



Organizadores:

**Mara Genecy Centeno Nogueira
Sônia Maria Gomes Sampaio
Lucas Martins Gama Khalil
Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina
Marília Lima Pimentel Cotinguiba**

**Linguagens e Identidades da/na
Amazônia Sul-Occidental:
Narrativas, Naturezas e Memórias**

Mara Genecy Centeno Nogueira
(et al.)

**Linguagens e Identidades da/na Amazônia
Sul-Occidental:
Narrativas, Naturezas e Memórias**

Porto Velho - Rondônia
2018

L755

Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental [recurso eletrônico]:
Narrativas, Naturezas e Memórias / Organizadora Mara Genecy Centeno Nogueira...
[et.al.]--Rio Branco, AC: Nepan, 2018.

906 p : il.

E-book
ISBN: 978-85-68914-32-8

1. Linguagens. 2. Memória. 3. Identidade. I. Nogueira, Mara Genecy Centeno. II.
Título.

CDU 81(811)

Bibliotecária Ozelina Saldanha CRB 11/486

Porto Velho - Rondônia
2018

Universidade Federal de Rondônia
Instituto Federal de Rondônia
Grupo de Pesquisa Jurupari
Programa de Pós-graduação Mestrado em Estudos Literários
Grupo de Pesquisa Migrações, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira
Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre Memória e Patrimônio de Rondônia
Revista Eletrônica Veredas Amazônicas
Revista Eletrônica de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade
Núcleo de Ciências Humanas

Capa e diagramação: Luciano Leal da Costa Lima

Foto da capa: Mara Centeno

Projeto gráfico: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Literários

NEPAN Editora

Rua Joaquim Macedo, 231-A, Bairro: São Francisco, Rio Branco - Acre, Telefone: (68) 99903-8539, e-mail:
editoranepan@gmail.com

Os conceitos, as afirmações, erros gramaticais, bem como as imagens contidas nos artigos são de inteira responsabilidade dos autores.

Sumário

Seção 1 - Linguagens e Ensino

A prática simbolizadora mediando a existência histórica nas escolas do acre: algumas experiências de estudantes com surdez no ensino médio Geisa Cristina Batista e Estevão Gabriel Rodrigues Gabriel	14
Análise de produções escritas de alunos do ensino médio sobre resoluções de problema de função afim Elizabeth Silva Ribeiro, Gilberto Francisco Alves de Melo e Itamar Miranda da Silva	21
As necessidades de aulas interdisciplinares Roger dos Santos Lima e Clebson Carlos de Oliveira	32
As novas tecnologias da informação: seu uso em uma educação de qualidade Eliane Ricarte Rodrigues e Jucélia Alexandre Martins	38
EAD e o ensino mediado pelas tecnologias: a concepção do aluno em relação a sua própria aprendizagem Vivenciando a elaboração de tarefas investigativas no ensino de homotetia utilizando o geogebra Maísa Alves Lins, Laís Flores Rodrigues, Elizane Assis Nunes e Gleidenira Lima Soares	46
Vivendo a elaboração de tarefas investigativas no ensino de Homotetia utilizando o Geogebra Sara Jemima Carneiro dos Reis, Terezinha Migueis e Gilberto Francisco Alves de Melo	55
O ensino de matemática para alunos com deficiência intelectual nas salas de recursos multifuncionais: vivências nas escolas estaduais de ensino de Cruzeiro do Sul – Acre Maria Darci Martins Nicácio e Salete Maria Chalub Bandeira	64
Práticas pedagógicas com mediação tecnológica: um estudo em escolas públicas do ensino médio na Amazônia rondoniense Lidiana da Cruz Pereira Barroso e Claudelice Alves Pereira Varella	75
Uso de clipes musicais da cultura pop para o ensino e a aprendizagem de conteúdos das ciências naturais: potencialidades e desafios Yonier Alexander Orozco Marín e Antonio Mauricio Fontinele de Freitas	85

Seção 2 -Análise do discurso

A memória e a produção discursiva do sentido: análise da materialidade do discurso romântico brasileiro Élcio Aloisio Fragoso	93
Análise da “Vida Loka” em Porto Velho (RO) Rosália Aparecida da Silva	101
Mecanismos para a formação de um leitor crítico: uma análise discursiva de Habibi Alan do Carmo de Sousa	110
Análise do discurso do rap caboclo do grupo “comunidade manoa” de Porto Velho-RO	

Tarciso Pereira da Silva Júnior e Michelly da Silva Mendes 119

Da linguística à análise de discurso: um breve percurso teórico

Maxson José Barzani Jardim, Eva da Silva Alves e Tarciso Pereira da Silva Júnior 127

Os efeitos discursivos produzidos pela mídia acerca da construção da usina hidrelétrica de santo Antônio, no Rio Madeira, e o discurso dos ribeirinhos

José Gadelha da Silva Junior e Nair Ferreira Gurgel do Amaral 136

Uma abordagem sobre o discurso como ferramenta de interpelação

Giulandio Lobato Nascimento e Jair dos Santos Rabelo Junior 148

Seção 3 - História

A festa do Acarajé no Ilê Axé Xirê Oyá

Maycon Rock Vital Leão 159

Espiritismo kardecista em Porto Velho (1910- 1930)

Elziane Oliveira de Sousa 169

A atuação dos periódicos impressos rondonienses na eleição de 1982

Vinicius Rodrigues Dias 179

A representação do cotidiano dos escravizados nas pinturas de Jean Baptiste Debret nos livros didáticos

Geisa Correia S. Celestino e Mara Genecy Centeno Nogueira 187

Revolución y desengaños en la muerte de artemio cruz

Elton Emanuel Brito Cavalcante 198

Patrimônio cultural e memória no CESIR

Evânia Lima de Barros e Luiz Daniel Lerro 208

A mulher na charge do jornal Diário da Amazônia: humor e violência

Terezinha Andrade Costa e Rosália Aparecida Silva 218

Perspectivas e memórias das mulheres das reservas extrativistas de Amazônia

Maria Irene Delbone Haddad e Rogério Delbone Haddad 225

A construção do autor Arthur Reis diante de suas relações com o homem político Arthur Reis a partir de uma discursividade hegemônica na imprensa carioca nos anos de 1960

Adriana Conceição dos Santos da Silva 231

A historicidade do Purus sob a ótica do mundo configurado pela obra Maciary, ou para além do encontro das águas: a morte da irmã Cleusa Carolina Rody Coelho

Tatiana da Silva Andrade 238

As dificuldades encontradas sobre os seringueiros no vale amazônico

Kariny Soares do Rêgo e Lidiane Ximenes Lopes 246

A formação sociocultural amazonica presente na estrutura mitológica do Boi-Bumbá

Elcias Villar de Carvalho e Antônio Carlos Maciel 251

Mulheres negras no Brasil: uma perspectiva teórico-crítica	
Rogério Nogueira de Mesquita	259
Luz, câmera e cidade! – fotografias produzidas da/na cidade de Porto Velho no período de 1909 a 1920	
Amanda Aparecida Montagil Silva e Mara Genecy Centeno Nogueira	268
Pedagogia Trans: trajetória e história de vida de professoras travestis e transexuais em Rondônia	
Kary Jean Falcão	280

Seção 4 - Geografia e Meio Ambiente

Amazônia: seu espaço e seus habitantes	
Elisangela Lima de Carvalho Schuindt e Greissi Cristina Sousa	294
Migração territorial do povo Manchineri	
Alessandra Severino da Sila Manchinery	303
O descarte de resíduos sólidos e sustentabilidade: o caso do aterro sanitário de Porto Velho	
Itamar Elói Schlender, Antônio Carlos Maciel, Maurício Silva de Souza, Lílian Maria Moser e Maurício Silva de Souza	
.....	313
A Geografia da “re-existência” indígena	
Gustavo Gurgel do Amaral	322
Paisagens amazônicas: representações repletas de sentidos	
Klondy Lúcia de Oliveira Agra	338
Característica dos grupos de pesquisa em temas estratégico	
Francivaldo Estevo e Walterlina Brasil	346
Refletindo sobre o processo cultural brasileiro	
Clebson Carlos de Oliveira e Maxson José Barzani Jardim	354
Garimpagem e estigma na Amazônia Ocidental	
Joesér Álvares da Silva	362

Seção 5 - Memória e Identidade

Madrinha Antônia, a conselheira do mestre	
Antônia Aparecida Lima Lopes	370
Memória e história na obra tardia de Walter Benjamin	
Josias José Freire Junior	376
O arraial Flor do Maracujá: as (re) invenções da identidade cultural porto-velhense	
Jéssica Caroline G. Souza Ferreira e Josimeire Souza de Oliveira Andrade	381
Documentaristas rondonienses: um estudo da produção audiovisual de não-ficção dos realizadores Alexis Bastos e Simone Norberto	
Juliano José de Araújo	389

Identidade, língua e cultura: uma etnografia do “jovens rio negrinos” na cidade de Manaus-Amazonas Raimunda Rodrigues de Menezes e Eriane Cardoso Maciel	396
Música negra é identidade: uma experiência positiva Renata Honório	403
O uso da publicidade e propaganda no jornal Alto Madeira em 1952 como uma ferramenta para o comércio Ana Caroline do Nascimento Pimenta e Natália Kelly Maciel dos Santos	410
A prática da benzeção como elo entre o divino e o homem Paulo Kleber Borges da Silva, Maria Luzia Ferreira Santos e Lilian Maria Moser	421
Um lugar que só existe na memória Marcela Arantes Ribeiro e Josué da Costa Silva	428
Seção 6 - Literatura	
Raimundo Moraes. Ressuscitados, romance do purus: a relação entre a realidade e imaginação na representação da mulher na Amazônia Maria Helena Medeiros do Nascimento	439
Representação de gênero: uma análise comparativa da narrativa Paiter Suruí “as primeiras mulheres” e o conto “lenda de namarói” de Mia Couto Luana Jessica Gomes Pagung	450
Os limites da dor em Francisco Espinhara Maria Elizabete Sanches	459
“O Cavador do Infinito” de Cruz e Sousa e “o Grande Metafísico” de Giorgio de Chirico Adailton Almeida Barros	469
Memórias sentimentais de Oswald de Andrade Eneli de Araújo	481
Globalización, colonialidad y su impacto en la nueva literatura latino-americana Jesús José Díez Canseco Carranza	488
Astros do erotismo na narrativa indígena: o amante Txopokod e a menina do pinguelo gigante Maria Nalrizete da Silva Costa e Simone de Souza Lima	498
Tintas da representação feminina (e emancipatória) de Jorge Amado na prosa de Vera do Val: o conto Maria Saúva Rodrigo Diniz Souza	503
Um retrato da sociedade manauara na obra dois irmãos de milton hatoum: diálogo entre literatura e sociedade Eulisson Nogueira de Sousa	512
Condição feminina na obra quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus Joziane Pinto Pereira e Ana Maria Felipini Neves	517

Bahia de todos os santos: uma visão poética no campo da estética sob os diferentes olhares de Maria Graham e Gilberto Freyre	
Maria Teresa Pinto de Sousa	536
A cronologia dos estudos narratológicos: de Aristóteles ao século XXI	
Véra Lúcia Conceição da Silva e Valdir Vegini	544
De onde vem essa voz? Por uma dramaturgia amazônica feminina	
Jória Baptista de Souza Lima	559
O Brasil imaginado: representações sobre o Brasil na música de Cabo Verde	
Francisco Bento da Silva	567
Perspectiva de colonialismo em viva o povo brasileiro, de João Ubaldo Ribeiro	
Luana Signorelli Faria da Costa	574
Perspectiva cultural na área da tradução literária	
Ronelson Campelo Silva e Andréa Moraes da Costa	582
A Selva e Mayombe: um estudo comparado dos romances de Ferreira de Castro e Pepetela	
Maria José Alves de Assunção	588
Algot Lange – notas de um viajante em seus percursos pelo Alto Solimões no início do século XX	
Andressa Almeida de Souza Limeira	594
A discriminação em relação a Amazônia: “o olhar do estrangeiro sobre a Amazônia”	
Laura Campos de Oliveira e Mess Lane de Souza Bello	599
Opressão feminina resultante da identidade cultural feminina em duas crônicas de Dina Salústio	
Querla Mota dos Santos	607
Seção 7 - Educação	
A educação ambiental na Escola Manaus: aspectos sociais e ambientais	
Antonio Marcos França Silva, Alemmar Ferreira da Fonseca e Clarides Henrich de Barba	612
Identidade regional apresentada no livro didático de língua portuguesa das escolas públicas de Porto Velho/RO	
Geanne Ferreira Leite	618
Entrevista teatral com os sete patinhos na lagoa: sentimentos e emoções	
Dayane Pereira Santos Moura, Joelma Santos Campos Nunes e Márcia Machado de Lima	625
O processo de planejamento educacional: como iniciar a docência?	
Cleice Teixeira Fernandes, Erica dos Reis Barbosa da Silva, Natália Uchôa Almeida Ferreira, Sudália Fontenele Cardoso Franco, Márcia Machado de Lima e Ana Maria Lima Souza	630
Estágio supervisionado em observação: saberes teóricos e práticos da gestão escolar	
Rodrigo Lins de Oliveira Zeed, Elizane Assis Nunes e Gleidenira Lima Soares	634
O contato com o futuro campo de atuação profissional: primeiras aproximações	
Daiane Oliveira Barbosa da Silva e Nuncia Maria Firmino da Silva	643
Memória das práticas educativas do projeto seringueiro no município de Xapuri/AC	

Manuel Estébio Cavalcante da Cunha e Marilene Nascimento da Silva	653
Sobre os modos de ler em escolas de Porto Velho: algumas questões, alguns achados de pesquisa	
Rose Jane Caldeira e Marcia Machado de Lima	661
Educomunicação: reflexão sobre teorias e práticas na educação	
Maria Valdete da Silva Bolsoni, Wesley Michel Silva Bolsoni, Valdecira Aparecida da Silva Moreira, Valdicéia de Cássia da Silva Balbinot e Cleonice Adriana Schmitz dos Santos	670
Desafios e possibilidades para a formação de professores de ciências sobre assuntos de gênero e sexualidade no Acre	
Yonier Alexander Orozco Marín	678
O conceito de equação do 1º grau no 7º ano do ensino fundamental II, usando o jogo de dominó	
Silas Senhorinha de Alencar, Gilberto Francisco Alves de Melo e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra	688
Discalculia e jogos	
Uiara Souza da Silva, Salete Maria Chalub Bandeira e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra	696
Tecnologia assistiva e a formação docente na modalidade a distância: práticas de matemática para estudantes com deficiência visual	
Salete Maria Chalub Bandeira e Keuri Neri de Arruda	706
Competências do professor pesquisador em ciências biológicas na união educacional do norte em Rio Branco – Acre	
Solange Maria Chalub Bandeira Teixeira	717
História cultura afro-brasileira e africana na rede pública de Porto Velho-RO	
Joel Balduino da Silva Junior	726
Uma proposta de trabalho com medidas utilizando atividades práticas e a investigação matemática na ressignificação de saberes docentes e desenvolvimento profissional de professores do 4º e 5º dos anos iniciais, no contexto de grupo que trabalha de forma colaborativa	
Sandro Augusto do Vale Pereira, Gilberto Francisco Alves de Melo e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra	737
Noções de trigonometria por meio de dispositivos móveis	
Janeo da Silva Nascimento, Salete Maria Chalub Bandeira e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra	744
O uso do software geogebra como forma de exploração da semelhança de triângulos para professores em formação continuada	
Bartor Galeno Cunha de Oliveira e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra	754
Desafios da educação inclusiva em tempos de educação especial	
Eriane Cardoso Maciel e Raimunda Rodrigues de Menezes	764
Soroban como instrumento tecnológico de aprendizagem matemática na EJA	
Isnaele Santos da Silva, Salete Maria Chalub Bandeira e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra	774
Tecnologia assistiva e os materiais didáticos adaptados utilizados como instrumento de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino de matemática	
Keuri Neri de Arruda e Salete Maria Chalub Bandeira	781

Ensino de frações por meio do aplicativo brinkedu-jogos: formação continuada com professores do Bujari - Acre	
Frederico de Oliveira Tavares e Itamar Miranda da Silva	792
Ensino de História através de projetos interdisciplinares	
Andreia Cristina Siqueira e Juliana dos Santos Figueiredo	800
Discentes estrangeiros na Universidade Federal de Rondônia: uma visão sociológica	
Ronelson Campelo Silva, Maria del Carmen Fernández Felipe e Gills Vilar Lopes	807
Educação Social através dos mitos da/na floresta: uma relação dialógica entre o natural e o social	
Manoel Messias Feitosa Soares	813
Práticas de letramento: as contribuições do PIBID para os bolsistas no curso de letras da UNIR, campus de Guajará-Mirim/RO	
Ester Chao Ojopi Simo	819
Planejamento de cursos em EAD: uma investigação de diferentes modelos e consequente utilização	
Marcelo Leal Lima	827
Experiência de prática docente na disciplina de História – o uso de filmes como ferramenta de ensino	
Pedro Pablo da Silva Neto	836
Gestor escolar e as tecnologias na alfabetização	
Valdecira Aparecida da Silva Moreira, Cleonice Adriana Schmitz Santos, Valdicéia de Cássia da Silva Balbinot, Maria Valdete da Silva Bolsoni e Wesley Michel Silva Bolsoni	845
An amazonian student in the philippines: relato de experiência de imersão cultural e aprendizagem da língua inglesa em país estrangeiro	
Jardel Otaviano de Freitas	852
O espanhol nas zonas de fronteira e as variantes linguísticas	
Julio Cesar Mendoza Luque	858
Alejandra Pizarnik e Ana Cristina Cesar: confluências poéticas, política e tradução	
Gracielle Marques e Erlândia Ribeiro da Silva	864
Estratégias e metodologias: ensino de História para alunos surdos da Educação Básica	
Andreia Cristina Siqueira e Clebson Carlos de Oliveira	876
O programa mais educação proporcionando atividades relacionadas ao uso das Tics e a Matemática	
Denison Roberto Braña Bezerra e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra	885
Problematização de práticas culturais na formação docente de Matemática	
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra e Denison Roberto Braña Bezerra	897

Apresentação

A produção deste ebook resulta do XI Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: Narrativas, Naturezas e Memórias, do I Seminário Internacional de Estudos Linguísticos e Literários das Amazônias e da II Semana de Humanidades: Licenciaturas, que se apresentaram como ações congregadoras de diferentes saberes em torno de questões que envolvem a realidade amazônica e pan-amazônica. O evento que está em sua décima primeira edição vinha mantendo sua regularidade na Universidade Federal do Acre - UFAC, acontecendo anualmente desde 2007, e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras Linguagens e Identidades.

A ideia de seus organizadores sempre foi a de tornar o Simpósio um evento rotativo entre as universidades do norte do país e também dos países vizinhos. Assim, a Universidade Federal de Rondônia – UNIR, por meio dos seus programas de pós-graduação Mestrado Acadêmico em Estudos Literários e Mestrado Acadêmico em Letras assumiu a missão de organizar e sediar o evento pela primeira vez fora da sede, o que aconteceu em novembro de 2017, bem como a Universidad para el Desarrollo Andino – UDEA – Lima/Peru assumirá e sediará em 2018.

Em sua décima primeira edição, o evento deu continuidade aos objetivos traçados em 2007, ou seja, em se constituir como espaço para debates, intercâmbios e reflexões sobre os sujeitos, as identidades, as memórias, as temporalidades, as espacialidades, os discursos e os contradiscursos dentre outras temáticas. Além disso, buscou consolidar pesquisas no âmbito dos programas e divulgar as produções acadêmicas de professores de diferentes segmentos e pesquisadores do Estado de Rondônia, bem como de outros Estados e países.

O XI Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: Narrativas, Naturezas e Memórias e o I Seminário Internacional de Estudos Linguísticos e Literários das Amazônias cumpriram o objetivo de ser o primeiro evento deste porte integrando docentes e discentes dos cursos de Mestrados em Letras e Estudos literários da UNIR, conectando-os com a comunidade acadêmica regional, nacional e internacional.

Em consonância com a proposta temática do evento, os diferentes trabalhos apresentados mostraram cabedal teórico para analisar a Amazônia, as Amazônias e a Pan-Amazônia. No entanto, o que se destacou foi o campo das análises sobre os sujeitos em diferentes contextos, situações, práticas, saberes e vivências na Amazônia, muitas vezes ignorados e não entendidos por nós. Nesse sentido, concordamos com Edward Said, em sua obra *Orientalismo* (2007), que sugere a necessidade de interrogarmos a crença de que o único modo de “conhecer” o oriente é pela própria concepção do Ocidente, que propõe que fora do ponto de vista do ocidente, o oriente não existe. Assim, o Oriente é logicamente construção do Ocidente permitindo a dominação e uma visão única ou “história única” na expressão de Chima-manda Adichie. Da mesma forma e sob a mesma perspectiva, poderíamos refletir sobre a Amazônia.

Dessa forma, foi se criando, nas palavras de Gondim, uma malha discursiva: um discurso que repete o outro com poucas diferenças. O visto não é importante, o novo não tem a mesma atenção que o antigo, somente é importante aquilo que se quer ver ou afirmar sobre a região. Como enfatiza Marie Louise Pratt os que eram vistos não eram ouvidos e o discurso antigo continuou sendo a verdade, pois o novo é filtrado pelo antigo.

As narrativas centradas na percepção europeia vão fortalecer e “documentar” as velhas crenças dando estabilidade a elas. Como os habitantes nativos não conheciam a escrita, a história contada pelos europeus tornou-se a história única. Assim, a Amazônia foi sendo narrada na historiografia, na literatura de viagem e mais tarde em ficções literárias. Os conceitos e preconceitos sobre o “outro”, o “não europeu”, foram divulgados de todas as formas. As histórias dos povos indígenas, e mais tarde outras minorias, começaram a ser totalmente distorcidas ou negligenciadas e suas memórias ignoradas ou totalmente apagadas.

As memórias e narrativas de seringueiros, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, de migrantes de várias partes do mundo constituem-se em contra narrativas a um discurso dominante e essencializador sobre a Amazônia. Estas “contra narrativas” devem ser ouvidas, recuperadas, discutidas e registradas, pois compõem o cenário das Amazônias. A integração com os países vizinhos como Peru, Bolívia, Colômbia, Venezuela e as próprias Guianas favorecem o conhecimento de uma Amazônia menos europeia, mais indígena e mais cabocla. Como sustenta o estudioso paraense João de Jesus de Paes Loureiro (2014) “a cultura amazônica apresenta uma fisionomia intelectual, artística própria e constituídas no decorrer da história regional”.

É urgente trazeremos essas narrativas de minorias para a academia, para a sala de aula, para eventos que promovam um conhecimento maior da Amazônia, que possibilitem que as narrativas e as contra narrativas sejam ouvidas, lidas e apreciadas. Elas vão de encontro à história única contada por uns poucos europeus ou exploradores sem interesse em ouvir o outro. Destarte, este ebook se propôs ser espaço de registro e divulgação dos textos apresentados no evento com a finalidade de que as narrativas e os contra discursos sejam base para nossas reflexões sobre os saberes da Amazônia, das Amazônias e da Pan-Amazônia, bem como de outros lugares.

Sonia Maria Gomes Sampaio
Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina

Seção 1

Linguagens e Ensino

A PRÁTICA SIMBOLIZADORA MEDIANDO A EXISTÊNCIA HISTÓRICA NAS ESCOLAS DO ACRE: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES COM SURDEZ NO ENSINO MÉDIO

Geisa Cristina Batista

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Estevão Gabriel Rodrigues Gabriel

Universidade Federal do Acre (UFAC)

RESUMO: Neste trabalho, procurou-se enfatizar a prática simbolizadora como mediadora da produção da existência histórica por meio das experiências vivenciadas por dez estudantes com surdez, matriculados no Ensino Médio. O uso das tecnologias, a cultura e a interação foram categorias temáticas resultantes da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Entrevistas embasaram a proposta de pesquisa educacional qualitativa, de natureza descritiva, em três escolas públicas da Capital do Acre. Concluiu-se que as questões incapacitantes que acabam inserindo os estudantes com surdez na categoria de deficiência estão em processo de superação, com a inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no contexto escolar, demonstrando largo uso, por estudantes ouvintes. Entretanto, alguns professores, mesmo utilizando as tecnologias como suporte ao processo de ensino, ainda têm “ensinado” ao intérprete, ao invés de olhar para o estudante surdo. Pôde-se compreender que a prática simbolizadora tem-se apresentado com maior dificuldade ao estudante com surdez, pois este depende da formação de conceitos, que, por conseguinte, depende da prática social, que depende de pessoas para interagir com ele; e a aquisição da LIBRAS tem sido difundida e assimilada, com muita facilidade, pelos estudantes ouvintes, sendo este um fator positivo, para o desenvolvimento da prática simbolizadora nos estudantes com surdez. Observou-se, também, que as tecnologias têm sido utilizadas por alguns professores, mas com escala maior, pelas pessoas com surdez, por meio de aplicativos que possibilitam a interação geral entre pessoas com surdez e ouvintes.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Simbolizadora. Estudantes com Surdez. Cultura.

ABSTRACT: In this work, we tried to emphasize the symbolizing practice as mediator of the production of the history existence through the experiences lived by ten students with deafness, enrolled in High School. The use of technologies, culture and interaction were thematic categories resulting from the content analysis proposed by Bardin (2009). Interviews were based on the proposal of qualitative educational research, of descriptive nature in three public schools of the Capital of Acre. It was concluded that the disabling issues that end up inserting the students with deafness in the category of deficiency are in process of overcoming, with the insertion of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) in the school context, demonstrating wide use, by hearing students. However, some teachers even using technology as a support to the teaching process have still “taught” the interpreter, rather than looking at the deaf student. It could be understood that the symbolic practice has presented with greater difficulty to the student with deafness, since this depends on the formation of concepts, which, therefore, depends on the social practice, which depends on people to interact with it; and the acquisition of LIBRAS has been spread and assimilated, very easily, by the hearing students, and this is a positive factor, for the development of the symbolic practice in students with deafness. It was also observed that the technologies have been used by some teachers, but to a greater extent, by deaf people, through applications that allow the general interaction between deaf people and listeners.

KEYWORD: Symbolizing Practice. Students with deafness. Culture.

INTRODUÇÃO

O Relatório Mundial Sobre a Deficiência (SÃO PAULO, 2011), elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), adota o modelo conceitual da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência

e Saúde (CIF). Esses pressupostos referem-se à incapacidade nas questões negativas da interação social das pessoas com especificidades nas suas condições de saúde e nos fatores pessoais e ambientais.

Os aspectos ligados à saúde podem ser situados tanto numa encefalopatia crônica não evolutiva/progressiva (ECNP), que podem culminar numa deficiência física, quanto em determinadas síndromes ou mesmo na depressão. As situações que perpassam as questões pessoais são as atitudes negativas e representações sociais equivocadas, além do apoio social limitado. Transportes e inacessibilidades em prédios públicos são, também, tratados nas questões que se referem a essa incapacidade.

Nesse sentido, baseados nos dados da população mundial com deficiência, efetivado em 2010 pela OMS, houve um crescimento de 50% dessa condição humana no globo terrestre, ou, pelo menos, o censo mundial pôde mensurar com mais exatidão, haja vista que os consideráveis 10% conhecidos anteriormente datavam de 1970 pela mesma organização. Há estudos, entretanto, que apontam um percentual de, aproximadamente, 20% da população, na condição de deficiência (Global Burden of Disease apud SÃO PAULO, 2011).

Estar deficiente, ser deficiente, nascer deficiente, tornar-se deficiente é, naturalmente, parte integrante da condição humana, se considerar-se que, na medida em que a população envelhece, esta vai perdendo parte de sua funcionalidade e as desvantagens em relação ao outro ou as condições ambientais vão surgindo, tornando a população incapacitante.

Com base nesses pressupostos, pretende-se situar a pessoa com surdez e sua cultura.

Discussões sobre o que é ser uma pessoa normal levam a duas questões sobre a surdez: uma, na área da saúde, que busca desenvolver recursos e tecnologias para propiciar a audição da pessoa; e a outra, na área da educação, que luta para um reconhecimento de uma cultura específica, com base nas relações efetivadas por uma língua própria, que no caso brasileiro é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Deste modo, há quem possa ser classificado como deficiente auditivo e há quem se enquadre na perspectiva de pessoa com surdez. Na educação, de qualquer das formas, as duas condições demandam ações pedagógicas específicas para a inclusão de todas as pessoas na comunidade acadêmica. Há discussões, entretanto, sobre essas questões porque a pessoa surda busca pelo reconhecimento de sua identidade, cultura e metodologia bilíngue para seu ensino e aprendizagem, com o uso da LIBRAS (L1) como primeira língua e a língua portuguesa escrita (L2) como segunda. Óbvio que se o mundo não é totalmente surdo, ao menos apresenta a língua escrita para uma comunicação planetária.

Com base nesses pressupostos, pretendeu-se, neste estudo, compreender as necessidades dos estudantes com surdez, que se estabelecem nos processos intercomunicacionais, no interior das Escolas. Para tanto, dez estudantes de três escolas públicas, situadas na Zona Urbana da Capital do Estado do Acre, foram entrevistados. A análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009), por meio de categorias temáticas, deu suporte à compreensão, após a coleta dos dados. Tais dados referem-se a estudos realizados para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Química, da Universidade Federal do Acre (UFAC), sendo que seus autores participaram, na pesquisa, como orientadora e orientando, respectivamente.

A PRÁTICA SIMBOLIZADORA MEDIANDO A EXISTÊNCIA HUMANA E A ESCOLA COMO LOCAL DE SUA REALIZAÇÃO

Por meio da subjetividade, as pessoas produzem bens simbólicos (SEVERINO, 2012) e a linguagem, assim como as artes e a religião são produções simbólicas da humanidade. “Os símbolos são mediações que

usamos para lidar com os objetos, situações e com outros símbolos. As palavras são símbolos/signos que representam as imagens mentais e, por conseguinte, os objetos” (p. 60). A cultura pode ser compreendida, de acordo com este mesmo autor, sob duas perspectivas:

[...] o conjunto de produtos decorrentes da atividade simbolizadora, que não são fruto da ação mecânica da natureza e passaram pela impregnação de um tipo de intervenção humana; o processo dinâmico pelo qual esses elementos são produzidos e apropriados pelos sujeitos mediante as diferentes formas de intercomunicação, dentre as quais se destaca a educação (ibidem, p. 60-61).

Quando a LIBRAS é apropriada pelo sujeito, automaticamente este passa a vivenciar a cultura surda, em sua manifestação plena, caso encontre seus pares para essa intercomunicação e trocas de experiências e vivências. Por essas questões, há grupos que defendem escolas bilíngues, tendo a LIBRAS como primeira língua comum (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). É necessário um espaço para a difusão dessa atividade simbolizadora, para a produção e apropriação desse elemento, pelas pessoas em condição de surdez.

Se a atividade subjetiva dá o suporte para a construção de conceitos que, por conseguinte, dá significado às experiências, bem como agrega valores para qualificar as satisfações dos interesses humanos (SEVERINO, 2012), é na comunidade surda, na comunicação com uma mesma língua, é por meio do uso da LIBRAS, é pela unidade que as pessoas com surdez encontram um sentido para produzir a vida, ou dar significado subjetivo às construções sociais e conceituais que estabelece na sociedade, sob o viés de sua subjetividade. Ou seja, é quando consegue compreender sua posição social e sua identidade.

Essa prática simbolizadora, que por ser humana é histórica e, sendo assim é produzida por um sujeito coletivo (SEVERINO, 2012) que é interessante compreender, quando se analisa a cultura surda. Seres humanos com surdez têm sua cultura surda estabelecida, quando se olha na perspectiva do sujeito coletivo.

Sabe-se que o processo de inclusão educacional visa garantir os direitos sociais, políticos, educacionais, dentre outros, para aqueles que, ao longo da história, foram deixados à margem. Nessa perspectiva, se para produzir uma cultura surda é necessário que seus pares se unam nesse propósito, é possível considerar que a parte que cabe à Política Educacional e aos seus Sistemas Educacionais é estar atenta e reconhecer como tal cultura se estabelece. Não se pretende com essa fundamentação conceitual insinuar sequer, que os estudantes com surdez precisam ser escolarizados a parte da comunidade acadêmica, no geral, mas garantir que os processos educativos efetivados sejam dotados de bilinguismo.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso, difusão, bem como a inclusão do componente curricular de LIBRAS como parte integrante do currículo, nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (Brasil, 2017).

Entende-se, portanto, que o professor licenciado a partir de 2010, pelo menos, tempo hábil para completar sua trajetória acadêmica nessa nova perspectiva, já apresente conhecimentos básicos mínimos para a compreensão quanto à inclusão social e educacional da pessoa com surdez nas escolas de educação básica.

Como Severino (2012) salientou, a escola é uma das instâncias que se estabelece a prática simbolizadora. No caso das ações planejadas intencionalmente para garantir a apropriação da memória cultural, construída pela humanidade, ao longo da sua história, para a pessoa com surdez, fazem-se necessárias ações pedagógicas

com vistas ao ensino e à aprendizagem, por meio de processos que possam facilitar a devida formação de conceitos.

EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES COM SURDEZ NAS ESCOLAS DE RIO BRANCO (AC)

Analisando-se as entrevistas efetivadas com dez estudantes com surdez, do Ensino Médio, em três Escolas da Rede Pública, localizadas na Zona Urbana do Município de Rio Branco, Capital do Estado do Acre, pôde-se identificar três categorias temáticas: uso das tecnologias, cultura e interação.

Na categoria uso das tecnologias, destacou-se:

Quais recursos eles (os professores) utilizam para melhorar a compreensão em sala de aula? (E)

O meu professor utiliza livros visuais, fotos impressas e a Internet para que possamos entender melhor o conteúdo que é muito difícil. (E1)

Como prática educativa, compreendeu-se que este professor de Química, segundo um dos estudantes entrevistados, já incorporou, nas suas atividades, o uso de imagens e da Internet para subsidiar o ensino, ou seja, o uso das tecnologias em sala de aula. De acordo com o estudante (E1), esse é um componente curricular “muito difícil”.

Nessa categoria tecnologias, verificou-se, também, o uso comum, na comunidade surda, do IMO, que é um serviço de mensagens para aparelhos celulares, que possui vídeo chamadas. Quando um estudante com surdez consegue influenciar um professor, gestor ou estudante ouvinte a utilizar esse recurso, automaticamente, está compondo uma rede de conexões, onde a imagem e o texto podem ser utilizados, mesclando as abordagens comunicativas, entre Língua Portuguesa Escrita (L2) e LIBRAS (L1), tornando possível um diálogo, quando o ouvinte não domina, totalmente, a L1, pois a pessoa com surdez escreve um texto em L2. Essa foi uma das experiências em que um dos autores, quando gestor escolar, pôde se beneficiar, para tratar de assuntos de ensino e gestão com um professor surdo, sendo que a ação comunicativa aconteceu.

Destaca-se o advento da Internet, citado pela maioria dos entrevistados, como uma peça chave para o entendimento de situações complexas. Os vídeos explicativos que permeiam o Youtube, por exemplo, são recursos que prendem a atenção do estudante e auxiliam no entendimento de diferentes temas.

Desse modo, o aluno não só consegue compreender um determinado conteúdo, que tenha sido exposto na sala de aula, como se sente motivado a pesquisar outros, como suporte ao que aprendeu. Nesse sentido, o conteúdo consegue chegar a todos, quando antes, com aulas apenas expositivas, os mesmos acabavam sem ter o acesso ao conhecimento, de maneira tão significativa como o observado nesta pesquisa.

A segunda categoria, denominada cultura, surgiu na perspectiva da cultura específica para surdos, ou seja: a surda.

Na sua opinião, o que é cultura surda? (E)

Cultura surda é poder ter contato com os demais surdos, poder interagir com meus amigos ouvintes, chegar em um local poder ter pessoas que saibam LIBRAS, então cultura de ser quem eu sou. (E5)

Dos dez entrevistados, cinco destacaram o argumento que, para eles, a cultura surda era poder ser livre, ter amigos que soubessem sua língua, para que pudessem interagir de forma mais harmoniosa e, assim,

garantindo que fossem quem eram, seres humanos que se sociabilizam, também.

A prática simbolizadora, disseminada nas Escolas, por meio da prática de uma comunicação baseada nas tecnologias, no uso da LIBRAS, com total simplicidade, tal como acontece quando se é transportado para um país onde não se conhece a língua, mas se inicia uma comunicação, propicia o fortalecimento de uma cultura própria, a cultura surda, onde as pessoas se sociabilizam, interagem-se uma com a outra, sem intermediários.

Santana (2007) enfatiza que, ao falar de cultura surda, destaca-se a interação de um surdo com um determinado grupo e não com outro surdo, somente. Neste sentido, essa cultura constrói-se por um ato relacional entre pessoas que compreendem a LIBRAS como uma língua própria, que acaba unindo surdos e ouvintes que a dominam num contexto único, proporcionando trocas de conhecimento e de experiências.

A interação é a última das categorias temáticas que será destacada neste texto:

Os professores interagem com você? Fale sobre a interação do surdo com os ouvintes em sala de aula? (E)

Os professores, em sua maioria, não falam comigo e isso me deixa triste, pois, mesmo com a presença do intérprete, eu gostaria da companhia do professor, também. Saber que eu sou importante e que eu também consigo aprender, mesmo com maiores dificuldades que a maioria. Já meus amigos ouvintes, eles aprendem fácil a LIBRAS e muitos deles conseguem me entender, nas aulas de Química. Alguns até me ajudam, quando o intérprete falta. Isso me deixa muito feliz. (E7)

Dos dez entrevistados, oito disseram que não recebem apoio, ou muito menos atenção, do professor; e seis disseram que têm uma interação boa com os colegas de classe. O professor passa o dever de ensinar para o intérprete, que fica na obrigação de tentar explicar os conteúdos variados, ao seu estudante. Entretanto, o que os surdos gostariam era que tivesse mais atenção, por parte do professor. Por conseguinte, os estudantes ouvintes têm uma interação maior com seus colegas surdos, fazendo, assim, que eles sintam-se mais à vontade, dentro da sala de aula.

Os professores não dominarem a LIBRAS é um fato, nem todos acreditam que seja necessário, pois o estudante com surdez tem direito a um intérprete. Alguns têm se destacado, não só na adaptação de materiais para suas aulas, como em fazer o curso de LIBRAS para poderem se comunicar com esses alunos. Esse dado é de muita importância, pois não há nada mais gratificante para um estudante surdo do que interagir com seu professor. Como se destaca na entrevista anterior, existe o estudante com sentimento de tristeza por não interagir com seu professor, como gostaria, expressando a necessidade dos professores em aprender a LIBRAS para que aconteça uma interação real no ambiente escolar.

A Lei Federal nº 10.436/2002 regulamenta a LIBRAS como segunda língua oficial do Brasil. Entretanto, poucos professores conhecem essa legislação. Deste modo, compreende-se a existência de uma questão pedagógica, que precisa ser revista pelos setores competentes da educação. O modelo ideal seria, atendendo a alguns segmentos da educação, escolas especiais bilíngues, ou, ao menos, com a metodologia bilíngue, onde fosse possível aprender as duas línguas, uma vez que eles convivem em uma sociedade, que é ouvinte e utiliza-se da Língua Portuguesa.

Acerca da problemática que se apresenta de certos professores, ao invés de ensinar, olhando para o estudante surdo, ensinar ao intérprete é uma prática errônea, que merece ser revista. A lei federal nº

12.319/2010 regulamenta o exercício da profissão de intérprete e, segundo sua redação, ao intérprete cabe “efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes” (artigo 6º, inciso I) e não promover o ensino; “interpretar... as atividades didático-pedagógicas e culturais” (ibidem, inciso II) e não ensinar. Essa questão que perpassa a subjetividade do professor merece ser destacada em programas de formação, considerando-se de fundamental importância que ele se reporte ao estudante e não ao intérprete.

Contraditoriamente a essas questões de interações professor x intérprete x estudante, as experiências vividas e construídas, historicamente, pelos estudantes com surdez, possibilitaram a transposição das barreiras que os impediam de identificar-se como seres capazes de aprender e conquistar seus espaços, tendo uma língua própria que lhes dava a possibilidade de interagir com seus pares, sendo que antes, o isolamento social era um fato vivenciado por muitos. Isso é perceptível em situações nas quais a população estudantil surda é convocada a participar em movimentos sociais, nos quais outras condições humanas ligadas à deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento são, também, convocadas, mas pouco participativas. Depreende-se, então, que os fatores impeditivos por vias incapacitantes estão sendo, efetivamente, transpostos, pois juntos, eles se sentem fortalecidos para se autorrepresentarem. Um exemplo é a participação nas Conferências promovidas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE). Eles lutam para serem reconhecidos somente como cultura surda e não deficiência, entretanto, para efeitos legais, sabem que precisam lutar por espaços antes não ocupados. Por isso se manifestam, fazendo-se presentes nos acontecimentos históricos e sociais em prol da emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto iniciou-se configurando as incapacidades que descrevem quando os seres humanos podem ser considerados com deficiência. De acordo com a abordagem utilizada pela OMS, as barreiras incapacitantes que se apresentam aos estudantes com surdez referem-se à área comunicativa. Sem comunicação não se constrói conceitos. Entretanto, para efeitos educacionais, entendeu-se que a unidade, entre a comunidade surda, fortaleceu-a ao ponto de superar essas barreiras, antes, incapacitantes. Ao produzirem uma cultura única, no meio acadêmico, no qual o bilinguismo seja adotado como abordagem metodológica, oferecendo-se a L1 e a L2 num espaço onde se convive, juntos, pessoas com surdez e ouvintes, dizima-se incapacidades de sociabilidade, e, por conseguinte, simbolizadoras.

O resultado da análise na categoria temática “tecnologias” surpreendeu o entrevistador, haja vista que sua experiência laboral, em outra instituição de ensino, apresentava essa demanda de uso de vídeos, imagens e Internet. Deste modo, a surpresa foi positiva, ao pesquisar outra escola. Cabe ressaltar, entretanto, que a tecnologia, infelizmente, é alcançada, primeiramente por pessoas que dela necessita e, muito depois, pela comunidade escolar, devido a questões burocráticas para aquisição do próprio poder público. Nem sempre os professores acompanham esse movimento de inovações tecnológicas, faltando-lhes, por vezes, formações continuadas mais efetivas e rápidas.

A categoria evidenciada como interação chamou a atenção, porque se trata de questões formativas, mas que perpassa pela subjetividade humana, que, neste caso, refere-se ao professor.

Dizer que aos professores, de acordo com a nova política educacional e sua legislação, cabe interagir com estudantes surdos, por meio da LIBRAS é assunto básico, para tratar. A diferença substancial é no trato subjetivo. Há pessoas com dificuldade na aprendizagem da língua de sinais, mas há pessoas que se negam a buscar sua aprendizagem na área. Há, também, quem mesmo com dificuldade de falta de acesso a LIBRAS,

procura interagir, da forma mais espontânea possível, com os estudantes.

Se há um intérprete que auxilia o processo de comunicação, na sala de aula, olhar para o estudante com surdez, direcionar-se a ele como estudante efetivo é o que urge, de acordo com as manifestações destacadas nas entrevistas. O estudante surdo satisfaz-se, quando encontra quem manifesta interesse em comunicar-se com ele. No caso desse estudo, a maior facilidade é entre estudantes e não entre estudantes com surdez e professor. Assim, se a metodologia bilíngue pudesse adentrar as escolas, mesmo que prioritariamente as escolas públicas, essas barreiras incapacitantes, na comunicação, seriam dirimidas e, os professores comprometer-se- iam mais com a aprendizagem, em formações que surgissem.

A LIBRAS, a cultura surda, a interação que se poderia denominar sociabilidade estão interligadas para o desenvolvimento da prática simbolizadora, por parte do estudante com surdez, que perpassa sua subjetividade, mas que depende da formação de conceitos e valores, que não deixa de ser objeto da instância máxima de propiciação dessa prática, que é a escola.

Deste modo, considera-se, de grande relevância, a prática intencional do setor público, na condução de uma sociedade que se alicerça no bilinguismo, oferecendo a LIBRAS, que é a segunda língua oficial brasileira, nas escolas. As Instituições de Educação Superior, em contrapartida, já estão inserindo-a por meio de componentes curriculares e cursos de extensão. Em alguns anos, as representações sociais dos professores acerca da pessoa com surdez será alterada devido a sua formação, enquanto que a sociedade, crescendo, juntamente com as pessoas nas mais variadas condições, não enxergará a pessoa surda em seu intérprete.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição Revista e Atualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.436/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 01/02/2017.
- _____. Lei nº 12.319/2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em 23/07/2017.
- SANTANA, Ana Paula. Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.
- SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Relatório Mundial Sobre a Deficiência. Organização Mundial da Saúde, 2011.
- SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2012, 3. ed. ISBN 85-85428-68-6.

ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE RESOLUÇÕES DE PROBLEMA DE FUNÇÃO AFIM

Elizabeth Silva Ribeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC)

E-mail: Elizabeth.ribeiro@ifac.edu.br

Gilberto Francisco Alves de Melo

Colégio de Aplicação /MPECIM- Universidade Federal do Acre

E-mail: gfmelo0032003@yahoo.com.br

Itamar Miranda da Silva- CELA/MPECIM

Universidade Federal do Acre (UFAC)

E-mail: Itamar-miranda001@uol.com.br

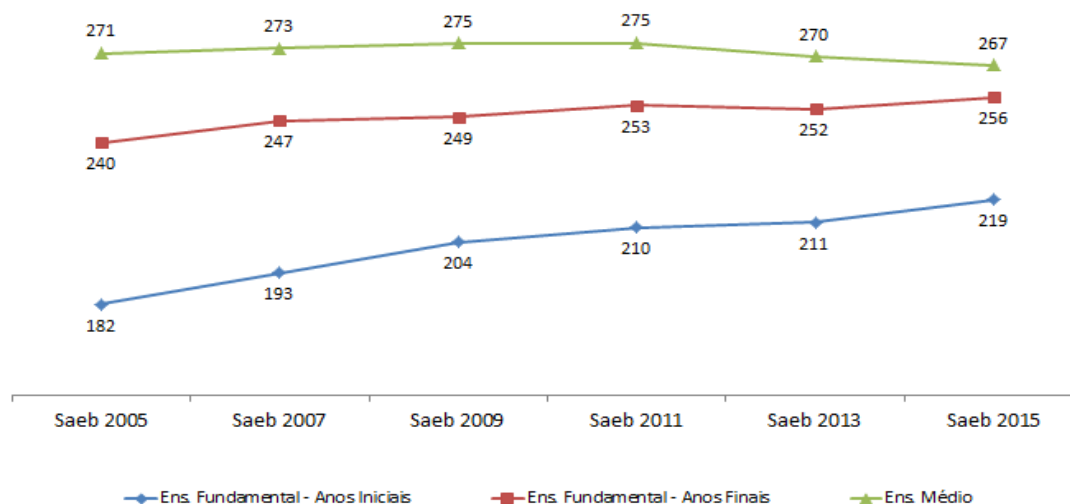
RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar as produções escritas de 25 alunos do 1º ano B do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, Campus Sena Madureira-AC. Ou seja, responder a questões como: quais são as estratégias que estes alunos utilizam para resolver problemas envolvendo a ideia de função? Quais os erros mais frequentes? A metodologia utilizada foi qualitativa e uma atividade sobre função afim nos serviu de instrumento de investigação. Buscamos suporte teórico sobre este tema, em Duval (2009), entre outros autores, utilizando sua Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS) na análise das diferentes produções apresentadas pelos alunos ao responderem o problema proposto, tendo em vista a contribuição que esta abordagem cognitiva pode trazer à pesquisa realizada. Os resultados possibilitaram identificar características importantes nas produções dos alunos, revelando que é possível valer-se da produção escrita destes para a prática de investigação sobre como eles desenvolvem o raciocínio matemático em atividades de função afim, assim como, para mostrar suas dificuldades na resolução deste tipo de problema. Concluímos que os estudantes mostraram dificuldades de compreensão dos dados apresentados em língua materna, e isso, conseqüentemente, influenciou também a organização do pensamento na conversão entre diferentes representações de registros semióticos, sobretudo na compreensão do RRS em sua forma algébrica. Isso mostra como o raciocínio dos alunos ainda se encontra atrelado ao representante, ou seja, a forma como se apresenta o conteúdo matemático.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Produções de Alunos. Função Afim. Ensino de Matemática. Resolução de Problema.

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado sobre aprendizagem significativa, mas, infelizmente, quando analisamos o processo de ensino e aprendizagem de matemática, percebemos que, mesmo com tantas considerações a favor desta prática, pouco se tem feito para que tal aprendizagem realmente aconteça nas salas de aula de nossas escolas. Um reflexo deste fato são os baixos resultados das avaliações externas como Saeb, por exemplo, que são aplicadas nas escolas de todo o Brasil e avaliam os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática.

Figura 1: Evolução dos resultados do Brasil no Saeb (2005 a 2015) Proficiências médias em Matemática



Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP

Conforme vemos no gráfico apresentado na figura anterior, o nível de Proficiência do Ensino Médio se mantém em queda a partir do ano de 2011 e, embora o Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais como nos anos finais, mostre algum sinal de melhora, estes resultados se tornam insuficientes para gerar aprendizagem significativa nos anos posteriores.

Temos consciência de que estes resultados não são consequências exclusivas de um possível trabalho deficiente em explorar fatores que possam tornar a aprendizagem dos alunos significativa, sabemos que existem muitos outros motivos que causam a reprovação e a desistência de nossos alunos, o que nos incomoda, neste momento, é que acreditamos que algo deve ser realizado a fim de tentarmos mudar esta realidade.

E, como a Matemática é uma ciência que teve sua origem na resolução de problemas, como afirma Boyer (1974): a matemática originalmente surgiu como parte da vida diária do homem. Podemos concluir que a essência da Matemática é a resolução de problemas, no mais vasto sentido dessa palavra. Acreditamos que a resolução de problemas pode vir a ser um meio eficiente para o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos, além de servir de instrumento de motivação para a resolução de novos problemas matemáticos. Os processos de ensino e aprendizagem, assim, podem ser trabalhados nas aulas de matemática, através de desafios, situações problemas instigantes que possam ser descobertas, problematizadas e não apenas resolvidas (Botin e Lupinacci, 2004, apud Sousa, 2005).

Smole e Diniz (2001) discutem a importância da realização da leitura de um problema pelo aluno, pois, desta forma, ele pode compreendê-lo inteiramente, ressalta ainda que, sem compreensão não há resolução coerente, tendo em vista que o problema não foi entendido.

Esta falta de leitura, por parte dos alunos, de problemas matemáticos, gera dificuldade em sua compreensão, como apontam pesquisas como as de Lima e Noronha (2014), Lima (2012), dentre outras. Podemos, ainda, atribuir esta dificuldade a fatores como: pouco contato com estes tipos de questões, não conseguem distinguir quais informações lhes são úteis, não estabelecem conexões entre diferentes representações matemáticas (quer seja por meio de tabelas, de gráficos ou por meio de sua forma algébrica).

Não obstante, mesmo considerando tais fatos como sendo dificuldades relativas à leitura e compreensão de problemas matemáticos envolvendo o conhecimento de função, o foco deste trabalho será a análise das produções dos alunos, com base na teoria dos registros de representação semiótica, ou seja, “as produções constituídas pelo emprego de regras de sinais (enunciado em língua natural, fórmula algébrica, gráfico, figura geométrica...)” (Duval, 2009, p.15).

Barreto, Mota e Sousa (2009), Lima e Sousa (2012), Cardoso [et. al.] (2013), todos são autores que desenvolveram pesquisas baseadas na Teoria dos Registros de Representações Semióticas (TRRS) de Raymond Duval, em que analisam como os alunos desenvolveram suas respostas, apontando caminhos para o ensino e aprendizagem da matemática através da resolução de problemas.

Uma possibilidade que pode favorecer a aprendizagem dos alunos é sobre como os professores propõem, analisam e corrigem as questões/problemas de provas escritas. Neste sentido, Antunes e Dalto (2016) fazem a seguinte observação:

Em geral, em provas escritas com questões abertas ou discursivas, o aluno faz registros escritos na sua resolução. Muitas vezes estes registros escritos não são considerados na correção da questão, uma vez que há a consideração apenas da resposta, como sendo totalmente correta ou incorreta. Entretanto, os registros escritos produzidos pelos alunos podem ser utilizados pelo professor como forma de acompanhar o processo de resolução das questões, identificando a estratégia desenvolvida por ele, erros que podem ter surgido, dentre outras coisas, superando a característica somativa da avaliação e favorecendo a aprendizagem. (Antunes e Dalto, 2016, p. 2).

Diante dessa problemática da não compreensão dos problemas pelos estudantes, e com foco nas representações semióticas presentes neles, questionamos na pesquisa relatada neste artigo: como podemos fazer uso dos registros produzidos pelos alunos nas resoluções de problemas sobre função afim, com objetivo de verificar quais são as estratégias que estes utilizam para resolver problemas envolvendo a ideia de função? Quais os erros que aparecem com maior frequência?

Analisar a maneira com que nossos alunos desenvolvem seu raciocínio e a forma com que os mesmos constroem o conhecimento matemático são fatores indispensáveis à prática docente de qualquer professor, pois é a partir destas considerações que ele pode direcionar suas aulas e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem de seus alunos.

A partir desses questionamentos, propusemos esta investigação com objetivo de refletir e analisar sobre como os alunos do 1º ano B do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do IFAC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Sena Madureira-AC, desenvolvem o raciocínio matemático em atividades que envolvem o conteúdo de função afim, assim como, quais são suas dificuldades na resolução deste tipo de problema.

² Raymond Duval é filósofo, psicólogo de formação e professor emérito da [Université du Littoral Côte d'Opale](#) em [Dunkerque, França](#). Duval investiga a aprendizagem matemática e o papel dos registros de representação semiótica para a apreensão do

conhecimento matemático.

As representações semióticas se diferenciam em dois aspectos principais: forma e conteúdo. A forma diz respeito ao representante (números, figuras geométricas, gráficos, tabelas, representação algébrica, língua materna, etc.) e o conteúdo diz respeito ao representado (conceitos, propriedades, estruturas, relação).

No processo cognitivo, Duval apresenta três importantes funções: comunicação, objetivação e o tratamento. A comunicação é a exteriorização do pensamento e possibilita diversificadas formas de registros de representação, o que facilita o processo de aprendizagem. A objetivação ocorre quando diferentes tipos de representações semióticas são utilizadas pelo sujeito no processo de construção de seu próprio conhecimento, tornando o saber adquirido em algo significativo para ele. Já o tratamento de uma representação semiótica ocorre dentro do próprio registro, ou seja, é a mudança de uma representação para outra dentro de um mesmo registro. Exemplo: “efetuar um cálculo ficando estritamente no mesmo sistema de escrita ou de representação dos números” (DUVAL, 2003, p.16, apud Sousa e Sousa, 2016, p. 6).

O preço do serviço executado por um pintor consiste em uma taxa fixa, que é de R\$ 25,00 mais uma quantia que depende da área pintada. A tabela abaixo mostra alguns orçamentos apresentados por esse pintor.

Área pintada (em m ²)	Total a pagar (em reais)
5	35
10	45
15	55
20	65
30	85
40	105
80	185

Observando a tabela, responda:

- Como se exprime, matematicamente, o total a pagar (y) pela pintura de x metros quadrados?
- Qual o preço cobrado pela pintura de uma área de 150 m²?
- Qual é a área máxima que pode ser pintada dispondo-se de R\$ 625,00?

Além das funções, temos também três atividades cognitivas ligadas a semiósis: a formação de representação coerente, que contenha elementos necessários e suficientes à sua compreensão. Outra atividade é o próprio tratamento, que apresenta especificidades diferentes para diferentes registros. E, como terceira atividade cognitiva, temos a conversão, que é o processo de convergência entre diferentes registros, como explica Duval (2009, p. 58) “transformar a representação de um objeto, de uma situação ou de uma informação dada num registro em uma representação deste mesmo objeto, dessa mesma situação ou da mesma situação num outro registro”. Como exemplos de conversão, temos a passagem de enunciados, escritos em língua natural, de problemas matemáticos para a escrita algébrica, ou de informações contidas em tabela para sua representação gráfica, etc.

A coordenação entre representações ressaltando sistemas semióticos diferentes não tem nada de espontâneo. [...] Um trabalho de aprendizagem específico centrado sobre a diversidade de sistemas

de representação, sobre a utilização de suas possibilidades próprias, sobre sua comparação por colocar em correspondência e sobre suas “traduções” mútuas uma dentro da outra parece necessário para favorecê-la. Porém, quando um tal tipo de trabalho é proposto, constata-se uma modificação completa nas iniciativas e nas atitudes dos alunos para efetuar os tratamentos matemáticos, para os controlar, para a rapidez de execução e também para o interesse colocado na tarefa.[...] Esse salto qualitativo no desenvolvimento das competências e das performances aparece ligado à coordenação de sistemas semióticos dos alunos. (DUVAL, 2009, p.19).

Com base nessas considerações, vemos que a análise dos processos de resolução de problema envolvendo a ideia de função afim é crucial para a identificação do que deve ser melhorado na aprendizagem dos alunos, a fim de que eles mesmos possam empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento na sua própria formação, fazendo com que sua aprendizagem se torne realmente significativa.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa, tendo em vista que procuramos analisar os dados obtidos a fim de interpretarmos e compreendermos quais conhecimentos matemáticos estão sendo mobilizados pelos alunos no desenvolvimento da resolução da questão proposta. Este estudo tem o “ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o pesquisador o seu principal instrumento”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Participaram deste estudo os alunos da turma do 1º ano B do turno vespertino, a qual é composta por 31 alunos, sendo que, no dia da aplicação do problema, compareceram apenas 25 alunos (identificados por nomes fictícios). O tempo destinado à aplicação foi de 2 horas/aulas, tendo em vista que foram propostas outras atividades que não farão parte desta análise por questão de limitação de espaço. O desenvolvimento desta atividade se deu no dia 16 de agosto de 2017.

A produção escrita, objeto de análise deste trabalho, foi extraída do livro de Iezzi, Gelson. [et al.] (2004) e sua escolha se deve ao fato de considerarmos que esta atividade leva em conta as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no que se refere ao modo como podemos aplicar os conhecimentos matemáticos à realidade em que vive o aluno. Sobre isso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio destacam que:

É recomendável que o aluno seja apresentado a diferentes modelos, tomados em diferentes áreas do conhecimento (queda livre de um corpo, movimento uniforme e uniformemente acelerado, crescimento de uma colônia de bactérias, quantidade de medicamento na corrente sanguínea, rendimentos financeiros, consumo doméstico de energia elétrica, etc.). (BRASIL, 2006, p. 72).

Quadro 1 – Questão envolvendo a ideia de Função Afim (Fonte: IEZZI, (2004)).

Nesta atividade espera-se que os alunos leiam os enunciados e consigam realizar a conversão do registro da língua natural para a linguagem simbólica e vice versa, relacionando seu conteúdo com o assunto estudado anteriormente.

2 RESULTADOS E ANÁLISES

Depois de aplicado o problema, foi iniciada a correção dos mesmos, considerando todas as produções escritas dos alunos e também alguns critérios de correção que serviram de base para classificar as

produções em corretas, parcialmente corretas e incorretas, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Critérios de correção. Fonte: Própria autora.

Conceito	Classificação	Critério de correção
A	Correto	Questão iniciada corretamente, estratégia e desenvolvimento corretos e resposta final correta.
B	Parcialmente correto	Questão iniciada de modo correto, estratégia correta, mas alguns cálculos são feitos sem a devida atenção, o que fazem com que a resposta final seja incorreta ou incompleta.
C	Incorreto	Questão em branco ou solução totalmente incorreta.

As produções escritas receberam conceitos A, B ou C, a partir do critério definido. Assim, foi possível organizá-las em grupos de acordo com as semelhanças entre as estratégias utilizadas. O quadro 3 apresenta como foi este agrupamento.

Quadro 3 – Agrupamento das descrições do problema de acordo com as estratégias utilizadas.

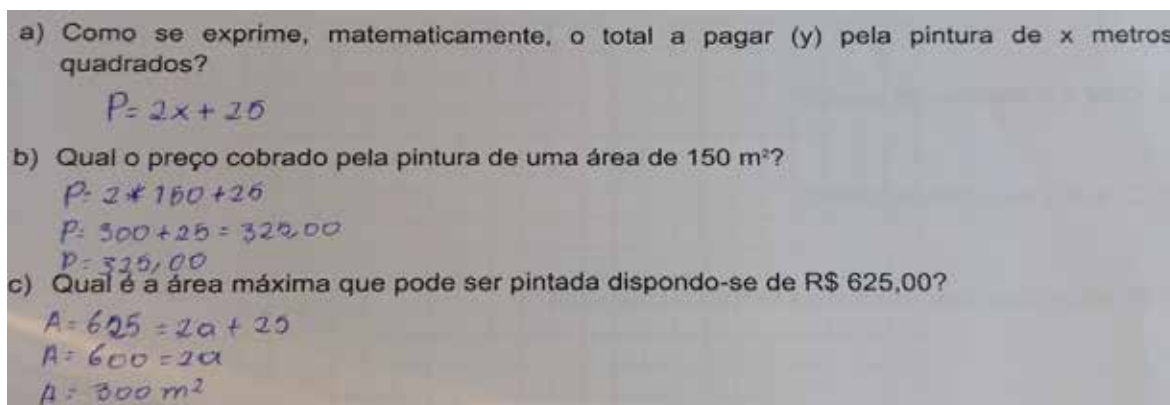
Grupo	Quantidade de provas analisadas	Características
G1	05	Apresentam todos os cálculos de forma correta e compreendem a correspondência estabelecida entre a área pintada e o total a pagar.
G2	08	Apresentam a resposta final do item B de forma incorreta, por motivo de não estabelecerem a correta correspondência entre a área pintada e o total a pagar e por não compreenderem os dados apresentados na tabela.
G3	06	Compreendem a correspondência estabelecida entre a área pintada e o total a pagar, mas apresentam a resposta final do item B de forma incorreta, por resolverem a adição de maneira errônea.
G4	02	Apresentam apenas o resultado final dos itens A, B e C, sem desenvolver o raciocínio por escrito.
G5	04	Outros
Total	25	

Apresentaremos a seguir, as análises das resoluções dos alunos conforme os agrupamentos descritos no quadro 3.

Grupo 1: (05 provas, todas com conceito A)

Neste grupo, encontram-se os alunos que apresentam todos os cálculos de forma correta, o que denota a função de objetivação da representação semiótica, mostrando que conseguem relacionar e coordenar as informações matemáticas em todos os registros apresentados: o registro da língua natural, ao interpretar o problema, o registro da tabela, ao compreenderem as informações e, também, o registro algébrico, ao resolverem as situações propostas, aplicando valores de forma correta na lei de formação da função apresentada e dando o cálculo exato da área máxima que pode ser pintada em decorrência de dado valor pago.

Figura 1: produção do aluno R1. Fonte: Protocolos das atividades realizadas pelos alunos.

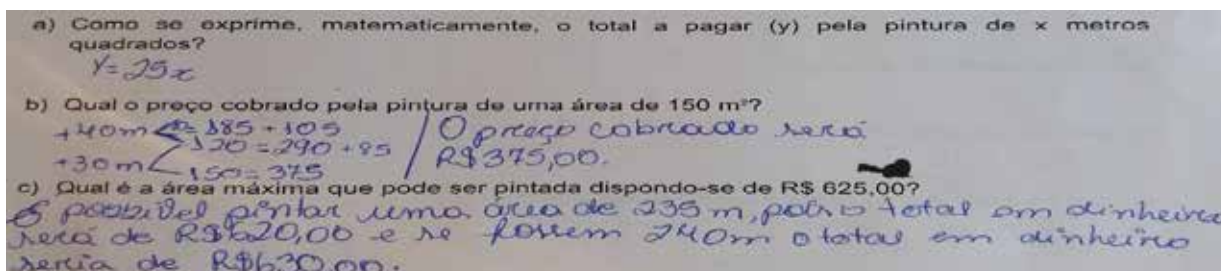


Grupo 2: (08 provas, todas com conceito B)

No grupo 2, temos as provas dos alunos cujo raciocínio é prejudicado pela má interpretação dos dados contidos na tabela fornecida, o que fez com que apresentassem a resposta final do item B de forma incorreta. Deveriam perceber que a quantia fixa de R\$ 25,00 deve ser cobrada apenas uma vez, por isso a soma dos valores escolhidos na tabela não está correta. Também não foi demonstrada por nenhum desses alunos a compreensão adequada para desenvolvimento do cálculo da área máxima que pode ser pintada em decorrência de dado valor pago.

Temos aqui duas situações que aparecem com frequência nas resoluções de problemas e/ou de outras questões matemáticas, que é a leitura sem compreensão e o aprisionamento da resolução matemática a procedimentos algorítmicos.

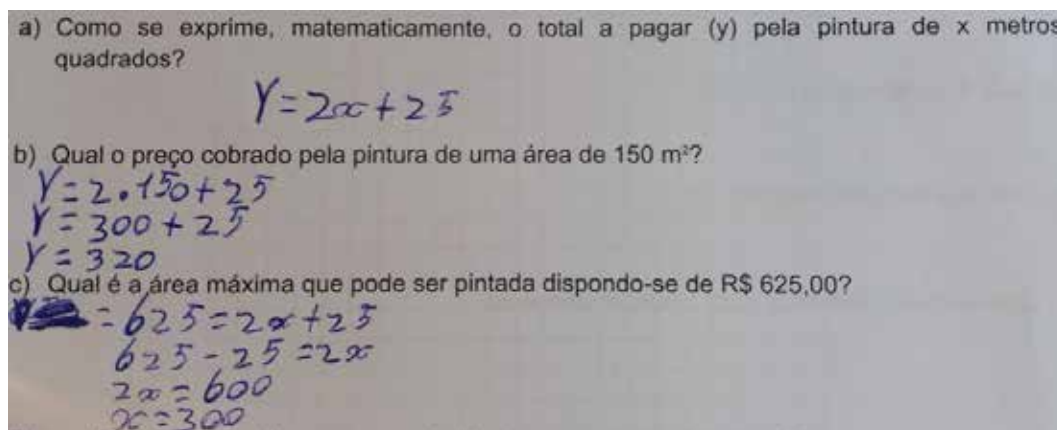
Figura 2: produção do aluno J2. Fonte: Protocolos das atividades realizadas pelos alunos.



Grupo 3: (06 provas, todas com conceito B)

No grupo 3, os alunos demonstram ter compreensão da correspondência estabelecida entre a área pintada e o total a pagar, realizando a conversão da língua materna para o registro algébrico, mas apresentam a resposta final do item B de forma incorreta, por não realizarem o tratamento dos dados contidos na representação em registro numérico de forma correta. Eles realizam o cálculo $(300 + 25) = 320$, e afirmam que esta é a resposta que deve ser dada. Quanto à aplicação de valores na lei de formação da função apresentada, os mesmos demonstram ter total domínio sobre o que deve ser feito, calculando de forma correta a área máxima que pode ser pintada quando se dispõe de um dado valor.

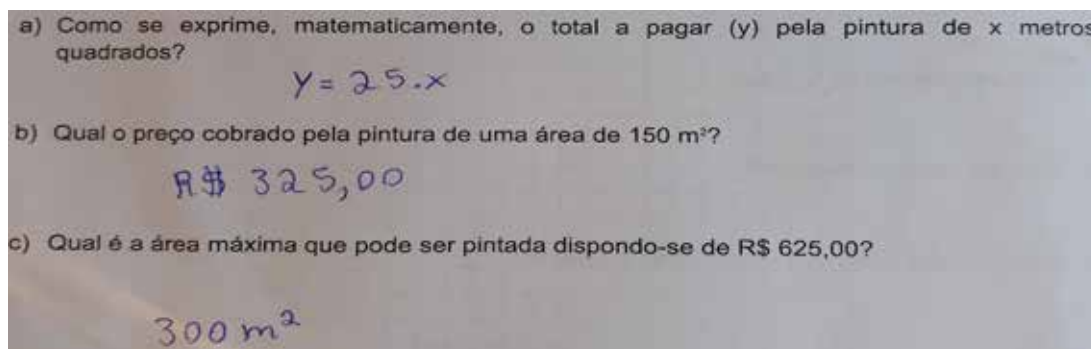
Figura 3: produção da aluna L3. Fonte: Protocolos das atividades realizadas pelos alunos.



Grupo 4: (02 provas, todas com conceito B)

No grupo 4, temos os alunos que apresentam apenas uma descrição dos valores, sem, no entanto, desenvolver por escrito o raciocínio que tiveram para a obtenção de tal resultado. Fato interessante é que as respostas dos itens B e C estão apresentadas de forma correta. Acreditamos que questões com este tipo de resposta, possibilita ao professor fazer alguns questionamentos verbais aos alunos com objetivo de compreender qual foi a estratégia utilizada para que se chegasse a estes resultados.

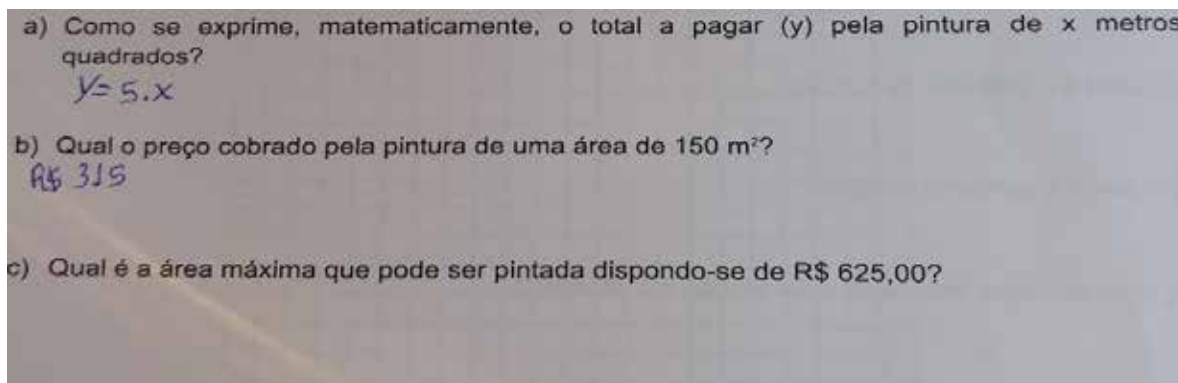
Figura 4: produção do aluno M4. Fonte: Protocolos das atividades realizadas pelos alunos.



Grupo 5: (04 provas, todas com conceito C)

E, por último, temos o grupo 5, que é o grupo formado por alunos que, aparentemente, não tiveram interesse na resolução do problema, atribuindo valores que não correspondem a nenhum tipo de raciocínio coerente com o que foi proposto ou apenas deixaram a questão em branco.

Figura 5: produção do aluno F5. Fonte: Protocolos das atividades realizadas pelos alunos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar sobre que maneiras os alunos do primeiro ano B do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do IFAC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Sena Madureira-AC, desenvolvem o raciocínio matemático em atividades que envolvem o conteúdo de função afim, assim como, quais são suas dificuldades na resolução deste tipo de problema. Para isso, desenvolvemos uma metodologia do tipo qualitativa, considerando os registros de produções escritas dos alunos quanto à resolução de um problema proposto, o que nos proporcionou valiosos aprendizados referentes à Teoria dos Registros de Representações Semióticas (TRRS) de Raymond Duval junto à resolução de problemas.

Com base nos resultados obtidos, podemos dizer que a maior dificuldade apresentada pelos alunos na resolução do problema foi em relação à compreensão de que $f(x) = 2x + 25$ representa algebricamente a situação descrita na tabela, pois esta compreensão os levaria a entender que, para calcularmos o valor da área a ser pintada, bastaria multiplicar esta área por dois (o pintor cobra R\$ 2,00 por m² pintado) e somar este resultado à 25 (que representa a taxa fixa cobrada pelo pintor). Se tivessem compreendido esta informação, a quantidade de acertos em todos os itens seria bem mais significativa.

Desta forma, foi possível identificar características importantes nas produções dos alunos, como a leitura sem compreensão e o aprisionamento da resolução matemática a procedimentos algorítmicos, o que permitiu com que fizéssemos uma reflexão pertinente ao trabalho realizado, demonstrando, assim, a grande importância do professor refletir sobre as produções escritas dos alunos.

Esta pesquisa possibilitou, ainda, que percebêssemos o quanto é importante o trabalho didático pedagógico com foco nas diversas formas de representações em coordenação, visando a melhor compreensão pelos alunos dos conteúdos estudados nas aulas de matemática.

Esperamos que este trabalho possa contribuir com outras pesquisas e estudos que abordem principalmente a importância da TRRS de Duval na procura de avanços do processo de ensino e aprendizagem da matemática nas suas diversas formas de representação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. Os processos de Avaliação Institucional e a utilização de seus resultados. O uso dos resultados da avaliação – Seminário ampliando o debate. 2000.
- ANTUNES, T. P., DALTO, J. O. Algumas Considerações sobre Análise da Produção Escrita em Problemas não Rotineiros de Matemática. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2016. São Paulo-SP. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. 12 p.
- BARRETO, Marcília Chagas; MOTA, Paulo André Paiva e SOUSA, Ana Cláudia Gouveia de. O conhecimento da álgebra e as conversões entre registros de representações semióticas. Artigo publicado nos anais do X EPENN. João Pessoa - PB, 2009.
- BOYER, Carl B. História da Matemática / Carl B. Boyer; tradução: Elza F. Gomide. São Paulo: Edgard Blucher Ltda, 1974.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep apresenta resultados do Saeb/Prova Brasil 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206> Acesso em: 08 julho 2017.
- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. Volume 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARDOSO, Mikaelle Barboza. [et. al.]. Função afim: uma análise dos procedimentos de conversão de alunos do 2º ano do ensino médio. Artigo publicado nos anais do XI ENEM. Curitiba - PR, 2013.
- DANTE, L.R. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. 2ªed. São Paulo: Ática, 1998.
- DUVAL. Raymond. Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática. In: MACHADO, Sílvia Dias Alcântara (Org.). Aprendizagem em matemática: Registros de representação semiótica. Campinas (SP): Papyrus, 2003.
- _____. Semiósio e pensamento humano: registros semióticos e aprendizagens intelectuais (Sémiosis ET Pensée Humaine: Registres Sémiotiques ET Apprentissages XI Intellectuels) (fascículo I). Trad. de Lênio Fernandes Levy e Marisa Rosâni Abreu da Silveira. São Paulo: Livraria da Física, 2009.
- GITIRANA, Verônica. Representações e Aprendizagem da Matemática. 2013. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Vic60MQ9DkU>> Acesso em: 15 julho 2017.
- IEZZI, Gelson. [et. Al.]. Matemática: Ciência e Aplicações, 1ª série: ensino médio. 2ª ed. – São Paulo: Atual, 2004.
- LIBÂNIO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, Luiza Helena Martins e SOUSA, Ana Cláudia Gouveia de. Compreensão algébrica de alunos em diferentes conversões de representações semióticas. Artigo publicado nos anais do 3º SIPEMAT. Fortaleza - CE, 2012.
- LIMA, Pablo Jovellanos dos Santos. Linguagem matemática: uma proposta de ensino e avaliação da compreensão leitora dos objetos matemáticos. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <http://grupocontar.com.br/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20teses/Linguagem_m_matematica_uma_proposta_de%20ensino_e_avalai%C3%A7ao_da_compreesao>

leitora_d os_objetos_matematicos_PabloJovellanosSLima.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____e NORONHA, Claudianny Amorim. Leitura e ensino de matemática: contribuição para a prática escolar. Natal: EDUFRN, 2014. (Coleção CONTAR – Linguagens e Educação Básica).

LUDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco e DINIZ, Maria Ignez (Org.). Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOUSA, Ariana Bezerra de. A resolução de problemas como estratégia didática para o Ensino da matemática. 2005. 12 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal, 2005. Disponível em:<<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ArianaBezerradeSousa.pdf>>. Acesso em: 13 setembro 2017.

SOUSA, Rayanne Maciel Cruz e SOUSA, Ana Cláudia Gouveia. Diversidade de Representações Semióticas na Resolução de Problemas por alunos do Ensino Fundamental. IV Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática. Natal-RN. 2016. Disponível em: < http://selem4.imd.ufrn.br/public/conferences/1/2/12_Sousa_Sousa.pdf> Acesso em: 19 set. 2017.

AS NECESSIDADES DE AULAS INTERDISCIPLINARES

Roger dos Santos Lima (UNIR)

roger.sntm@gmail.com

Clebson Carlos de Oliveira (UNIR/CAPES)

clebsoncarlosdeoliveira@gmail.com

RESUMO: Na contemporaneidade a sociedade passa por diversas mudanças tecnológicas, profissionais, sociais e outras; diante dessas transformações os reflexos culminam no nosso modo de aprender, de ensinar e de se relacionar socialmente. Com as constantes transformações que a sociedade vive é necessário pensar em alterações no processo de escolarização, alterações que poderão contribuir para o ensino e aprendizagem, pois o público estudantil tem uma vivência diária repleta de informações concomitantes, ou seja, a interdisciplinaridade já faz parte da identidade do jovem. O objetivo desse trabalho é discutir os problemas observados em sala de aula pela ausência da interdisciplinaridade. A metodologia desse trabalho é uma pesquisa bibliográfica qualitativa com base nos teóricos Freire (1987), Bittencourt (2011), Gasparin (2002), dentre outros. Os resultados parciais da pesquisa apresentam pontos positivos da interdisciplinaridade e as necessidades de os professores planejarem aulas interdisciplinares. Diante disso a interdisciplinaridade pode ser uma das opções para os professores desenvolverem juntamente com os alunos as mudanças cabíveis para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Interdisciplinaridade. Público jovem.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem e o desenvolvimento relacionam-se com o meio sociocultural em que o sujeito está inserido. Independente do seu crescimento biológico natural, as práticas sociais interferem no desenvolvimento global do sujeito. O ambiente de convívio, de sobrevivência, a capacidade de resolver problemas e a aprendizagem diferenciam os indivíduos entre si. (MOREIRA, 2003; CEVASCO, 2003)

Os meios sociais onde vivem os alunos devem ser observados na hora de planejar uma aula. Freire (1987) afirma que o professor é o mero mediador do conhecimento, a sociedade tem passado por profundas mudanças econômicas, tecnológicas e sociais. Assim o processo educacional também exige mudanças, pois o convívio social na atualidade já não é mais o mesmo. A interdisciplinaridade já faz parte do cotidiano dos alunos, mesmo não estando em sala de aula, isso deriva dos meios de comunicação que, são mais acessíveis para a população na contemporaneidade (BITTENCOURT, 2011).

A interdisciplinaridade faz parte do processo de formação de identidade das crianças e dos adolescentes; isso promove uma flexibilidade na aprendizagem que, também utilize a mesma interdisciplinaridade como metodologia de ensino, é um processo já inerente ao ser humano, aprender e discutir multiplicidades de assuntos ao mesmo tempo, o público atual tem facilidades para isso, os mesmos vivem em constante aprendizagem através das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). O conhecimento do aluno é muito relevante para o ambiente escolar interdisciplinar, saber compreender a realidade do aluno e saber dialogar com o seu conhecimento pré-concebido é um dever do professor (FREIRE, 1987).

1 ENSINO CONTEMPORÂNEO

As mudanças acerca da educação, para os dias atuais, são necessárias, o dever e a necessidade da aprendizagem não é somente para os alunos, mas também para os professores, uma vez que o professor é o mediador do conhecimento e assim se faz necessária sua constante aprendizagem. Para que esse processo tenha êxito é imprescindível que o professor se aperfeiçoe (realizando qualificações, cursos, formação continuada, especializações, etc.) na perspectiva de atender às necessidades dos alunos. Segundo Monteiro e Giovanni (2000, p. 129), “a formação de um profissional (em qualquer área que atue) configura-se sempre como um processo contínuo que deve acompanhar toda a sua trajetória, é indiscutível a necessidade de ações educacionais voltadas para o chamado processo de formação continuada”.

Atender o público estudantil com qualidade é preciso, antes de tudo é necessário entendê-los para que o processo de ensino-aprendizagem venha se apresentar de maneira positiva no processo de escolarização. Segundo Gil (2008, p. 05), o ensino significativo

[...] somente é possível quando o que se aprende é interessante, significativo para o aluno, que é a primeira condição subjetiva de aprendizagem, daí a constante necessidade de provocar o interesse e saber fazê-lo através de novas práticas pedagógicas e metodológicas que priorizem sua inclusão social e cultural.

Diante disso cabe à escola prover a especialização dos profissionais, mesmo que essa especialização aconteça de forma concomitante, entre a teoria e prática (formação continuada com atividades em sala de aula). Entender o social e o cultural dos alunos é fundamental para o melhoramento do ensino, Gasparin (2007, p. 14) afirma que “o interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido”. Tornando-se mais eficiente com auxílio de novas práticas pedagógicas e metodologias que abordam a interdisciplinaridade, e isso só é possível com a contínua qualificação, de acordo com (SÁ et al., 2017, p. 387) “A qualificação e formação do professor é fundamental para o processo de inclusão dos surdos nas escolas.”

Santomé (apud, FAZENDA, et al., 2008, p. 72) afirma que:

O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.

A escola é peça fundamental na formação do professor, cabe à instituição escolar promover a capacitação dos professores, ambos, escolas e professores, trabalham em conjunto para que, prospere a formação do cidadão. Bettega (2010, p. 49) afirma que “o aprender contínuo é de responsabilidade também do professor, que deve ver a escola não somente como o lugar onde ensina, mas também onde aprende”. Desta forma é essencial que o professor seja crítico reflexivo a respeito do seu desenvolvimento profissional como educador.

O professor tem que desenvolver habilidades em sala de aula para contribuir na formação e motivação dos alunos. “[...] Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto” (GASPARIN, 2007, p.15). A motivação é inerente aos seres humanos, poucas pessoas conseguem ir em frente com seus projetos sem a motivação contínua. A motivação é importante no dia a dia de cada indivíduo, seja, no campo profissional, no esporte, nos diferentes momentos da vida, assim como também no processo de ensino e aprendizagem. Ainda “vale ressaltar a importância das novas tecnologias da

informação e da comunicação como ferramenta de motivação em sala de aula, [...]” (ALVES, 2013, p. 51).

Na contemporaneidade os aparelhos tecnológicos como smartphones, tablets, computadores, data shows, TVs e outros, têm provocado profundas mudanças na formação de identidade dos indivíduos pertencente à geração y ou z. As crianças e adolescentes “[...] por crescerem em uma sociedade permeada de recursos tecnológicos são hábeis manipuladores da tecnologia e a dominam com maior rapidez e desenvoltura [...]” (ALMEIDA, 2000, p. 108). Esse processo acelerado faz deles pessoas interdisciplinares, que vivem diariamente com o uso de aparelhos, obtendo diversas informações do dia a dia, assim percebe-se a interdisciplinaridade arraigada na formação do indivíduo.

Bittencourt (2011) revela que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) têm provocando mudanças profundas na sociedade. O mercado consumidor vive uma cultura do consumo, onde a sociedade em busca da modernidade e do conforto produzem e consomem em grande escalas os novos aparelhos que, facilitam a vida dos seres humanos e ao mesmo tempo promove a multidisciplinaridade da informação, com o consumo de tais aparelhos, ocorrem mudanças na formação do indivíduo, na atualidade as pessoas portam aparelhos que produzem efeitos na vida social, efeitos esses que alteram o modo de viver, pensar, agir, exigir, satisfação e outros. Afirma Bittencourt (2011, p. 107) que: “As transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novas referências para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino.”

Para Freire (1987), é necessário salientar que o professor precisa estar ciente de suas funções, do que é ser professor, saber as diferenças existentes em sala de aula, entender o processo que envolve a formação do indivíduo, a realidade de cada aluno, é necessário que o professor continuamente receba formação continuada, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem deve ser inovador na medida em que o pública se transforma diante das inúmeras ofertas de consumo do mercado, como os aparelhos tecnológicos que contribui para a formação de identidade de cada aluno. (THIESEN, 2008; BITTENCOURT, 2011)

É importante ressaltar que “a forma de conduzir ou selecionar os interesses para o aprendizado depende muito da visão que se tem das relações com o mundo” (GONÇALVES; FESTA, 2013, p. 02). Sendo assim, a sala de aula torna-se um espaço de encontros e de construção social, onde há uma multiplicidade de culturas e diferentes necessidades, assim o professor (mediador do conhecimento) precisa compreender e saber trabalhar com situação e atenções diferentes, “Independentes do âmbito de discussão estão inseridos em um meio social que marca o indivíduo em suas diferenças e dessas surgem preconceitos que muitas vezes engessam as mudanças e negam os valores que lhes são devidos.” (Ibidem).

2 INTERDISCIPLINARIDADE

As discussões acerca da temática da interdisciplinaridade têm sido constantemente debatidas no mundo, isto em virtude da busca de novos referenciais analíticos e métodos pedagógicos eficazes nas práticas educativas. Thiesen (2008) descreve que a interdisciplinaridade está presente em diversos setores da vida social (política, economia, tecnologia, entre outros), constata-se que o cotidiano escolar possui relação com outras áreas do conhecimento científico, oportunizando assim práticas e métodos interdisciplinares.

Não estamos julgando as mudanças sociais de forma positiva ou negativa, mas é preciso mediante a tantas transformações pensar em novos processos de ensino e aprendizagem. Por vivermos uma rotina interdisciplinar no nosso cotidiano, faz-se necessário envolver novas maneira de aprender na escola, ou seja, o ensino formal interdisciplinar. Não é benéfico mudar, em sala de aula, a maneira de uma criança ou adolescente aprender, uma vez que deve ser seguido a mesma maneira que ele já o faz fora dos “portões” da escola, uma

aprendizagem interdisciplinar.

A interdisciplinaridade tem como proposta promover uma nova forma de trabalhar o conhecimento, na qual haja interação entre sujeitos-sociedade-conhecimentos na relação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno, de maneira que o ambiente escolar seja dinâmico e vivo e os conteúdos e/ou temas geradores sejam problematizados e vislumbrados juntamente com as outras disciplinas. (AZEVEDO; ANDRADE, 2007, p. 259)

A interação com outros (as) conteúdos/disciplinas atrai a atenção dos alunos na medida em que os mesmos são agentes de um processo multidisciplinar de conhecimentos pré-concebidos, no seu cotidiano fazem atividades ou ações com intervenções interdisciplinares, ou seja, na rotina do estudante, fora do ambiente escolar, ele já mantém uma constante habilidade para a interdisciplinaridade.

Corroborando, Azevedo e Andrade (2007, p. 260) afirmam que:

A interdisciplinaridade é o elo que possibilita o estabelecimento de inúmeras relações das disciplinas com a realidade, num processo recíproco de aprendizagens múltiplas e intermináveis. Assim, professor e aluno deverão estabelecer diferentes interconexões entre a epistemologia dos conhecimentos e o mundo que os cerca, a fim de exercitar cotidianamente seus saberes e as relações entre teoria e prática.

A multiplicidade do conteúdo não assusta o aluno, uma vez que o mesmo já pertence a um estilo de vida repleto de multiplicidades, no qual os mesmos capturam conhecimento contínuo através das TIC's.

2.1 A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO

Compreende-se que a interdisciplinaridade é a inter-relação entre o entendimento científico das disciplinas com as suas mais variadas áreas do conhecimento e delas com a relação socioespacial do aluno. Freire (1987) descreve que a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito, baseando-se com o contexto social e cultural do mesmo, em conformidade com o que infere Freire, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio destacam que a interdisciplinaridade:

[...] não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89).

Pensar de modo interdisciplinar requer compreender que nenhum conhecimento é em si só singular, pois os mesmos dialogam com as mais variáveis formas do conhecimento, seguir métodos que não atendem mais a realidade do público atual, implica na aprendizagem dos mesmos, o professor corroborado para a interdisciplinaridade, assim como também os próprios alunos. Thiesen (2008, p. 552) descreve que:

Só haverá interdisciplinaridade no trabalho e na postura do educador se ele for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver a coragem necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e de que, portanto, ninguém é proprietário exclusivo.

Ou seja, o ato da interdisciplinaridade ocorrerá no momento em que o mediador do conhecimento (o

professor) cria uma relação entre as disciplinas curriculares; língua portuguesa, matemática, ciências naturais, geografia, história, filosofia, sociologia, entre outras. A orientação para o enfoque “[...] interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido” (THIESEN, 2008, p. 550). Requerendo, assim, uma mudança de paradigmas eminente em uma perspectiva multidimensional. Esta seria “[...] a verdadeira apropriação do saber por parte dos alunos. Isso significa que o estudante não apenas aprendeu de cor a lição, mas constituiu par si uma nova visão da realidade” (GASPARRIN, 2002, p. 129).

Destarte, a interdisciplinaridade articula-se no processo de ensinar e aprender na medida em que se supera a fragmentação das ciências e dos saberes produzidos por elas, no qual, deverá culminar com as orientações curriculares. Os PCN do Ensino Médio orientam uma articulação do currículo educacional na perspectiva de que o mesmo contemple a interdisciplinaridade como sendo algo que ultrapasse a justaposição das disciplinas, evitando assim a diluição das mesmas em um pensamento singular. (BRASIL, 1999)

Um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico. (THIESEN, 2008, p. 550-551).

Portanto, o escopo da interdisciplinaridade é de unificar um elo entre os conhecimentos de cada disciplina, com o conhecimento necessário e imediato de cada indivíduo, para isto o professor carecera apropriar-se de outros conhecimentos, além dos que pertencem a sua área de formação, para assim, relacionar conceitos interdisciplinares, avigorando não apenas de conceitos metodológicos pragmáticos, mas, sim, uma recriação conceitual, *teórica e totalitária dos saberes* (THIESEN, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das transformações constantes na sociedade, os processos de ensino e aprendizagem também devem se transformar na perspectiva de um equilíbrio entre o público estudantil e as atividades escolares. Essa transformação faz-se necessária, uma vez que o público exige a equiparação entre o estudo escolar e as ações do seu cotidiano. Assim, as escolas e os professores devem ser mais passíveis e flexíveis a mudanças, com intuito de atender a realidade dos atuais alunos, que vivem rotineiramente com excessos de informações ao ligar a TV, usar o celular, o computador, jogar vídeo game, ver um filme, ouvir diferentes tipos de sons, advindos de diversos ambientes, etc., assim compreende-se que, na atualidade as crianças, adolescentes estão inteiramente interligados pela interdisciplinaridade.

Compreende-se que é imprescindível que os educadores complementem seus *métodos, conceitos, estruturas e estratégias para ministrar suas aulas*, proporcionado assim, modos interdisciplinares em sala de aula, na perspectiva de práticas pedagógicas mais eficazes, produzindo e harmonizando diversas atividades de inter-relação com a aprendizagem para com o aluno. Desta forma, cabe ao educador analisar a melhor maneira de adaptação do aluno com o conteúdo, acompanhando o ritmo e mudanças da sociedade, na perspectiva de ampliar de forma significativa o ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Informática e Formação de professores**. vol.1 e 2. Brasília: MECPROINFO,

2000.

ALVES, Ironete da Silva. **Motivação No Contexto Escolar: Novos Olhares**. Serra, 2013. Disponível em: <http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2013/09/ironete_02.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. **O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar**. Educar, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a15n30.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2017.

BETTEGA, M. H. S. **A educação continuada na era digital**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1999.

FAZENDA, Ivani C. Arantes, et al. (Org.). **O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008**.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico – Crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 4.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

GIL, Maria Sonia Linares. **A História Como Ferramenta de Inclusão Social e Instrumento Transformador da Realidade Social**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1827-8.pdf>>. Acesso em 29 out. 2017.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. **Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos. Ensaios Pedagógicos**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. ISSN 2175-1773, 2013. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em 29 de out. 2017.

MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. **Formação continuada de professores: O desafio metodológico** in: ABRAMOWICS, Anete e MELLO, Roseli Rodrigues (orgs) Educação: pesquisas e práticas Campinas-SP: Papyrus, 2000.

THIESEN, J. da S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, vol. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010>. Acesso em: 18 jun. 2017.

AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: SEU USO EM UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Eliane Ricarte Rodrigues (UNIR)

E-mail: elianericarte50@gmail.com

Jucélia Alexandre Martins (IFRO)

E-mail: Jucelia.martins@ifro.edu.br

RESUMO: Esse artigo trata das tecnologias da comunicação e da informação na sociedade pós-moderna e em especial no espaço escolar. Aborda as questões relacionadas ao uso da informática como ferramenta na educação formal, como recurso para o professor no processo ensino-aprendizagem, o teletrabalho como nova forma de trabalhar, bem como o uso da internet no acesso rápido e eficiente a informação, e ainda o seu uso no incremento da escrita e da leitura são as tônicas desse artigo. Na questão do uso da informática busca-se mostrar que a tecnologia da informação, em especial a informática na sua face mais visível que é a internet, deve ser uma ferramenta de auxílio ao professor no processo ensino-aprendizagem e não um fim em si mesmo. Que se deve buscar a inclusão digital tanto dos alunos como dos professores e que o aparelhamento das escolas e a capacitação dos professores deve ser uma meta de todas as escolas em especial dos governos. Que a tecnologias da comunicação e da informação permite que existam novas formas de trabalhar, em especial o teletrabalho, que leva o trabalho até o trabalhador quebrando paradigma de que o trabalhador deve sempre ir ao encontro do trabalho. Para a realização do presente artigo foram utilizados autores como Manue, Castells, Chartier, Thaís Gurgel, Hermínio Kloch, Dermeval Saviani, entre outros, que corroboraram para os estudos e discussões dos tópicos: tecnologia da informação e comunicação, tecnologia na sociedade, tecnologia na escola, fatores facilitadores e dificultadores da inclusão digital e propostas de superação para inclusão digital nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia da Informação e da Comunicação; Educação; Inclusão Digital.

INTRODUÇÃO

Vivemos na era da comunicação e da informação. A escola, como espaço privilegiado para as relações sociais, deve acompanhar as tendências da sociedade onde está inserida.

A internet é uma realidade mundial e o Brasil tem se destacado no seu uso. A *inclusão digital* é a palavra da vez nos meios acadêmicos, em especial nas políticas públicas relacionadas à educação.

Várias formas de uso da tecnologia da informação e da comunicação, como o e-book, os jogos de computadores, os softwares educacionais, os sites de relacionamento, as salas de bate-papo (chats) e outros meios de comunicação digital estão disponíveis hoje para qualquer cidadão que queira e possa pagar ou não por ela.

O grande desafio para os educadores da sociedade pós-moderna é como trabalhar com alunos que estão “plugados” e alunos que estão à margem dessas tecnologias e pertencem à mesma sala de aula; trabalhar com uma classe heterogênea nunca foi tarefa fácil para os educadores, e em se tratando de tecnologia não poderia ser diferente.

Sabe-se que o educador passa por diversos desafios no exercício de sua profissão, além disso, o compromisso com a formação continuada desse tipo de profissional para atuar frente às novas tecnologias nem

sempre foram a melhores e as privilegiadas. Muitas dúvidas surgem quando nos deparamos com algo novo e tão revolucionário. Dentre elas: será que a tecnologia substituirá o professor em sala de aula? Ficou muito mais comprovado que a tecnologia não é inimiga da educação e sim uma aliada.

São inúmeras as vantagens que a escola e a educação terão ao efetivar essa universalização tecnológica e investir na qualificação dos professores para atuar com a modernidade e equipamentos disponíveis a sua volta. A rapidez e a precisão do acesso à informação, a novos conhecimentos, a possibilidade do aluno e do professor aprenderem novos conteúdos que não estão nos livros adorados, bem como a atualização desse conhecimento são vantagens estratégicas para uma nação, para um povo que deseja atingir um grau de competitividade no mundo globalizado.

A inclusão digital é o verdadeiro desafio que está posto aos nossos governantes e gestores da educação em especial a educação pública que por preceitos constitucionais deve ser universalizada e de qualidade.

Não apostamos no fato de que a inclusão digital seja, apenas, o acesso à informática com um computador acessando a internet por banda larga, mas, além disso, que o profissional que for trabalhar com esta tecnologia esteja bem preparado e qualificado para explorar ao máximo todo o potencial dessa a seu favor e a favor de seus alunos e por extensão todos juntos transformando ou adaptando a sala de aula às exigências que nos são impostas diariamente.

As vantagens e as desvantagens bem como os desafios a serem superados para a universalização do acesso a todas as novas tecnologias da informação (inclusão digital) tanto para os professores como para os alunos e da qualificação desses professores é o nosso objeto de estudo.

Esse trabalho de pesquisa foi estruturado de forma a abordar os assuntos de tecnologia da informação e da comunicação tanto na sociedade como na escola, bem como os elementos facilitadores e dificultadores da inclusão digital.

1 TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: SUA ATUAÇÃO NA SOCIEDADE

Já que estamos tratando de tecnologia, devemos antes de tudo, defini-la, diversos autores definem a tecnologia de formas variadas, mas com um ponto em comum, algo que veio para auxiliar o homem na realização de suas tarefas. Pinochet (2014) afirma que a palavra tecnologia possui origem grega e é formada por duas palavras “Tekne”, que significa técnica, e “logos”, que significa conjunto de saberes. A tecnologia consegue permear todas as áreas do conhecimento permitindo construir e transformar o meio ambiente”. Já Chaves (1999) afirma que:

Há muitas formas de compreender a tecnologia. Para alguns ela é fruto do conhecimento científico especializado. É, porém, preferível compreendê-la da forma mais ampla possível, como qualquer artefato, método ou técnica criado pelo homem para tornar seu trabalho mais leve, sua locomoção e sua comunicação mais fáceis, ou simplesmente sua vida mais satisfatória, agradável e divertida.

Para Catells (2000, p.49) a tecnologia pode ser considerada como “o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível”.

Ampliando esse conceito para a tecnologia da informação, Castells (2000, p. 49) completa: “Entre as tecnologias da informação, incluo, como todos os conjuntos convergentes de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/ radiodifusão, e optoeletrônica”.

Como podemos perceber, a eletrônica, ou mais precisamente a microeletrônica possibilitou o surgimento do computador portátil e com ele a internet, que praticamente derrubou todas as fronteiras da

comunicação, possibilitando em tempo real, a comunicação de qualquer pessoa em qualquer espaço geográfico a qualquer momento, bastando apenas ter em mãos um computador, um modem¹ e/ou uma linha telefônica.

Essa tecnologia da informação e da comunicação permitiu até que o trabalho fosse realizado fora da organização, fora do ambiente de trabalho com a mesma eficiência.

Segundo Nilles (1997, p. 25):

Suponha que pudesse manter a forma de centralização lógica, acesso contínuo às informações necessárias para o trabalho – sem a centralização física característica de uma sociedade industrial. Bem, é possível manter-se logicamente ligado e ao mesmo tempo descentralizar fisicamente. Você pode tornar muitos de seus meios de produção acessíveis, sem amontoá-los. Pode manter as mentes interligadas e os corpos separados. Pode levar o trabalho ao trabalhador em vez do trabalhador ao trabalho.

Para Nilles (1997), os avanços significativos das telecomunicações possibilitaram o surgimento e o incremento do teletrabalho. Além das telecomunicações pode-se dizer que houve grandes outros avanços. “Foi através do desenvolvimento tecnológico que os seres humanos encontraram formas para atender sua necessidade de controlar e dominar a natureza” (CARVALHO, 2015, p.2); além disso, conforme afirma Rossetti (2007, p. 124), “a tecnologia da informação (TI), que é gerada e explicitada devido ao conhecimento das pessoas, tem sido, ao longo do tempo, cada vez mais intensamente empregada como instrumento para os mais diversos fins”.

Vimos que a tecnologia da informação estabeleceu uma sociedade em rede. Vivemos em uma sociedade pós-moderna e o estudo sobre o uso da tecnologia, embora vasto, ainda é muito paradoxal, divergente, fazendo com que profissionais de diversas áreas considerem esse avanço um aliado enquanto os outros o classificam como um erro ou uma precipitação.

2 TECNOLOGIA NA ESCOLA: DESAFIOS PARA O EDUCADOR PÓS MODERNO

A escola, como toda e qualquer entidade governamental, passa por mudanças constantes, em busca de adaptar-se ao que lhe é imposto diariamente, seja por meio de projetos de lei, seja por decreto, seja apenas para se adequar; nessa conjuntura, temos diferentes visões estudadas ao longo de anos por diversos teóricos da educação. Em se tratando da inserção da tecnologia no âmbito escolar, Kloch (2007, p. 218) diz que:

A escola precisa de um novo caminho, uma nova forma de atuar. Neste contexto, os professores já não podem mais escolher em usar ou não usar, gostar ou não gostar de computadores. O mercado de trabalho, as universidades, os pais de alunos exigem uma formação escolar que torne os jovens capazes de interpretar uma quantidade cada vez maior de informações.

Temos aí uma afirmação pontual e contundente para nós educadores. A informática é uma realidade na sociedade como um todo, portanto, a escola não tem outra saída a não ser incorporar a tecnologia da informática. Mello (1998) afirma que “Neste novo contexto a escola terá como tarefa construir sentidos com bases nas informações. Esta construção terá que ser cada vez mais interdisciplinar ou transdisciplinar, integrando disciplinas consideradas extracurriculares”.

Devido aos avanços da informática, o alunado, hoje, tem um vasto acesso à informação e é isso que o mercado considera positivo, um ser formado para lidar com uma gama de informações que lhe são impostas

1 Modem - Modulador De Modulador e que permite ligar um computador à linha telefônica.

e requeridas pela sociedade, que vem se acostumando às novas formas de se comunicar e de trabalhar, caminhando ainda para as novas formas de ensinar e aprender. A partir daí podemos dizer que a tecnologia da informação, em especial a informática, não se trata apenas de uma escolha, e sim de uma necessidade imposta pela sociedade moderna.

A escrita e a leitura são as áreas mais atingidas pela informática; o “internetês”, a supressão de palavras, as mudanças e diferenças da escrita de textos em internet contrariam, muitas vezes, ao que nos são impostos pelas provas que medem o conhecimento dos alunos. O professor deve ser um aliado do aluno e mostrar as variantes da língua além de seu uso.

A internet bem como os programas educativos (software educacionais) estão presentes nas escolas e nos lares de nosso alunos e professores. Segundo Chartier (apud ZAHAR, 2007, p. 22) “[...] a internet pode ser uma poderosa aliada para manter a cultura escrita.” Segundo o autor Chartier (apud ZAHAR, 2007), a internet permite a circulação e divulgação de um volume de informações e de textos escritos nunca antes visto, o que favorece tanto a leitura como a escrita.

Gurgel (2007) narra o caso da prof^a Cristine Ritter e do aluno Everton Ozório, de 14 anos, aluno do Colégio Estadual Neuza Domit, na cidade de União da Vitória (distante 233 de Curitiba), que não tem dificuldades de aprendizagem, porém, sofre com movimentos involuntários decorrentes de uma deficiência neuromotora. Com o auxílio do computador, Everton escreve diversos textos; se não houvesse o computador seria possível o mesmo êxito? Pode-se afirmar que o acesso do aluno Everton ao computador foi muito além de uma simples inclusão digital que segundo Rebêlo (2005, p.1) significa, antes de tudo, melhorar as condições de vida de uma determinada região ou comunidade com ajuda da tecnologia. O que houve foi a inclusão social. Além desse, existem casos bem relevantes em relação ao uso da informática como mediadora da inclusão.

Seria um erro dizer que a tecnologia existe há pouco tempo na sociedade e que só a ela pertence, temos muitas tecnologias tradicionais nas escolas, como a TV, o vídeo-cassete e o DVD, bem como, o retroprojetor e o Datashow, que podem ser utilizados de maneira colaborativa e eficaz no desenvolvimento do trabalho do professor.

Desde os antigos projetos de slides para produção de textos em larga escala, a escola sempre teve algum recurso tecnológico que auxiliasse ou facilitasse o processo ensino-aprendizagem, porém, nada se compara a informática e em especial a internet e aos programas educativos (softwares educacionais).

As tecnologias não fazem parte, apenas, da pós-modernidade, conforme afirma Chaves (1999, p.2) “[...] a fala humana, a escrita, e, conseqüentemente, aulas, livros e revistas, para não mencionar currículos e programas, são tecnologia, e que, portanto, educadores vêm usando tecnologia na educação há muito tempo”.

Devemos nos ater ao fato de que toda essa tecnologia disponível hoje nas escolas não deve em nenhum momento desviar o foco nos objetivos precípuos da escola, que segundo Saviani (2005) seria a transmissão e assimilação do saber historicamente construído e sistematizado que ainda segundo Saviani tem sido esquecida ou renegado a um segundo plano: “[...] a transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados, passou a ser secundarizado” (2005, p. 16).

Corroborando com essas afirmações de que o professor não pode se deixar “encantar” com o fascínio das novas tecnologias e esquecer que eles são apoio, suporte, facilitadores do processo ensino-aprendizagem e não têm um fim em si mesmas. Porto afirma que: “As novas (e velhas) tecnologias podem servir tanto para inovar como para reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino. A simples utilização de um ou outro equipamento não pressupõe um trabalho educativo ou pedagógico” (2006, p. 44). O professor vai continuar sendo o centro juntamente com seu aluno, pois embora haja tecnologia, ele é o mediador, o facilitador, conforme preconizam as teorias educacionais. Embora sejam muitos os fatores determinantes do

uso da tecnologia em sala de aula para que esta cumpra o seu papel, deve-se considerar os prós e contras.

3 FATORES FACILITADORES E DIFICULTADORES DA INCLUSÃO DIGITAL

As escolas, em especial as públicas, dependem de políticas educacionais, sejam elas determinadas pelo mercado (no caso das escolas particulares), sejam por políticas governamentais (no caso das escolas públicas). Em ambos os casos, a “vontade política” é a determinante se haverá ou não verbas para a implantação de algum programa. No entanto não é a única, pois são muitas as dificuldades de inserção de tecnologia nas escolas. Fernandes e Freire (2009, p.2) afirma que:

Existem inúmeros motivos para as dificuldades encontradas na implementação de tecnologia na escola. Dentre eles, podemos citar os desafios dos professores em planejar atividades utilizando as tecnologias, levando-os apenas a manter a opção pelos livros didáticos. Outro motivo seria o acúmulo de atividades dos professores e conseqüentemente pouco tempo livre para aprender a utilizar esses recursos

As escolas particulares, desde o século passado, já perceberam o diferencial competitivo de seus alunos no mercado de trabalho, então passam a incluir em seus currículos, o ensino da informática. Milhões foram gastos na implantação de laboratórios de informática e da capacitação de professores para atuar nesses laboratórios.

A rede pública, como não poderia ser diferente, ainda está formulando políticas públicas para a universalização do acesso a informática em suas escolas, dentre elas a que se relaciona ao ensino médio por mediação tecnológica. “O Ensino Médio foi configurado na LDB (Lei no 9394/96) como a última etapa da educação básica. Esse fato novo se deu num momento em que a sociedade contemporânea vive profundas alterações de ordem tecnológica e econômico-financeira” (DOMINGUES; TOSCH, 2000, p. 4); daí a necessidade de se pensar em uma educação que leve em conta tudo o que esteja inserido no contexto do aluno fora de sala de aula, para assim aproximar o ensino e a realidade social e conseqüentemente preparar esse educando para o mercado de trabalho. E “Retomando o contexto da sociedade tecnológica e o novo ambiente produtivo, vê-se que é exigida uma formação que inclui flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas” (DOMINGUES; TOSCH, 2000, p. 67).

Vários são os fatores que impedem um avanço rápido da informática nas escolas pública. Um deles é a falta de energia elétrica em muitas escolas, também a falta de linha de telefone, e por último, mas não menos importante, a falta de verbas para a montagem de laboratórios de informática e de capacitação dos professores.

Embora haja muitas tentativas de implementação de uma política educacional que leve em conta a inserção tecnológica efetiva em sala de aula, elas têm fracassado, conforme afirmam Domingues e Tosch (2000, p. 2): “Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica. O mais grave é que tais políticas levam ao descrédito no âmbito escolar, uma vez que os professores não acreditam nelas, e, portanto, não se engajam efetivamente”.

Esses e outros fatores dificultam o processo de implementação e efetivação do uso das tecnologias atuais nas escolas, principalmente as públicas. Libâneo (2001, p. 16) afirma que “Os órgão oficiais, embora a proclamem, e mesmo favorecem o acesso à escola das camadas mais pobres da população, na pratica não oferecem as condições mínimas que a assegurem”

4 PROPOSTAS DE SUPERAÇÃO PARA A INCLUSÃO DIGITAL

Podemos entender a inclusão digital, em sentido restrito, como o acesso a um computador, com acesso à internet.

Passerino e Montardo (2007, p. 6) afirmam que:

Como uma exceção, Sampaio, explicitamente, propõe que inclusão digital “é o direito de acesso ao mundo digital para o desenvolvimento intelectual (educação, geração de conhecimento, participação e criação) e para o desenvolvimento de capacidade técnica e operacional” (Sampaio apud SPIGAROLI; SANTOS; SCHLÜNZEN; et al., 2005, p. 213-214). Ou seja, mais do que simplesmente ter acesso a computadores em rede, é preciso ter capacidade de operá-los com autonomia.

Apesar de a maioria dos softwares educacionais não precisarem de acesso à internet, esses programas são caros e de resultado educacional ainda questionável quando usados pelo professor no lugar da aula expositiva e dos livros. Principalmente porque, conforme já foi dito, ainda não existem políticas educacionais efetivas que levem em conta a preparação do professor para atuar com as mídias propostas para a educação.

A formação de professores para o uso da tecnologia é uma das condições para uma implementação efetiva da mesma nas escolas. Essa formação muitas vezes tem enfatizado apenas as habilidades tecnológicas e ocorrido de forma desvinculada da realidade escolar, resultado em ações pouco efetivas na melhoria do ensino. (FERNANDES; FREIRE; DE C FILHO, 2009, p. 3).

Corroborando esse pensamento, citamos novamente Passerino e Montardo (2007, p. 15):

Entende-se que a acessibilidade e inclusão digital não dizem respeito apenas ao acesso à rede de informações, mas também à eliminação de barreiras de comunicação, equipamentos e software adequados às diferentes necessidades especiais, bem como conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos e contextualizados também com as necessidades da comunidade onde este sujeito está inserido, ou seja, garantia de mobilidade, usabilidade de recursos computacionais para PNE.

Logo, não basta, apenas, que o professor seja capaz de ligar o computador e saiba acessar a internet, mas que ele articule os seus conteúdos com as tecnologias que facilitarão tanto o seu trabalho quanto a aprendizagem do aluno.

O professor não pode se deixar “encantar” pelas novas tecnologias e esquecer que eles são apoio, suporte, facilitadores e mediadores do processo ensino-aprendizagem. Sobre isso, Porto (2006, p. 44) afirma que: “As novas (e velhas) tecnologias podem servir tanto para inovar como para reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino. A simples utilização de um ou outro equipamento não pressupõe um trabalho educativo ou pedagógico”.

Falamos tanto do professor, mas não se deve abandonar de modo algum a escola enquanto instituição formadora; ela “[...] enquanto instituição social, é convocada a atender de modo satisfatório as exigências da modernidade. Se estamos presenciando estas inovações da tecnologia é de fundamental importância que a escola aprenda os conhecimentos referentes a elas para poder repassá-los a sua clientela” (PINTO, 2004, p. 2)

Outro desafio tem sido o de levar a internet banda larga a todas as escolas. Para isso o governo federal editou leis e portarias que obrigam as empresas de telefonia dentro de um espaço de tempo curtíssimo disponibilizar banda larga em todas as escolas do Brasil. Dentre esses decretos está o de nº 7.175 de 12 de maio de 2010, que afirma em seu Art. 1º:

Fica instituído o Programa Nacional de Banda Larga - PNBL com o objetivo de fomentar e difundir o uso e o fornecimento de bens e serviços de tecnologias de informação e comunicação, de modo a:

I - massificar o acesso a serviços de conexão à Internet em banda larga;

II - acelerar o desenvolvimento econômico e social;

III - promover a inclusão digital;

IV - reduzir as desigualdades social e regional;

V - promover a geração de emprego e renda;

VI - ampliar os serviços de Governo Eletrônico e facilitar aos cidadãos o uso dos serviços do Estado;

VII - promover a capacitação da população para o uso das tecnologias de informação; e

VIII - aumentar a autonomia tecnológica e a competitividade brasileiras.

Quando efetivamente isso ocorrer, ou seja, se todas as escolas públicas tiverem um laboratório de informática com acesso à internet banda larga, professores capacitados a explorarem ao máximo as potencialidades dessa tecnologia, escolas conectadas com o mundo ao seu redor, alunos que saibam utilizar as tecnologias de maneira adequada, assim, poderemos dizer que temos uma inclusão digital na educação em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem e que ela contribui de forma relevante e satisfatória para a qualidade da educação prestada em cada unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A informática veio para ficar. A internet é a mais poderosa ferramenta de informação e de comunicação instantânea. Uma educação de qualidade passa por uma política forte de inclusão digital, não só nas escolas, mas na sociedade como um todo.

Percebe-se que a informática exerce um grande fascínio tanto nos professores como nos alunos e que a ela é atribuída erroneamente o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos. Concordamos que a informática tem um papel relevante no processo ensino-aprendizagem de hoje, porém, ela é e sempre deve ser o meio, o facilitador, a ferramenta nesse processo, e não o fim em si mesma.

Conclui-se que o grande desafio do educador é superar todas as dificuldades promovidas pela falta de inclusão digital tanto dos alunos quanto dele mesmo, promovendo uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, criar condições possíveis para que ocorra a inclusão digital, e que tanto a escola quanto os envolvidos no processo (governos, estados, municípios e união) valorizem todos os processos de inserção dessa nova tecnologia, que vai desde a capacitação de professores à valorização profissional.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHARTIER, Roger. *In*: ZAHAR, Cristina. Os livros resistirão às tecnologias digitais. **Revista Nova escola**, Ano XXII, nº 204, agosto de 2007. São Paulo: Fundação Victor Civita.

HAVES, Eduardo OC. Tecnologia na educação. **Encyclopaedia of Philosophy of Education, edited by Paulo Ghirardelli, Jr, and Michal A. Peteres**. Published eletronically at, 1999.

DE CARVALHO, Marília Gomes. Tecnologia e sociedade. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 1, n. 1, 2015.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000.

FERNANDES, Alisandra Cavalcante; FREIRE, Raquel Santiago; DE C FILHO, José Aires. Tecnologia na Escola: Um modelo de Implementação a partir da Formação de Professores. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2009. p. 1837-1846.

GURGEL, Thais. Inclusão, só com aprendizagem. **Revista Nova Escola**, Ano XXII, nº 206, outubro de 2007. São Paulo: Fundação Victor Civita.

KLOCH, Hermínio. **Informática básica e tecnologia na educação**. 2.ed. Indaial: ASSELVI, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. Edições Loyola, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. **A escola e a estrada da informação**. Folha de São Paulo, 16 out.1998.

NILLES, JACK M. **Fazendo do teletrabalho uma realidade**. São Paulo: Futura, 1997.

PASSERINO, Lílíana Maria; MONTARDO, Sandra Portella. **Inclusão social via acessibilidade digital**: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, abril/2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/144/145>. Acessado em 3/2/2017.

PEREIRA, Mary Sue. A descoberta da criança: introdução à educação infantil. Rio de Janeiro: WAK, 2005. In: ARAUJO, Fabíola Peixoto de. **Ludicidade e infância**. Pedagogia. Fundação Universidade do Tocantins. Curitiba: EADCON, 2008.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PINOCHET, Luis. **Tecnologia da informação e comunicação**. Elsevier Brasil, 2014.

PINTO, Aparecida Marcianinha. As novas tecnologias e a educação. **ANPED SUL**, v. 6, p. 1-7, 2004.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>. Acessado em: 3/2/17.

REBÊLO, Paulo. Inclusão digital: o que é e a quem se destina. **Webinsider,[SI], maio**, 2005.

ROSSETTI, Adroaldo Guimarães; MORALES, Aran Bey Tcholakian. O papel da tecnologia da informação na gestão do conhecimento. **Ciência da Informação**, v. 36, n. 1, p. 124-135, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

EAD E O ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS: A CONCEPÇÃO DO ALUNO EM RELAÇÃO A SUA PRÓPRIA APRENDIZAGEM

Maísa Alves Lins

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: Maisa-lins@hotmail.com

Laís Flores Rodrigues

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: Lais.cuisy@hotmail.com

Elizane Assis Nunes

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: elizane.unir@gmail.com

Gleidenira Lima Soares

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: gleysoares@yahoo.com.br

RESUMO: Esta pesquisa tem como tema principal o uso das novas tecnologias na educação. Nossa problemática foi qual a concepção dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, que acontece por meio da mediação tecnológica, nas Escolas de Ensino Médio em Guajará-Mirim? No ano de 2016 iniciou-se no Estado de Rondônia o projeto que propõe atender o Ensino Médio com metodologia inovadora com recursos tecnológicos, principalmente nas áreas mais afastadas do centro urbano e municípios que sofrem a falta de professores habilitados. Nesse sentido o objetivo é descrever sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas do Ensino Médio na cidade de Guajará-Mirim, contempladas com o projeto de mediação tecnológica promovida pela Secretária de Educação do Estado de Rondônia SEDUC/RO. As metodologias utilizadas para a pesquisa foram qualitativa e descritiva de estudo de campo. O instrumental foi um questionário com uma pergunta para os alunos de apenas uma escola, entre as outras duas localizadas no município de Guajará-Mirim. Nas considerações finais encontramos duas concepções distintas. A primeira de insatisfação de alguns alunos, acompanhada pela concepção de anuência dos seus colegas de sala, o que causou uma reflexão mais aprofundada e foi percebido uma tríade que possivelmente pode ser um apontamento para a realização do ensino mediado pelos recursos tecnológicos, pedagógicos e humanos. Finalizamos, com a certeza que embora tenhamos encontrado duas concepções, ainda assim, foi válida a abordagem sobre o projeto de Ensino Médio com mediação tecnológica no município de Guajará-Mirim/RO.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Mediação tecnológica. Tecnologia da informação e comunicação.

RESUMEN: Esta investigación tiene como tema principal el uso de las nuevas tecnologías en la educación. Nuestro problema es: ¿Qué es el diseño de los estudiantes en relación con la enseñanza y aprendizaje, que ocurre por medio de mediaciones tecnológicas en las escuelas secundarias de Guajará mirim? En el año 2016 comenzó en el estado de Rondonia el proyecto que se propone asistir a la high School secundaria con metodología innovadora con recursos tecnológicos, principalmente en las zonas más alejadas del centro urbano y los municipios que sufren la falta de maestros calificados. En este sentido, el objetivo es describir la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de las escuelas medias en la ciudad de Guajará Mirim-RO, cubiertos con el proyecto de mediación tecnológica promovido por SEDUC/RO. Nuestra investigación es estudio de campo cualitativo, descriptivo. El instrumental fue un cuestionario con una pregunta para los estudiantes de una escuela, entre los otros tres ubicados en la ciudad de Guajará-Mirim-RO en las consideraciones finales encontramos dos conceptos distintos. El primero de la insatisfacción de algunos estudiantes, acompañados por el concepto del consentimiento de sus compañeros de clase, que provocó una reflexión más profunda y se percibía una tríada que podría ser una cita de enseñanza mediada por los recursos pedagógicos, tecnológicos y humanos. Terminamos con la certeza, que aunque hemos encontrado

dos concepções, es todavía vale la pena el enfoque en el proyecto de la escuela secundaria con mediación tecnológica en la ciudad de Guajará Mirim-RO.

PALABRAS-CLAVE: Aprendizaje. Mediaciones tecnológicas. Tecnología de la información y la comunicación.

INTRODUÇÃO

O uso das novas tecnologias na educação tem sido um tema bastante discutido, visto sua complexidade. Acreditamos que para que se realize concretamente o processo de ensino e aprendizagem pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC)¹, e, efetivamente, se constitua como recurso para o processo de ensino e aprendizagem é necessário que haja para além da implantação ou criação de um projeto, o acompanhamento de implementação e ampliação dos recursos, sejam pedagógicos ou tecnológicos, fundamentado em propostas metodológicas que se importam com as avaliações realizadas pelos sujeitos que vivem no cotidiano da execução do projeto.

Nessa esteira, o questionamento principal é: qual é a concepção dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, que acontece por meio da mediação tecnológica, nas Escolas de Ensino Médio em Guajará-Mirim? O interesse em pesquisar esse tema surgiu em decorrência da disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação, ministrada do decorrer do curso pela professora Elizane Assis Nunes.

A partir das leituras percebemos que as tecnologias de informação e comunicação podem ser de muito valor e utilidade para o processo de ensino e aprendizagem, assim como, também podem ser para o fracasso e a inutilidade do processo se não for bem utilizada.

Nesse sentido, o objetivo principal desse trabalho é descrever sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas do Ensino Médio na cidade de Guajará-Mirim/RO, contempladas com o projeto de mediação tecnológica promovida pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC/RO).

Esse projeto foi implantado em 2016, em duas escolas do Ensino Médio da cidade de Guajará-Mirim/RO. O referido projeto tem o objetivo de oferecer o Ensino Médio regular concomitante ao Ensino Profissional com mediação tecnológica nos municípios e zonas rurais, sendo um acordo entre SEDUC/RO e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Rondônia (IFRO/RO).

Os autores que fundamentaram esse trabalho foram: Azanha (2004), Aquino (2007), Mercado (2002), Moran, Masetto e Behrens (2007) e Neto (2009).

As metodologias foram qualitativa e descritiva de estudo de campo. O instrumental utilizado para coleta de dados da pesquisa foi um questionário.

Nas considerações finais foram descritas as duas concepções encontradas na pesquisa de campo: a) A de insatisfação, que demonstra a dificuldade encontrada para aprender os conteúdos escolares e; b) a de anuência, que mostra uma experiência exitosa em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares.

No entanto, as inquietações foram inúmeras levando-nos a uma abordagem teórica para ampliar e melhorar nosso entendimento a respeito das concepções encontradas. Assim, podemos concluir que a articulação entre os recursos tecnológicos, pedagógicos e humanos, possivelmente, pode ser um direcionamento para a realização do ensino mediado pelas tecnologias.

1 MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE RONDÔNIA

1 Chamam-se de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) as tecnologias e métodos para comunicar surgidas no contexto da Revolução Informacional, “Revolução Telemática” ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidas gradativamente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 1990

O governo do Estado de Rondônia, por intermédio da SEDUC/RO, desenvolveu um projeto de Ensino Médio com mediação tecnologia para atender a demanda de acesso ao Ensino Médio, pautado em um ensino mediado pela tecnologia. Segundo o referido projeto:

Este projeto pauta-se em um ensino – aprendizagem mediado pela tecnologia e não simplesmente um ensino frígido nos moldes convencionais da EAD, onde não há interatividade entre os envolvidos e nem a obrigatoriedade da frequência e muito menos horário fixo para o estudo. [...] O projeto propõe atender o Ensino Médio com metodologia diferenciada, inovadora, implantação de rede de serviços de comunicação multimídia, (voz e imagem) e autonomia para atender os 52 municípios. O projeto destina-se prioritariamente, a democratizar o acesso de adolescentes, jovens e adultos das comunidades rurais dos municípios rondoniense à última etapa da Educação Básica. (SEDUC/RO, 2016)

A ideia de democratização do projeto de Ensino Médio com mediação tecnológica está, intrinsecamente, relacionada numa prática educativa com diferentes metodologias, proporcionando uma comunicação consistente, amparada pelas mídias, com o propósito de oportunizar a última etapa da Educação Básica para todos, considerando a extensão territorial, suas diversas localidades que constituem uma gama de diversidades regional no Estado de Rondônia, ou seja,

Rondônia é o 3º maior Estado da Região Norte, ocupa uma extensão territorial de 237.576,17 Km² e possui 52 municípios, conta atualmente com 1.562.409 habitantes, deste total, 26,7% da população (417.853) vive na área rural. Segundo o atlas Geoambiental – RO 2002, o uso da terra em Rondônia, pode agrupar em florestas e cerrado (77,61%); áreas de serviços, expansão de cidades e vilas (0,14%) e áreas produtivas (21,35%). As unidades de conservação e as Áreas Indígenas correspondem a 19,83% e 20,15% respectivamente, toda essa extensão da terra é recortada por vários rios e igarapés. Esses dados permitem dimensionar quão acentuada é a diversidade regional no Estado, constituído de inúmeras localidades de difícil acesso, com estradas sem pavimentação, problemas de atoleiros na época das chuvas, áreas alagadas, grande extensão de terras destinadas a Reservas e Unidades de Conservação. Esses obstáculos mencionados, somados a outros, dificultam e em alguns casos impossibilitam a oferta educacional do Ensino Médio do Campo, sobretudo considerando a falta de professores habilitados para atender o crescimento da demanda nesses segmentos populacionais, este último, compromete também o atendimento na área urbana, principalmente nos municípios do interior do Estado. (SEDUC/RO, 2016)

Diante dos fatos, fica evidente que o projeto em questão tem a intencionalidade de superar as adversidades regionais e locais, com isso oportunizar o atendimento educacional, resgatando a universalização do Ensino Médio por meio de uma educação a distância diferenciada, ou seja, como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, numa característica de mediadora do conhecimento, não de forma isolada, como se as tecnologias dessem conta de atender toda a demanda do processo, mas acreditando que elas podem produzir novos cenários na educação. Najmanovich (2001, p.44) pontua que,

As tecnologias de comunicação e informação atuais oferecem meios facilitadores, mas, de forma isolada, não garantem em absoluto novas formas de ensinar, pensar e conviver. O que se tem agora é a oportunidade de desenvolver um ambiente com a possibilidade técnica de entrelaçar a cultura, a prática social, saberes, a prática pedagógica, a ciência, expressando-se por diferentes linguagens, na tentativa de produzir novos sentidos e, em consequência, uma nova paisagem educativa.

Corroborando, Aquino (2007, p.7) destaca:

A educação a distância se revela, cada vez mais, como uma alternativa de ensino-aprendizagem, que não deve ser considerada como educação supletiva ou sem qualidade em relação à educação convencional, e sim como uma opção moderna, viável e que facilita a re (aproximação) das pessoas com o ensino.

As duas citações esclarecem que as T.I.CS² podem ser reconhecidas como um recurso alternativo para o processo de ensino e aprendizagem. Ressaltam, ainda, que embora este recurso esteja vinculado à Educação a Distância - EaD, isso não é motivo para ajuizar que o processo de construção de conhecimento vai ser convencional, com moldes da educação supletiva e sim como opção contemporânea, desde que considere os diversos ambientes que formam esse tipo de ensino mediado pelas tecnologias, ou seja, o técnico, pedagógico, social, cultural e científico, assim como as diferentes linguagens.

Nesse contexto, o projeto de Ensino Médio com mediação tecnológica idealizado pela SEDUC/RO:

Para atender a demanda das comunidades de difícil acesso [...] uniu a transmissão por satélite à vídeo conferência multiponto como ferramenta pedagógica e metodologia presencial com mediação tecnológica de forma inédita no mundo. Implementou o Ensino Médio via satélite e criou o Centro de Mídias em 2007, ampliando e diversificando o atendimento escolar, utilizando a melhor solução tecnológica disponível, em larga escala, no sistema público e para Educação Básica. Uma central de Produção Educativa para TV transmite diariamente aulas ao vivo, por meio de uma TV interativa por IP, conectada a uma rede satelital por meio de VSATs bidirecionais, o que permite a interatividade entre as salas de aula. Cada sala recebeu, além da antena, um kit tecnológico, que inclui computador, impressora, webcam, microfone, telefone ip, nobreak e um televisor LCD de “42”. O acesso à internet, disponível em todas as salas, complementa a Plataforma Tecnológica com modernos serviços de comunicação. (SEDUC/RO, 2016)

Ao que parece, o atendimento está amplamente utilizado pelos diversos segmentos e recursos necessários para o funcionamento de um ensino mediado pelas tecnologias, destacando a flexibilização do ensino apoiado pelo professor presencial. Essa conjuntura cria uma nova perspectiva de ensino mediado por tecnologias, visto que proporciona a troca comunicativa multidirecionada, baseada na participação e colaboração entre professor presencial, professor online e aluno presencial:

O processo educacional mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação adquire dimensões que precisam ser exploradas segundo as perspectivas da era das redes. As relações educativas possibilitam trocas comunicativas multidirecionadas, baseadas na participação, na colaboração e na interação entre todos os agentes. Rompe-se assim com os velhos modelos pedagógicos baseados na comunicação unilateral que privilegia o professor, desconsiderando as peculiaridades do aluno. (NETO, 2009, p. 45)

O diferencial do ensino mediado pelas tecnologias é o rompimento com os velhos modelos pedagógicos; é apreciar a relação que foca os três processos necessários para que aconteça a aprendizagem por meio da informação (mediação, colaboração e autonomia), ou seja, o ensino promovido pelos professores: presencial e online e a aprendizagem desejada pelo aluno.

2 Tecnologias da Informação e Comunicação é uma expressão que se refere ao papel da comunicação (seja por fios, cabos, ou sem fio) na moderna tecnologia da informação. Entende-se que TIC consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o hardware de computadores, rede, telemóveis, bem como todo software necessário. Em outras palavras, TIC consistem em TI bem como quaisquer formas de transmissão de informações e correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de [hardware](#), [software](#) e [telecomunicações](#), a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica, de ensino e aprendizagem entre outras.

Todos esses processos promovidos por ambas as partes, sujeitos e tecnologia oportunizam bons resultados, visto que, mediação, colaboração e autonomia são condições que estão interligadas e todas são importantes para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ainda salientamos que esse processo precisa estar alicerçado por uma organização pedagógica que fomente o planejamento e a criação de espaços e situações de aprendizagem, culminando em momentos de mediação e interação aprofundados nos estudos específicos, dos saberes, do currículo e no potencial da mediação tecnológica para a democratização do ensino. Consideramos o posicionamento de Azanha (2004, p.344) em relação à democratização do ensino:

Não “se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação [...] é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica”. O processo de democratização por meio da expansão das oportunidades educacionais, nesse sentido, trata-se de uma medida política, não se configurando como um aspecto do processo técnico-pedagógico.

A referida citação se assemelha ao projeto de Ensino Médio com mediação tecnológica da SEDUC/RO, por se tratar de uma medida política do Estado de Rondônia. Além disso, suas conquistas de democratização do ensino, mediado pela tecnologia, é a universalização do Ensino Médio, principalmente, o atendimento ao aluno que está impedido de realizá-lo devido aos entraves sociais e geográficos. Vejamos:

A recente extensão da obrigatoriedade do ensino à população de 04 a 17 anos, com gradativa universalização até 2016 do Ensino Médio, imposta pela Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, exige que os sistemas públicos de ensino, adotem medidas que viabilizem o atendimento ao aluno, superando os entraves, sejam eles de ordem geográfica, ou falta de recursos materiais e humanos. Objetivando solucionar essa problemática educacional estabelecer avanços substanciais na ampliação do atendimento nas comunidades rurais, o Governo do Estado, por meio da SEDUC/RO em parceria com o Instituto Federal de Rondônia (IFRO), com fulcro na Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, propõe a implantação do Ensino Médio regular concomitante ao ensino profissional com Mediação Tecnológica, tendo como firme propósito garantir condições sociais dignas para os jovens das populações rurais, oferecendo-lhes uma educação com padrão de qualidade que possibilite a continuidade dos estudos, a construção e reconstrução dos conhecimentos para o exercício da cidadania, oportunizando a inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento econômico do Estado. (SEDUC/RO, 2016)

Expandir, universalmente, as oportunidades de realizar e concluir o Ensino Médio conjugado ao ensino profissional com mediação tecnológica pode vir a ser compreendido como uma medida política que busca ampliar o direito à escolarização e sua democratização. Contudo, como já foi dito nesse texto, é importante que o nosso olhar esteja atento para a continuidade do projeto, pois é de extrema importância que haja ações que perpassem a implantação do projeto. Também se faz necessário o acompanhamento contínuo do projeto. Além do trabalho em conjunto com todos os segmentos: escola, coordenação, alunos e idealizadores do projeto.

2 METODOLOGIA, DISCUSSÃO TEÓRICA E ANÁLISE DOS DADOS

Os delineamentos metodológicos partiram de uma pesquisa qualitativa e descritiva de estudo de campo. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados”. (ANDRÉ E LUDKE, 2013, p. 12). Estivemos durante 28 dias frequentando a escola dos alunos que pesquisamos, inclusive realizando os questionários.

Enquadrou-se como descritiva pelo fato de termos no questionário o depoimento/justificativa de cada um dos alunos participantes e fotografias que realizamos. André e Ludke (2013, p. 13) dizem que “o material obtido nessas pesquisas é rico de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”.

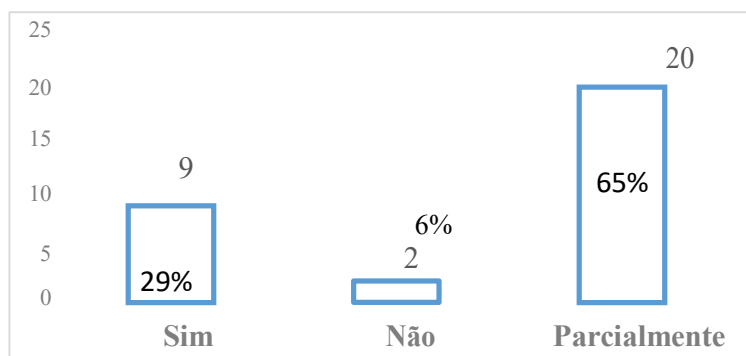
Em relação a ser uma pesquisa de campo, Barros & Lehfeld (2000, p.75), ao afirmar que “o investigador na pesquisa de campo assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos”. Assim sendo, nessa pesquisa fizemos questão de realizar o questionário diretamente no local em que acontece o objeto da pesquisa (Ensino Médio com mediação tecnológica).

O instrumental de pesquisa foi um questionário com apenas uma pergunta. Ao se referir sobre as técnicas para coleta de dados, Chaves (2012, p.130) recomenda “que se possam combinar as perguntas fechadas com as perguntas abertas a fim de se obter um levantamento mais amplo e exaustivo a respeito do assunto pesquisado”. Dessa forma, essa única pergunta foi percebida como crucial para responder o questionamento desse trabalho: qual é a concepção dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, que acontece por meio da mediação tecnológica, nas escolas de ensino médio em Guajará-Mirim?

A partir dessa problemática, construímos o objetivo principal: descrever o processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas do Ensino Médio na cidade de Guajará Mirim-RO, contempladas com o projeto de mediação tecnológica promovida pela SEDUC/RO. Optamos por fazer um recorte em apenas uma das escolas contempladas e realizamos a pesquisa com 31 participantes/alunos do 1º Ano do Ensino Médio. Ao fazer a análise de dados, trazemos fundamentações teóricas para fazer a discussão e reflexão dos fatos. André e Ludke (2013, p. 13) revelam que “citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes”.

A pergunta norteadora foi: Na sua opinião, os recursos tecnológicos atenderam a sua necessidade de aprendizagem dos conteúdos nas disciplinas? Vejamos o resultado no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1- Referente à concepção dos alunos no que diz respeito à aprendizagem por meio da mediação tecnológica.



Fonte: Questionário, 2016º.

Notamos no gráfico 1, apresentado anteriormente, que 65% dos alunos dizem ter aprendido parcialmente os conteúdos das disciplinas escolares; 29% demonstram satisfação e afirmam ter aprendido os referidos conteúdo. Entretanto, temos 6% que declararam suas insatisfações e assumiram não ter

aprendido esses conteúdos, recorreremos a Moran, Masseto e Behrens (2007, p. 12) que elucidam o resultado do gráfico 1, ao afirmarem que “se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo”. P o r t a n t o , as TIC são apenas ferramentas didáticas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Mercado (2002, p. 131) relata:

O uso das TICs como uma ferramenta didática pode contribuir para auxiliar professores na sua tarefa de transmitir o conhecimento e adquirir uma nova maneira de ensinar cada vez mais criativa, dinâmica, auxiliando novas descobertas, investigações e levado sempre em conta o diálogo. E, para o aluno, pode contribuir para motivar a sua aprendizagem e aprender, passando assim, a ser mais um instrumento de apoio no processo ensino-aprendizagem.

Percebemos que o autor nos impõe uma atitude, uma reflexão ao afirmar que as TIC são apenas instrumento de apoio. Podemos dizer, então, que acreditar que o Ensino Médio pode ser mediado pela tecnologia é uma idealização vaga.

Paulo Freire, em seu livro “A máquina está a serviço de quem?” publicado em 1984, faz uma crítica ao uso das tecnologias no processo de Ensino e Aprendizagem e faz a seguinte ressalva: “Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. [...] Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola” (FREIRE, 1984, p. 6). Nessa perspectiva de fazer uma reflexão sobre as observações de Paulo Freire em relação ao uso das TICS, trazemos as vozes dos pesquisados:

- Gostei das aulas, mas alguns conteúdos eram um pouco difíceis, no caso física, é muito complicado eu não consigo acompanhar às vezes. (ALUNO “5”)
- Parcialmente, porém algumas disciplinas são fáceis de fazer. Outro lado é chato dá sono, e sem professor é bem difícil de aprender. (ALUNO “9”)
- Porque não atendeu minhas expectativas de aprendizagem como as do ano passado. (ALUNO “16”)
- Porque a aula na televisão é muito ruim, porque dá sono muitas vezes é difícil fazer as tarefas. (ALUNO “18”)

No entanto, não temos somente queixas, embora sendo minoria também temos relatos positivos.

- Sim, porque aprendi muito mais e eles fazem brincadeiras e músicas que ajudam mais a entender. (ALUNO “1”)
- Eu gostei muito, aprendi coisas que eu não sabia, ótimos todos os professores, nossa aula. Está de parabéns todos. (ALUNO “12”)
- A mediação tecnológica veio para atender a demanda de professores em respectivas matérias e consequentemente atendeu minhas necessidades de aprendizagem nos conteúdos e disciplinas aplicadas ao decorrer do ano. (ALUNO “23”)

Ao que parece, não há uma insatisfação completa, duas concepções sobre os recursos tecnológicos atenderam a necessidade de aprendizagem dos alunos, que inevitavelmente tornaram-se contraditórias.

De um lado, o desagrado evidenciado nas vozes dos alunos ao relatarem a dificuldade de entender os conteúdos escolares no uso das TICS, inclusive relatando experiências de que dão sono durante a aula, reforçando a dificuldade encontrada para entender a disciplina de Física.

De outro lado, a anuência ratificada pelos comentários de afetividade, ludicidade e confirmações de atendimento às necessidades de aprendizagem. Podemos analisar esse paradoxo à luz da referência teórica de Moran, Masetto e Behrens (2007.p.71) ao afirmarem que no uso das TICS:

O aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e torna-se criativo, crítico, pesquisador e atuante. [...] O volume de informação não permite abranger todos os conteúdos que caracterizam uma área do conhecimento.

Ainda acrescentam:

Os alunos passam a ser descobridores, transformadores e produtores do conhecimento. A qualidade e a relevância da produção dependem também dos talentos individuais dos alunos que passam a ser considerados como portadores de inteligências múltiplas. Inteligências que vão além das linguísticas e do raciocínio matemático que a escola vem oferecendo. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2007, p.75)

A sensação é que a nova lógica do ensino mediado pelas tecnologias coloca o sujeito em uma situação muito sofisticada cognitivamente falando. Dessa forma, as TICS estariam contra a aprendizagem dos alunos, a favor do fracasso, da desistência.

Na verdade, Moran, Masetto e Behrens (2007) dão conta do papel do aluno, mas também expressam uma gama de exigências pedagógicas para que efetivamente aconteça a aprendizagem do aluno no ensino mediado pelas TICS, “A aprendizagem precisa ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referenciais teóricos/ práticos.” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2007, p. 77). Para reforçar, Moran, Masetto e Behrens (2007, p.79) afirmam que o aluno precisa ser instigado a buscar conhecimento, a ter prazer em conhecer, a aprender, a pensar, a elaborar informações para que possam ser aplicadas à realidade que está vivendo.

Em termos mais precisos, a aprendizagem por meio do ensino mediado pela tecnologia dar-se exatamente na articulação entre os recursos tecnológicos, pedagógicos e humanos, não apenas pela comunicação virtual, comunicação escrita, imagem ou pelos sistemas de áudio e vídeo.

Portanto, seria interessante que esteja presente o professor das disciplinas curriculares, recursos pedagógicos de qualidade para auxiliar nos estudos e a garantia de computadores em boas condições técnicas, além de conectados à rede de *internet*³¹⁰ para garantir a aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa iniciou-se por um questionamento advindo de uma disciplina cursada no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Fizemos a seguinte pergunta: qual é a concepção dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, que acontece por meio da mediação tecnológica, nas escolas de ensino médio em Guajará-Mirim?

Para dar prosseguimento à pesquisa o nosso objetivo principal foi descrever sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas do Ensino Médio na cidade de Guajará-Mirim/RO, contempladas com o projeto de mediação tecnológica promovida pela SEDUC/RO.

Na análise dos dados da pesquisa de campo surgiram duas concepções distintas, sendo a insatisfação e anuência em relação aos recursos tecnológicos usados para promover a aprendizagem.

3 A Internet é definida como uma rede mundial que interliga milhões de computadores em todo o mundo, Apesar de ter uma [história](#) relativamente curta, a Internet se revela como um grande fator de comunicação, integração social, armazenamento de informações de todos os tipos e globalização de produtos. A Internet é mais um recurso onde pode-se encontrar vários tipos de aplicações dentre elas as educacionais. Moran (1997) destaca os seguintes recursos: de divulgação, de pesquisa, de apoio ao ensino e de comunicação; Para Pique (1996), existem basicamente três modalidades de utilização dos recursos da Internet na Universidade: a modalidade exploratória, a modalidade informativa e a modalidade educativa.

A maior porcentagem de alunos, cerca de 65% (sessenta e cinco por cento) tem a concepção contraproducente em relação ao processo de ensino e aprendizagem, somados aos 6% (seis por cento) que são incisivos e dizem não ter aprendido os conteúdos curriculares. Apontam em suas justificativas dificuldades enfrentadas no cotidiano da execução do projeto de Ensino Médio com mediação tecnológica, nas escolas de Guajará-Mirim. A outra parte, com 29% (vinte e nove por cento), tem uma concepção de concordância e relatam suas experiências exitosas no processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias.

Desse modo, por meio dos estudos dos referenciais teóricos percebemos que o ensino mediado pela tecnologia acontece, prioritariamente, pela articulação entre os recursos tecnológicos, pedagógicos e humanos e a aprendizagem está pautada pelo bom funcionamento desse tripé.

Embora tenhamos encontrado duas concepções diferenciadas na pesquisa de campo, ainda assim, acreditamos que a tríade de tecnologias, recursos pedagógicos e humanos são basicamente os elementos que podem constituir um ambiente facilitador de aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 02, p. 335-344, mai./ago. 2004.
- AQUINO, Rosemary. Educação a distância: facilitadora do acesso à formação profissional. *Revista Augustus*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://apl.unisiam.edu.br/augustus/pdf/ed24/rev_augustus_TC_ed_24_04.pdf Acessado em 25 de dezembro de 2016.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Fundamentos de metodologia científica – Um guia para a iniciação científica. São Paulo: Makron Books, 2000.
- CHAVES, Marco Antônio Chaves de. Projeto de pesquisa: guia prático para monografia. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? *Revista Bits*, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6. 1984.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió. EDUFAL, 1999.
- _____. (Org.). Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió. EDUFAL, 2002.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). Novas tecnologias e mediações pedagógicas. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NETO, A. S. Didática e design instrucional. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

VIVENCIANDO A ELABORAÇÃO DE TAREFAS INVESTIGATIVAS NO ENSINO DE HOMOTETIA UTILIZANDO O GEOGEBRA

Sara Jemima Carneiro dos Reis

(MPECIM)

E-mail: sarajemimareis@gmail.com

Terezinha Migueis

(MPECIM)

Gilberto Francisco Alves de Melo

(UFAC e MPECIM)

E-mail: gfmelo0032003@yahoo.com.br

RESUMO: A matemática é considerada por muitos estudantes como sendo uma disciplina de difícil entendimento e compreensão. Os exercícios têm um papel fundamental de auxiliar na formação, porém não existe um modo único de ensinar e de aprender a matemática. O uso das novas tecnologias propicia trabalhar em sala de aula com investigação e experimentação na matemática, considerando que permite ao aprendiz vivenciar experiências, interferir, fomentar e construir o próprio conhecimento. Neste contexto, esta pesquisa é considerada como sendo do tipo investigativo, qualitativo e interpretativo. O objetivo consiste em criar condições para maior compreensão do uso de tecnologia digital no ensino e aprendizagem da geometria plana para alunos do 9º ano, turma A da Escola Estadual de Ensino Fundamental II Terezinha Migueis. O método utilizado nesta investigação consiste em Planejamento, o qual compreende a necessidade da formulação para a inserção da tecnologia digital no contexto ensinado; Observação da Aula, nesta será realizada uma observação em sala de aula durante a resolução de tarefas propostas sobre Homotetia com a utilização de caderno e logo após a mesma tarefa será realizada utilizando o software GeoGebra; Reflexão pós-aula e seguimento, é o processo no qual o profissional aprofunda o seu conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos e, o modo de promovê-la na sala de aula com o intuito de verificar com qual dos métodos os alunos apresentam melhor resultados. Com o desenvolvimento desta investigação percebeu-se que, através do envolvimento dos alunos durante a resolução da tarefa proposta, foi possível observar como os alunos se comportam manuseando o software GeoGebra bem como seus recursos e ferramentas, assim como os significados dentro das construções realizadas e podem estimular a experimentação, fomentar as interações entre os alunos e colaborar para a composição de um ambiente colaborativo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Estudo da Aula; GeoGebra; Homotetia.

INTRODUÇÃO

Esta investigação consiste em um estudo sobre o uso dos recursos tecnológicos como ferramenta mediadora das relações de ensino/ aprendizagem na matemática, no qual o tema abordado é a Homotetia.

A Homotetia é descrita como sendo uma técnica utilizada diariamente mesmo que despercebida, na

qual é realizada a ampliação positiva ou negativa de figuras semelhantes, tendo como ponto de partida um centro de razão 0 (zero), de onde partem as linhas responsáveis por formar todos os pontos das novas figuras ampliadas ou reduzidas (OLIVEIRA, 2014).

O interesse em desenvolver este estudo abordando a Homotetia surgiu a partir de uma observação, na qual concluí que há uma grande rejeição por parte dos alunos em relação à matemática e todas as suas áreas. Sendo que os alunos dificilmente observam que fazem uso de teorias e cálculos matemáticos em sua dia a dia mesmo sem saber.

A Homotetia é muito utilizada nos dias atuais, principalmente pelo adolescente, mesmo sem saber que estão fazendo uso de técnicas matemáticas. Um exemplo é quando recebem fotos ou imagens no celular através de aplicativos como *WhatsApp* e ampliam a imagem para ver os detalhes, estão utilizando o Homotetia. Outro exemplo bem utilizado em ambiente escolar é quando o aluno amplia um desenho em cartolina para apresentar em forma de seminário em sala de aula, mesmo não fazendo uso das técnicas corretamente, está utilizando a Homotetia.

Será que essas regras são adequadas para o ensino e aprendizagem? Todos estão suscetíveis ao erro quando se refere ao processo de aprendizagem. Certamente os exercícios têm um papel fundamental de auxiliar na formação, porém não existe um modo único de ensinar e de aprender a matemática. O uso das novas tecnologias propicia trabalhar em sala de aula com investigação e experimentação na matemática, considerando que permite ao aprendiz vivenciar experiências, interferir, fomentar e construir o próprio conhecimento.

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário estabelecer situações investigativas no ensino e aprendizagem de geometria, visando a compreensão dos diversos processos de raciocínio dos alunos numa atividade desta natureza, que é a utilização do GeoGebra em um conteúdo da geometria plana – Homotetia.

Desta forma, para proporcionar mudanças no ensino e aprendizagem em Homotetia, a intenção é desenvolver atividades voltadas para a utilização do software GeoGebra, implementando um - espaço colaborativo - para aprendizagem da homotetia, e refletir sobre o desenrolar das atividades realizadas pelos alunos com o acompanhamento do professor. Deste modo, ao longo deste trabalho pretende-se tecer reflexões sobre os conceitos mencionados anteriormente diante da experiência realizada junto aos alunos.

Partindo deste princípio, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a elaboração de atividades matemáticas investigativas com o auxílio do software GeoGebra, abordando o assunto de Homotetia. A qual busca responder a seguinte questão: - É possível melhorar o processo de ensino/aprendizagem em matemática através do uso do software GeoGebra? Neste intuito, busca-se responder a estes questionamentos através dos seguintes objetivos específicos: a) Demonstrar que é possível aprender utilizando software; b) Identificar em sala de aula a opção que os alunos melhor se identificam - caderno ou software -; c) Refletir sobre o processo que leva os professores de matemática a buscarem compreender o raciocínio dos alunos. Vale ressaltar que o ambiente computacional proporciona mudanças qualitativas na zona de desenvolvimento proximal do aluno, as quais não acontecem com muita frequência em aulas tradicionais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O PAPEL DAS TAREFAS INVESTIGATIVAS NA APRENDIZAGEM DA GEOMETRIA

Pereira (2012) investigou o uso do software GeoGebra em escolas públicas, mostrando uma nova

relação professor-aluno proporcionando a interação entre eles em atividades e tarefas de geometria para o ensino fundamental e médio. Neste contexto, o autor buscou desenvolver uma modelagem matemática, em que o professor construísse uma nova prática pedagógica ligada às relações cotidianas dos alunos. Acredito que através dessa modelagem matemática seria de grande importância para a Educação Básica, pois os alunos seriam capazes de formular e resolver problemas estimulando o raciocínio matemático, proporcionando uma nova relação entre o professor-aluno, sendo que professor deixaria de ser conhecedor de tudo e passaria a ser um mediador. As novas tecnologias que nos cercam modificam a forma como interagimos e percebemos as coisas, porém, o presente texto versa sobre a contribuição da tecnologia para o ensino de matemática e a necessidade de formação dos envolvidos no processo. Além disso, estaria proporcionando nova aprendizagem para os alunos com a utilização do software Geogebra na matéria de Geometria.

Camargo (2006) ao investigar sobre tarefas investigativas de matemática com três alunas de 8ª série do Ensino Fundamental concluiu que a mesmas envolvem-se em atividades investigativas de matemática, considerando que estas alunas não estão habituadas a trabalhar neste tipo de atividade.

Filho (2014), ao analisar uma proposta de ensino de matemática utilizando materiais concretos e manipuláveis abordando os assuntos de Homotetia e semelhança de triângulo em duas turmas de uma escola estadual na cidade de Manaus, fez uso de duas técnicas para validar suas hipóteses sobre dois modelos de ministrar o mesmo conteúdo, a primeira consistiu em introduzir o conceito de Homotetia e o outro apenas o de semelhança de triângulos, acompanhando atividades em equipe e individual. Neste estudo concluiu que a primeira hipótese está associada à prática docente, que depende dos saberes científicos, dos saberes docentes e dos recursos didáticos utilizados. Enquanto que a segunda consiste na intervenção didática, e para o desenvolvimento desta hipótese sugeriu algumas atividades com materiais concretos e manipuláveis, pois observou que estes contribuem para a construção do conceito de semelhança de triângulos.

A utilização de novas didáticas com o intuito de melhorar a compreensão e aprendizado de matemática fez com que Lima (2016) investigasse um novo método de inserir o uso de tecnologias em atividades/problemas ligados à Homotetia. Visando evidenciar as compreensões constituídas a partir de pressupostos interativos no âmbito de pessoas-com-tecnologia-digitais, o autor desenvolveu uma pesquisa com um grupo de professores de matemática de uma Escola Básica do Estado de São Paulo. A investigação abordou o tema Homotetia e tópicos correlacionados. A pesquisa evidenciou que as atividades propostas provocaram reflexões a respeito do tema, e que, os professores reorganizaram seus pensamentos matemáticos a partir da manipulação das mídias, o qual permitiu o desenvolvimento de discussão sobre Homotetia.

Abordando o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), Oliveira (2014) desenvolveu um estudo no qual buscou desenvolver uma metodologia diferenciada de ensino da geometria com o auxílio do *software* Geogebra. Esta investigação foi aplicada em uma turma do terceiro ano do ensino médio na Escola Liceu Vila Velha em Mossoró-RN. Neste estudo foram analisados a opinião dos alunos sobre o uso das TIC's em sala de aula, especificamente do GeoGebra como ferramenta de ensino. A investigação demonstrou conclusões positivas relacionadas ao uso do software, sobre as dificuldades encontradas e perspectivas para sua aplicação futura.

Santos (2014) em seu estudo abordando o uso do GeoGebra como recurso didático para ensino/aprendizagem buscou analisar o desenvolvimento, a aplicação e a análise de uma sequência didática destinada a promoção da aprendizagem do esboço de gráficos e de funções que diferem de determinadas funções relacionadas a isometrias e homotetias, sendo esta pesquisa desenvolvida com estudantes do Ensino Médio do município de Maceió, Alagoas.

O resultado evidenciou que os estudantes tiveram um ótimo desempenho no esboço de gráficos de

funções que diferem de outras funções de gráficos previamente conhecidos pela composição de isometrias e homotetias quando utilizado o GeoGebra.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA AULA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada é essencial para o desenvolvimento do ensino/aprendizado em todas as áreas da educação. Neste contexto, o estudo da aula consiste em um processo formativo, responsável por conduzir professores à reflexão de sua prática mediante um trabalho eminentemente colaborativo, abordando sua prática profissional (BAPTISTA et al., 2014).

Com o objetivo de criar condições para uma maior compreensão dos processos de raciocínio dos alunos por parte dos professores e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento profissional, Baptista et al. (2014) demonstraram a necessidade em os professores desenvolverem um olhar mais atento sobre a natureza das tarefas, propondo em sala de aula processos de raciocínio aos seus alunos.

Guimarães (2015) buscou através de um estudo sobre a inserção tecnológica na formação continuada de docentes de matemática responder as seguintes questões: Como docentes de matemática percebem a inserção tecnológica na formação continuada? Qual o interesse temático (de conteúdos etc.) dos educadores? O que eles consideram que interfere na utilização da tecnologia em suas aulas?

Nesta investigação observou-se que os docentes participantes da pesquisa entendem que a formação continuada é essencial e necessária para o ensino e o seu aprendizado. No tocante às reflexões, os docentes reconhecem que a inserção tecnológica na formação também se configura como significativa no âmbito escolar. Houve um grande interesse temático pela Geometria e pela História da Matemática, dentre outras demandas associadas ao uso de softwares. Todos os docentes concordaram que, dentre as dificuldades em trabalhar com software no ensino de matemática, destaca-se que o número insuficiente de computadores para uso dos alunos interfere na utilização dessa tecnologia, em classe.

Os resultados obtidos demonstraram que a inserção da informática educativa na formação continuada é necessária de modo a promover a atualização e mediante atividades relacionadas à sua prática, como foram as implementadas no Projeto de Materiais Curriculares On-Line para a Matemática na Educação Básica (PMCEO). Deste modo, o apoio da direção da escola bem como a infraestrutura adequada para a realização das atividades de formação tornam-se imprescindíveis para uma maior efetividade das implementações (GUIMARÃES, 2015).

Neste contexto, Souza (2014) descreve que com o crescimento da Educação a Distância e dos benefícios trazidos pelos avanços tecnológicos a esta modalidade a utilização de plataformas como ambiente virtual de aprendizagem tem ganhado grande espaço na literatura. Em seu estudo que aborda Formação inicial de professores a distância no polo CEDERJ/UAB Paracambi: uma análise na licenciatura em matemática, o autor analisou o perfil dos integrantes da investigação e comprovou que sua maioria é composta por jovens na faixa etária entre 22 e 26 anos, provenientes das escolas públicas e moradores da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

O resultado obtido com a investigação mostrou um aproveitamento dos graduandos nas disciplinas Introdução à Informática, Matemática Básica e Geometria Plana. A partir desta observação foram selecionados sete graduandos e foi acompanhada a sua participação no cenário virtual, foram analisados especialmente os acessos dos licenciandos às disciplinas Pré-Cálculo, Matemática Discreta e Instrumentação no Ensino de Geometria. Constatamos que a maioria dos acessos é realizada nos períodos de avaliações (presenciais e a

distância) e, na disciplina Instrumentação para o Ensino de Geometria, o número de acesso se manteve um pouco mais constante ao longo do período letivo (SOUZA, 2014).

A formação continuada do docente é a melhor forma de educar os professores e mantê-los sempre atualizados. Xavier (2016), ao analisar interações dos professores cursistas que lecionam Matemática para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), observou que mensagens utilizando as tipologias ajuda a entender a intencionalidade do discurso, bem como perceber elementos como a presença da reflexão sobre a prática, estratégias e indícios que demonstram que os professores repensaram sobre o assunto (Função Polinomial do 1º grau), na qual levaram em consideração a contextualização para o público de EJA

Logo, foi possível perceber, a partir das interações, que houve um amadurecimento dos profissionais envolvidos. Uma vez que há grande dificuldade por parte dos docentes em atuar na EJA por conta da escassez de materiais didáticos, com abordagens diferenciadas para conteúdos e práticas pedagógicas. Outra observação interessante foi perceber que mensagens de cunho argumentativo tendem a impulsionar a continuidade da discussão. Sendo assim, propostas baseadas na experiência e no cotidiano docente tendem a ter mais relevância para a formação continuada (XAVIER, 2016).

Ponte et al. (2015), em seu texto Exercícios, problemas e explorações, realiza uma análise englobando as perspectivas sobre as tarefas a propor aos alunos de um grupo de cinco professores do 2º ciclo de ensino básico, os quais participaram de um estudo de aula. Nesta pesquisa, foi desenvolvida uma distinção entre exercícios, problemas e exploração, com atenção especial ao desenvolvimento do raciocínio matemático.

Os resultados obtidos através desta investigação demonstraram que, a partir do trabalho efetuado no estudo de aula, as professoras aceitam a distinção entre exercício, problema e exploração e valorizam a realização deste último tipo de tarefa. Como educadores, reconhecem, também, as representações pictóricas como base para a elaboração de estratégias de resolução de problemas pelos alunos. Além disso, passam a valorizar a realização de generalizações e justificações por parte dos alunos, reconhecendo que estes são por vezes capazes de surpreender o professor pela originalidade das suas estratégias de resolução dos problemas. E a partir de reflexões, os professores assumem também que devem ser propostas aos alunos tarefas de natureza diversificada, incluindo tarefas com um certo nível de desafio.

3 METODOLOGIA

Esta investigação é caracterizada como sendo uma pesquisa do tipo investigativa, qualitativa e interpretativa com a elaboração de atividades matemáticas investigativas. A metodologia utilizada consistiu na aplicação de aplicada uma atividade, na qual o assunto abordado foi a Homotetia utilizando o Software Geogebra. Vale ressaltar que esta investigação consiste em uma pesquisa de caráter qualitativo e interpretativo, com objetivo de criar condições para uma maior compreensão dos processos de raciocínio dos 40 (quarenta) alunos do 9º ano turma A, da Escola Estadual de Ensino Fundamental II Profª Terezinha Migueis, localizada na cidade de Rio Branco – AC.

A investigação foi constituída de 3 momentos: a) uma aula expositiva abordando o conceito de Homotetia, na qual foi explicado o tema e sua classificação aos alunos; b) apresentação de uma vídeo-aula de como fazer a ampliação de figuras semelhantes utilizando o Software Geogebra; c) aula prática utilizando o Software Geogebra.

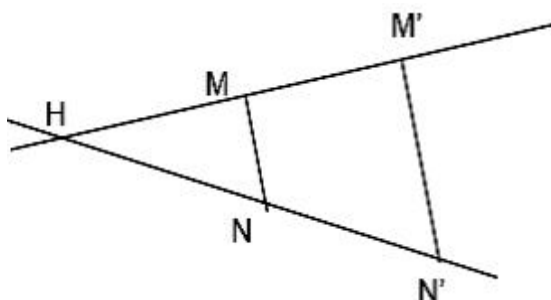
4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Esta investigação foi desenvolvida na turma A do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental II Profª Terezinha Migueis, localizada na cidade de Rio Branco – Acre, a qual teve a participação de 40 alunos.

Para a construção desta investigação, foram utilizadas 03 (três) técnicas abordando o assunto de geometria plana – Homotetia e analisando quais as tarefas investigativas e as técnicas em que os alunos obtiveram melhores resultados, pois houve um planejamento, uma observação da aula e das tarefas propostas e, ao final uma reflexão pós-aula para verificar qual tipo de técnica mais eficaz em relação à compreensão e aprendizagem do assunto.

A primeira técnica utilizada consistiu em uma aula expositiva abordando o conceito de Homotetia, na qual foi explicado o tema e sua classificação aos alunos. Durante a explanação do tema foi realizado um debate com a turma com o intuito de investigar se os alunos já haviam tido contato com o tema, se conheciam sobre o que seria a aula.

FIGURA 1: Exemplo de Homotetia Direta



Fonte: Software Geogebra.

A homotetia é direta quando o centro é exterior ao segmento que une pontos homólogos. Como HM e HM' têm mesmo sentido, a homotetia é direta e a razão é positiva, ou seja, a razão vai ser maior do que zero.

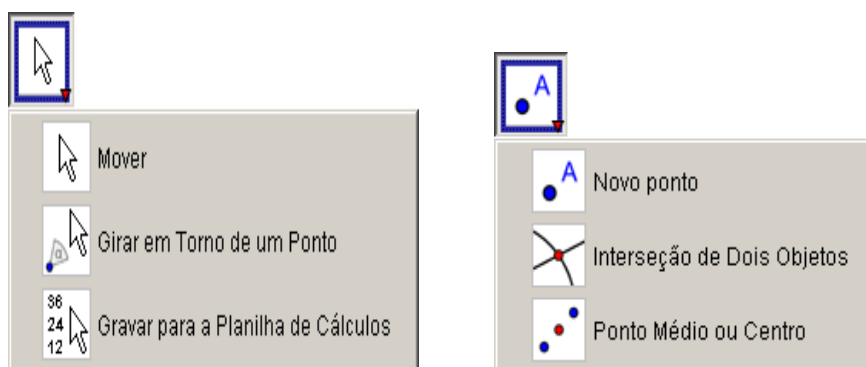
Logo em seguida, foi utilizada a segunda técnica a qual consistiu na apresentação de uma vídeo-aula de como fazer a ampliação de figuras semelhantes. A vídeo-aula foi apresentada por intermédio do site youtube, e nesta aula é apresentada a ampliação das figuras homotéticas no papel de malha quadriculada tanto direta e inversa, contendo a razão 2 e -2.

Para realizar a redução de figuras, coloca-se a ponta seca no ponto O, acha-se a nova medida, faz-se um tracinho para indicar a primeira medida, como a razão é -3 precisam obter três tracinhos e, no último será colocado o primeiro ponto A1, só que quando eu colocar a ponta seca no ponto fixo O, vou fazer uma marcação até o vértice e girar para fazer o traço na semireta. Quando a homotetia é inversa, nota-se que o vértice estava em baixo na figura original, passa a ficar em cima, ou seja, faz-se a rotação da figura. Apesar de ser razão -2 vão ser feita uma ampliação.

A terceira técnica consistiu na utilização do Software Geogebra, no qual os alunos poderão praticar as teorias ensinadas através da vídeo-aula e desenvolverão ampliação de figuras homotéticas contendo a razão 2 e -2.

No software Geogebra, a Homotetia é abordada como um polígono qualquer. Nesse exemplo, obtemos o polígono semelhante ao outro por meio do processo de homotetia. Para isso, foi definido um ponto, clicar na opção um ponto A depois clicar na opção mover conforme na imagem a seguir:

IMAGEM 1 – Criando um Polígono



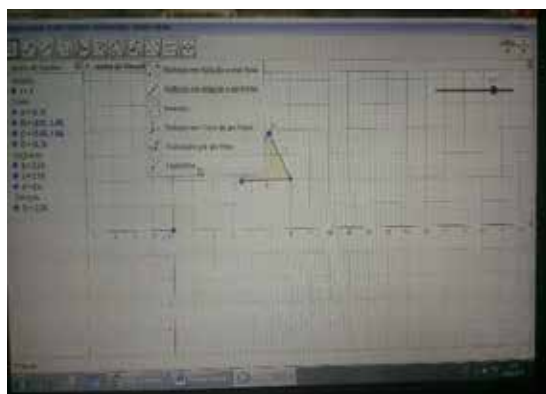
Fonte: Software Geogebra.

Logo em seguida para colocar esse ponto A em qualquer região do plano cartesiano, devemos colocar o ponto A na origem. Mas, por que esse ponto não foi criado diretamente na intersecção dos eixos? Porque ficaria preso à intersecção, dessa forma eu posso reposicioná-lo em qualquer parte do plano cartesiano.

Agora, vamos construir um controle deslizante, clicando na imagem, depois clicar em um ponto da janela de visualização, esse controle é chamado de r, seu valor mínimo será -2, seu valor máximo 2 e seu incremento continuará 0,1 e clico em ok.

Em seguida vamos construir um polígono BCD, clico na ferramenta polígono e coloco no quadrante que irei construir o polígono BCD, lembrando que depois de cada procedimento devemos clicar no botão mover para não colocar os pontos em outro lugar do plano cartesiano, então nós temos agora o objeto que é um polígono, um ponto que será o centro de Homotetia e um valor por meio do controle deslizante que será a razão de Homotetia. E, por fim, clicamos na ferramenta que contém Homotetia.

IMAGEM 2: Conhecendo a ferramenta Homotetia.

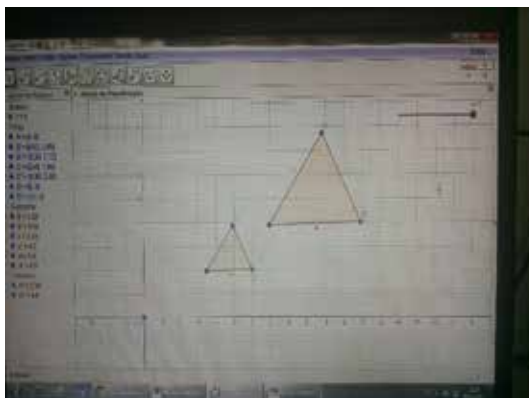


Fonte: Software Geogebra.

Após selecionarmos o objeto e o centro que o ponto A e vai aparecer uma caixa com o nome Homotetia pedindo o Fator e posso colocar um número aqui ou posso colocar um parâmetro que representa um valor numérico, que é o r que colocamos no controle deslizante e clico em ok.

Já obtive outro polígono, note que existe o B', C' e D', depois disso clica no botão mover; por que está exatamente sobre o anterior? Porque a razão está sendo 1, se eu aumentar para razão 2, iremos ter um polígono cuja razão e semelhança ao anterior é igual a 2.

IMAGEM 3: Ampliando uma figura no Geogebra



Fonte: Software Geogebra.

Com a imagem formada, podemos então traçar algumas retas, para isso basta que alguns cliques sejam realizados através do botão das retas e clicar na opção reta, depois clicar no ponto A e no ponto A' e, assim sucessivamente. Pode-se notar que todas as retas passam pelo centro de Homotetia; não se esqueçam de clicar no botão mover todo procedimento que for feito, porque senão irão aparecer mais retas nos quadrantes do plano cartesiano.

Agora, vamos formatar as retas, clica em cima da primeira para selecionar, depois clicar em Ctrl e na próxima reta e depois novamente Ctrl e na próxima reta. Depois, clica com o botão direito em qualquer reta e vai aparecer a janela com a opção propriedade, depois irá abrir outra janela e modificar a cor da reta para mais claro, ESTILO - a espessura da linha deixar em 1 e o estilo no que desejar, clicar no botão fechar, iremos obter as retas que passam pelo centro de homotetia um pouco mais claramente.

Em seguida clicar no botão mover e modificar a razão no controle deslizante manualmente ou clicar com o botão direito no controle deslizante clicando em animar e automaticamente ficará movendo da razão 2 até a razão -2. Quando vai transformar a figura em figura homotética com razão menor que zero, pode-se notar que a figura ficou invertida.

CONCLUSÃO

Durante a realização da atividade foi possível compreender que os alunos não tinham nenhum conhecimento sobre o tema Homotetia, principalmente o Software Geogebra. Quando foi anunciado que a aula de matemática iria utilizar computadores, todos ficaram surpresos, por entenderem que não teria como aprender matemática através de programas e aplicativos.

Embora a Homotetia seja utilizada diariamente quando reduzimos ou ampliamos uma figura, todos os alunos que participaram desta investigação não tinham nenhum conhecimento e entendimento de como seria o desenvolvimento da atividade. Todavia, o desenvolvimento da atividade possibilitou que os alunos interagissem e compreendessem, ainda que de forma limitada, o processo de homotetia (ampliação e redução de figuras). Deste modo, entendemos que há necessidade de continuidade de trabalho, explorando com mais profundidade o Estudo de Aula sobre Homotetia.

Desta forma, como professora e mestrandia em formação vejo que é de extrema importância que docentes não apenas de matemática, bem como de outras disciplinas devem manter-se sempre se atualizando, seja por intermédio da formação continuada para professores, bem como programas de pós-graduação e mestrados, para que possamos acompanhar a evolução que nos rodeia, seja através de software ou aplicativos

educativos.

A atividade proposta para o desenvolvimento deste artigo foi de grande valia, uma vez que proporcionou aos alunos participantes o entendimento de que podemos utilizar a matemática de várias formas diariamente; é possível aprender matemática utilizando software e outros métodos utilizando a tecnologia da informação.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica et al. Aprendizagens profissionais de professores dos primeiros anos participantes num estudo de aula. **Educação em Revista**. Belo Horizonte.v.30 n.04 p. 61-79. Outubro-Dezembro 2014

CAMARGO, R. P. **Tarefas investigativas de matemática**: uma análise de três alunas de 8ª série do ensino fundamental, Curitiba. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2006.

FILHO, Edson Soares. **Homotetia e semelhanças de Triângulos**: Uma proposta de ensino utilizando materiais concretos e manipuláveis. 2014. 64f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade federal do Amazonas. Manaus: AM, 2014.

GUIMARÃES, Wanuzza Nogueira. **Um estudo sobre a inserção tecnológica na formação continuada de docentes de matemática**. 2015. 120f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: RJ, 2015.

LIMA, Nilo Silveira Monteiro de. **Investigações em Geometria plana com Interface Digitais**: Um estudo sobre Homotetia. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática) – Programa de estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Francisco Diego Moreira. **O software geogebra como ferramenta para o ensino da geometria analítica**. 2014. 62f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Matemática) – Universidade Federal Rural do Semi – Árido, Mossoró: RN, 2014.

PEREIRA, T. L. M. O uso do software GeoGebra em uma escola pública: interações entre alunos e professor em atividades e tarefas de geometria para o ensino fundamental e médio, Juiz de Fora. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

PONTE, João Pedro da et al. Exercícios, problemas e exploração: Perspectivas de professoras num estudo de aula. **Quadrante**, Vol. XXIV, Nº 2, 2015

SANTOS, Anayara Gomes dos. **O geogebra como recurso didático para a aprendizagem do esboço de gráficos de funções que diferem de outras por uma composição de isometrias ou homotetias**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SOUZA, Robson Marques de. **Formação inicial de professores a distância no polo CEDERJ/UAB Paracambi**: uma análise na licenciatura em matemática. 2014. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014

XAVIER, Gisele Pereira de Oliveira. **Formação Continuada para EJA**: Análise de Interações Docentes em Matemática em um fórum de discussão. 2016. 116 p. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: VIVÊNCIAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE

Maria Darci Martins Nicácio

(MPECIM/UFAC)

E-mail: darcinicacio@hotmail.com

Salette Maria Chalub Bandeira

(MPECIM/UFAC)

E-mail: saletechalub@ufac.br

RESUMO: O presente texto faz parte do recorte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática e tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas no ensino de matemática com alunos que possuem deficiência intelectual, destacando os materiais didáticos produzidos pelos professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município de Cruzeiro do Sul-Acre. Cada vez mais, pessoas buscam formação na área da educação especial e com o conhecimento adquirido, auxiliam com informações parentes e vizinhos que possuem deficiência. Como aporte teórico recorreremos a: Ropoli *et al.* (2010), Gomes *et al.* (2010), Leite (2016), Lopes (2010), Lara (2017) e outros. Acreditando ser possível a aprendizagem desse público, desde que sejam oferecidos recursos e intervenções necessários a sua aprendizagem, buscamos na pesquisa-ação, a investigação-formação adotada na pesquisa com etapas de diagnóstico, intervenção e avaliação/reflexão. No caminho, serão realizadas formações com os profissionais da educação especial das escolas da rede estadual do município de Cruzeiro do Sul, que trabalham nas SRM. Dentre essas escolas, escolhemos duas escolas para pesquisar como acontece o aprendizado no ensino de matemática para alunos com deficiência intelectual e como o aluno relaciona esse saber quando são oferecidos recursos didáticos com as devidas intervenções. Através dessas práticas inclusivas, que podem ser executadas por profissionais que recebam uma formação específica, percebemos a importância das formações na vida profissional dos professores, assim como a melhoria do acesso ao conhecimento por parte dos alunos que possuem deficiência Intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual. Matemática. Recursos Didáticos.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, diversas abordagens sobre inclusão têm sido discutidas no Brasil e no mundo, com a constante preocupação de proporcionar a inclusão da pessoa com Deficiência e tirar a ideia de segregação que durante muito tempo esteve presente em nossa sociedade. A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular é uma prática cada vez mais frequente no Brasil, e a forma como ela acontece depende de alguns fatores como cultura local e a política adotada por gestores.

De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a inclusão de todos os alunos no ensino regular é um desafio para a educação, pois estabelece que o direito à educação é para todos e não só para aqueles que tiverem as condições preestabelecidas por alguém.

Aos poucos, com o tema Inclusão das pessoas com deficiência vem sendo amplamente discutido em Universidades e outras Instituições, sendo difundido na sociedade e sendo transformada uma realidade de vida de muitas pessoas. O conhecimento do respeito ao direito do outro e o dever das instituições quanto ao

cumprimento desse respeito está mudando uma cultura na sociedade Brasileira, antes, predominantemente segregadora, para uma sociedade mais justa quanto a consciência dos direitos da pessoa com deficiência.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), são público alvo da Educação Especial: Alunos com deficiência, alunos com transtornos Globais do Desenvolvimento e alunos com altas habilidades/ superdotação. E uma das inovações trazidas por essa política foi o Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde é um serviço que deve ser oferecido nas redes regulares de ensino, onde o mesmo identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Esse texto retrata as experiências com formações de profissionais do município de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre, que trabalham na educação especial. Os profissionais produziram materiais didáticos para utilização nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com ênfase na deficiência intelectual e aplicaram em escolas do município para alunos com essa deficiência e analisaram as respostas apresentadas.

A formação foi realizada com todos os professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado da Zona Rural e Urbana, em SRM, mas escolhemos dentre elas, duas escolas para desenvolver nosso texto: A escola Madre Adelgundes Becker e a escola Padre Damião, ambas localizadas na zona urbana de Cruzeiro do Sul.

Com as formações realizadas aos poucos temos tido um melhor aproveitamento da compreensão de conceitos pelos estudantes com Deficiência Intelectual.

2 O MPECIM E A AMPLIAÇÕES DAS FORMAÇÕES NO NAPI

A presente pesquisa, sobre uma formação docente para ensinar matemática para estudantes com materiais didáticos pedagógicos produzidos por professores da SRM e Coordenados pela professora pesquisadora Coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão – NAPI, aos poucos vem sendo ampliada com as orientações recebidas por docentes do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Apesar de lidar diariamente com problemas relacionados à inclusão de alunos com deficiência, a deficiência intelectual chamou nossa atenção pela quantidade de alunos inseridos em classes comuns, e por já ter trabalhado como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com um número considerável de alunos com a referida deficiência. Em Cruzeiro do Sul, baseado no censo de 2016, havia 1055 alunos com Deficiência Intelectual, matriculados na rede estadual e municipal de ensino da zona rural e urbana.

Ao ingressar no MPECIM/UFAC no ano de 2017, no âmbito das aulas da disciplina de Tecnologias e Materiais Curriculares para o Ensino de Matemática, ministrada por minha orientadora recebemos algumas orientações sobre programas que poderiam ser utilizados por alunos com essa deficiência.

Apesar de já trabalhar na Educação Especial por onze anos, ainda não conhecia alguns aplicativos, e assim fui apresentada ao *Software* Partecipar 2. Dessa forma, iniciamos nossos estudos e começamos a aprimorar alguns recursos didáticos que já utilizávamos com estudantes e professores em formações contínuas. Assim, nas formações, repassei as informações para os orientadores do NAPI, onde juntos, planejamos e realizamos as formações para os professores de AEE no município de Cruzeiro do Sul.

O Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão (NAPI) é um setor da Secretaria Estadual de Educação e Esporte e responsável pela formação, orientação e acompanhamento do trabalho dos profissionais da educação especial do Município de Cruzeiro do Sul.

Além disso, também contempla com formações e orientações sobre Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, outros municípios vizinhos tais como: Mâncio Lima (AC), Rodrigues Alves (AC), Tarauacá (AC), Feijó (AC), Porto Walter (AC), Marechal Thaumaturgo (AC) e Guajará (AM). Em algumas situações também somos convidados para dar formações em Rio Branco (AC).

Em 2006, quando iniciou esse trabalho em Cruzeiro do Sul, a equipe do NAPI, era constituída por oito profissionais. Hoje, trabalha com algumas equipes como: *Educar na Diferença* (4 professoras formadoras que trabalham com formação nas áreas de Deficiência Intelectual, Autismo, Síndrome de *Down*, Deficiência Física e outros transtornos); *Deficiência Visual* (5 professoras formadoras que trabalham oficinas e formações); *Surdez* (4 professoras formadoras e 4 instrutores surdos que trabalham oficinas e formações em Libras); *Altas Habilidades/Superdotação* (6 professoras formadoras que trabalham com formações e identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação); *Produção de Recursos Pedagógicos* (4 profissionais que trabalham com produção de recursos pedagógicos, formação e oficinas); *orientadores* (6 profissionais que trabalham acompanhando o trabalho dos profissionais da educação Especial que estão lotados nas escolas da rede estadual de ensino); *Coordenadora pedagógica* (1 profissional responsável pelo acompanhamento dos trabalhos realizados pelas equipes de formações) e *Coordenadora Geral* (1 profissional responsável para acompanhar o trabalho realizado da educação Especial no Município de Cruzeiro do Sul na rede Estadual de Ensino).

Apesar de o NAPI oferecer formações anuais em diversas áreas do conhecimento da Educação Especial, ainda não consegue suprir as necessidades de Cruzeiro do Sul e de municípios vizinhos, pois são muitas pessoas que necessitam e procuram auxílio nessa área.

São profissionais do AEE, que buscam aperfeiçoamento; Pessoas da comunidade que possuem familiares com deficiência e procuram conhecimentos para melhor atendê-los; Professores regentes que possuem público alvo da Educação Especial em suas salas de aula e buscam conhecimento no intuito de melhorar suas práticas; Acadêmicos que se preparam para o mercado profissional, dentre outras pessoas que procuram diariamente por essas formações.

A necessidade de formações dos profissionais da Educação Especial e que lidam com esse público alvo é constante, tendo em vista que em Cruzeiro do Sul tem aumentado o número de alunos com deficiência intelectual, principalmente no Ensino Médio. Dessa forma, esses profissionais tem que conhecer os serviços e recursos que precisam utilizar no dia a dia para atender as necessidades específicas dos alunos.

Sartoretto e Bersch (2017) definem esses *recursos e serviços*. Os *recursos são definidos como* todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência e *os serviços*, são aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos.

Assim, os recursos pedagógicos utilizados pelos profissionais da Educação Especial e professores regentes servem para um melhor entendimento dos alunos com Deficiência Intelectual dos conteúdos escolares, melhorando suas capacidades funcionais. As autoras acima mencionadas ainda caracterizam recursos, aqueles que:

Podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, *softwares* e *hardwares* especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente (SARTORETTO e BERSCH, 2017).

No caso de nossa pesquisa, ao cursar as disciplinas do MPECIM/UFAC, tais como: Ensino de Matemática e suas Metodologias (com o Prof. Dr. Gilberto Francisco Alves de Melo); Tecnologias e Materiais Curriculares para o Ensino de Matemática (com a Profa. Dra. Salete Maria Chalub Bandeira) e Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: elaboração de recursos didáticos na formação docente (com a Profa. Dra. Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra), ampliaram o nosso suporte teórico para melhorar as formações e expandir as intervenções que poderiam ser feitas com os alunos com deficiência.

Assim, foi oferecida, no município de Cruzeiro do Sul, uma formação voltada para produção de recursos pedagógicos com os profissionais da Educação Especial e cada profissional produziu os recursos que seriam trabalhados nas SRM. Os materiais utilizados foram: E.V.A, isopor, tampas de garrafas, barbante, cola de isopor, pincéis permanentes etc., lembrando que mesmo esse material tendo um custo para a sua produção, na maioria das vezes, a escola dispõe desse material e disponibiliza para os professores produzirem esses recursos que serão utilizados nas SRM, como também podem ser utilizados nas salas de aulas regulares ou classes comuns.

3 A FORMAÇÃO E A APLICAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICOS NA SRM

A formação aconteceu para todos os professores de AEE da rede Estadual de Ensino, da Zona Rural e Urbana, onde os mesmos produziram seus recursos didáticos, apresentando em seguida para os colegas, enfatizando que tipos de intervenções poderiam ser feitas, pensando cada um, nos alunos que atendiam dentro das SRM, onde ocorre o AEE.

Com essa metodologia adotada, possibilitou-se a ampliação do conhecimento sobre a utilização de um recurso didático e as imensas possibilidades de intervenções que podem ser feitas com esses recursos. Através das contribuições e reflexões dos colegas que constituíram um elemento enriquecedor para melhorar a compreensão sobre determinado recurso utilizado com o estudante com Deficiência Intelectual. A Figura 1 ilustra os professores das SRM participando da formação no NAPI, com a produção de alguns jogos didáticos.

Figura 1 - Professores do AEE participando da formação de produção de recursos pedagógicos, no NAPI.



Fonte: Arquivo do NAPI, 2017.

Essas formações, em 2017, com os professores das SRM onde ocorre o AEE no município de Cruzeiro do Sul, já acontecem regularmente, quinzenalmente e a cada encontro são discutidos e estudados alguns temas relacionados ao público alvo da Educação Especial. No entanto, realizamos uma formação específica, voltada

para produção de recursos pedagógicos na área de matemática, para alunos com deficiência intelectual, que é o maior público atendido pelas professoras. Assim, acompanhamos os procedimentos e estratégias adotadas por duas professoras de duas escolas estaduais.

Em cada escola, onde há alunos com deficiência incluídos no ensino regular, há profissionais da Educação Especial. Na rede estadual, este ano de 2017 há 57 professores de AEE, 79 atendentes, 30 mediadores e 19 intérpretes para um público de 766 alunos. São profissionais que buscam diminuir as barreiras enfrentadas diariamente por esse público alvo da Educação Especial.

Esses profissionais são garantidos por Lei, onde na Constituição Federal de 1988, no artigo 205 que define a educação como um direito de todos, estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Também, garante que é dever do Estado oferecer o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Todos esses profissionais acima citados fazem parte do AEE.

Como respaldo Legal para a implantação do AEE, apresentamos, por meio da Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, a instituição de diretrizes operacionais para o AEE, o qual é oferecido no contraturno da escola. Em Cruzeiro do Sul, esse contraturno é oferecido em até no máximo duas horas, duas vezes por semana (BRASIL, 2009).

Em nosso país, temos algumas leis específicas que falam do dever de oferecer esses profissionais como no caso da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que garante em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular, um acompanhante especializado (BRASIL, 2015).

No Estado do Acre, existe legislação própria, como no caso da Lei nº. 2.976, de 22 de Julho de 2015 que Institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução:

§ 1º Em caso de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhamento por mediador de aprendizagem.

§ 2º A comprovação de que trata o §1º será feita por médico psiquiatra, psicólogo ou psicopedagogo.

§ 3º Os mediadores de aprendizagem referidos no § 1º deste artigo farão parte do AEE e receberão qualificação profissional e formação continuada a fim de exercer suas atribuições de apoio às atividades educativas e às necessidades relacionadas à comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais de estudantes com TEA, no contexto escolar.

§ 4º Será assegurada a contratação excepcional, nos termos da legislação vigente, de profissionais para o exercício da função de mediador de aprendizagem, conforme a demanda, com formação mínima de magistério ou nível superior sem prejuízo de outras formações específicas exigidas em legislação federal (BRASIL, 2015).

Assim, como existe essa lei que contempla os autistas, os alunos com deficiência intelectual também são contemplados, em casos que comprovem a necessidade. Esse aluno pode contar com o auxílio de um mediador ou atendente pessoal, que poderá auxiliar dentro da sala de aula, mediando os conteúdos, tornando-os mais acessíveis para que possa compreendê-los, como também auxiliando na comunicação verbal e não verbal, competências e habilidades, aspectos pedagógicos, ludicidade e na interação social com os seus pares.

Esse profissional requerido é responsável pela interação entre o aluno e todas as pessoas do ambiente

escolar, sendo a pessoa que passa mais tempo com o mesmo na escola, cabendo acompanhar o aluno em todos os ambientes da escola (dependendo da necessidade), desde a entrada do aluno em sala, nas aulas, intervalo e a saída, priorizando sempre o seu desenvolvimento integral, trabalhando no sentido de que aos poucos o aluno possa adquirir a autonomia, construindo assim uma aprendizagem significativa.

Mas a escola sozinha tem dificuldades de fazer esse processo de inclusão. Ele acontece quando se faz em parceria com as diferentes esferas da sociedade. Requer uma constante parceria entre pais, escola e profissionais envolvidos, que tenham conhecimento sobre como lidar com o aluno para atender as necessidades específicas do mesmo.

A inclusão vai muito além de estar em uma sala de aula, e o aluno possuir um mediador. Faz-se necessário que o professor veja o aluno com deficiência intelectual como parte integrante da turma, que o veja, interaja com ele e construa um ambiente para que ele possa interagir com e os demais alunos, compreendendo que ele tem seu ritmo de aprendizagem e se desenvolve de acordo com as suas particularidades, por isso a importância do mediador escolar para auxiliar nas conquistas desses objetivos e dos demais que surgirão com o decorrer do desenvolvimento do aluno.

Destacamos o Parecer CNE/CEB número 17/2001, que ressalta a necessidade de professores e alunos obterem auxílio:

[...] Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo (BRASIL, 2001).

Enquanto muitos alunos não necessitam de um apoio para compreensão de alguns conteúdos, os alunos com deficiência intelectual necessitam, além de recursos, estratégias diferenciadas para que os mesmos tenham acesso ao currículo, com a igualdade das condições proporcionada aos demais alunos. Esses recursos e as estratégias utilizadas é quem vai fazer a diferença na vida escolar desse aluno.

Precisamos promover a inclusão dos alunos com todo e qualquer tipo de deficiência na sociedade, mas para que isso aconteça, necessitamos fortalecer o sistema educacional, favorecendo discussões que identifiquem as intervenções necessárias para que sejam diminuídas as resistências que ainda existem por parte de algumas organizações escolares e professores.

Hoje, após mais de uma década, questionamos: Como se dá a relação entre a família, a escola, e as práticas escolares direcionadas aos alunos com Deficiência Intelectual? Os pais estão satisfeitos com o processo de aprendizagem e a forma como seus filhos com DI têm sido atendidos na escola? Os alunos estão tendo acesso aos conteúdos escolares, ou estão vivenciando uma exclusão na tentativa de incluí-los? Como as famílias e escola entendem e avaliam a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no processo de inclusão em classes regulares? Como a escola se organiza para o acesso, a permanência e a aprendizagem desses alunos com Deficiência Intelectual? Como os professores regentes e de Atendimento Educacional Especializado lidam com o processo de inclusão desses alunos? As formações oferecidas para os professores de AEE estão servindo para a aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual?

São questionamentos que precisam constantemente serem refletidos por profissionais que atuam com esses alunos, para que erros e acertos sejam relacionados para fortalecimentos de estratégias que deram certos

e que podem ser estimuladas, e erros que podem ser evitados. Na Figura 2, uma professora do AEE da Escola Estadual Madre Adelgndes Beker trabalhando com alunos que possuem Deficiência Intelectual (DI) na SRM.

Figura 1 – Professora do AEE aplicando o recurso didático para estudantes com DI na SRM.



Arquivo: NAPI, 2017.

Os profissionais da Educação Especial necessitam de constantes formações para atender esse público, lhes resguardando o direito do acesso à educação e uma educação de qualidade.

Por isso, essa formação, construída com orientações adquiridas nas disciplinas do Mestrado Profissional de Ciências e Matemática, melhorou as formações já oferecidas, mas com uma visão mais ampla, em que se contempla com mais estratégias os recursos utilizados, pois o professor de AEE deve ser criativo, inovador, dinâmico e busca isso no decorrer das formações.

Dessa forma:

O professor do Atendimento Educacional Especializado deve propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em situações-problema, que exijam que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema (GOMES, POULIN e FIGUEIREDO, 2010, p. 8).

É através desse dinamismo, da criatividade em propor atividades motivadoras que o aluno com deficiência intelectual consegue raciocinar, organizando seu pensamento para entender melhor as situações proposta em sala de aula. E o professor do AEE é o profissional que deve ter as condições necessárias para estimular de forma mais individualizada, o aluno com deficiência a superar seus limites e até acreditar no seu potencial.

Dessa forma, as atividades e os jogos sugeridos para os alunos potencializam a sua autoestima, o mesmo, com os recursos adequados pode propor a realização de jogos que demandem desafios que implicam o uso de estratégias cognitivas que quando contextualizadas nas experiências e conhecimentos prévios do aluno, proporcionam um melhor entendimento por parte do aluno com deficiência intelectual. Nesse contexto,

É função do professor do AEE organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e que estimulem o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. É também seu papel produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos na sala de aula do ensino regular. Esse trabalho deve se realizar focalizando as atitudes do aluno diante da aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitarão sua interação escolar e social (GOMES, POULIN e FIGUEIREDO, 2010, p. 9).

Percebemos que para atuar no Atendimento Educacional Especializado, não é uma tarefa simples, como muitos pensam. Durante anos trabalhamos nessa área, ainda nos deparamos constantemente com pessoas, que sem conhecer as reais atribuições desse profissional, diz querer trabalhar na Sala de Recurso Multifuncional por encontrar-se muito cansado de sala de aula e querer um descanso.

Quem atua na área e conhece as responsabilidades e atribuições desse trabalho, sabe que requer disposição para aprender a cada dia, buscando constantes formações e aperfeiçoamento, no intuito de realmente colaborar com a educação dos alunos público alvo da Educação Especial. Assim, apontamos que para atuar no AEE:

Os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos (ROPOLLI *et al.*, 2010, p. 28).

Apesar de Cruzeiro do Sul ser um município distante da Capital, onde são oferecidos poucas formações para os formadores, este buscam aprimorar seus conhecimentos, através das pesquisas realizadas e quando surgem formações, todos participam, com a expectativa de que possam ampliar seus conhecimentos com novas estratégias, novas metodologias que possam contribuir com a aprendizagem de seus alunos.

São profissionais com “sede” de conhecimento, na esperança de poder fazer o melhor para que o aluno que atende desperte para aprender, que acredite, que faça acontecer o processo de compreensão dos conteúdos e com isso não mede esforços para garantir que esses alunos evolua a cada dia. Assim, conquistam para que frequentem o AEE e quando percebem a evolução dos alunos, muitas vezes com recursos didáticos produzidos pelos mesmos, todos comemoram, pois o sucesso do aluno é sucesso de toda a escola, que conseguiu promover a inclusão de verdade.

Leite (2016), em sua dissertação de mestrado, *Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual: um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares*, afirma que:

Faz-se necessário ter uma atenção na pessoa com deficiência partindo da premissa de como ela é, não ignorando suas limitações, necessidades e potencialidades, criando assim possibilidades de tratá-la como ser único e não simplesmente como uma categoria. Nesta linha de pensamento é que podemos avançar nossos estudos, por meio de intervenções adequadas e respeitadas, tirando o foco das dificuldades do não entender, do não aprender, do não realizar única e exclusivamente da pessoa. O respeito à diversidade humana exige, no momento, que haja um rompimento com esse antigo paradigma da padronização nas intervenções, investindo na Educação Especial com mais empenho, veemência e dedicação (LEITE, 2016, p. 37).

A autora ressalta a importância de ver no estudante com deficiência, um ser único, capaz e não categorizá-los, pois cada pessoa, com deficiência ou não, possui habilidades e dificuldades, mas que com a devida atenção e respeito às diferenças, são capazes de aprender de forma significativa para a vida de cada um.

Lopes (2010) nos remete que com o advento da Educação Inclusiva:

Os direitos da pessoa com deficiência são aos poucos reivindicados e os alunos com deficiência passam a usufruir o direito de matricular-se na escola regular. Daí por diante, sem dúvida, a educação do aluno com deficiência intelectual constitui-se um desafio para a escola regular, principalmente no que tange ao trabalho pedagógico e ao apoio educativo especializado que se deve oferecer ao aluno com tal diagnóstico, pela complexidade que a envolve. Diagnóstico, via de regra, clínico-pedagógico, que é o recurso que ao longo dos anos tem sido utilizado na identificação da deficiência intelectual (LOPES, 2010, p. 41).

Vale ressaltar que, em Cruzeiro do Sul, ainda há muitos alunos com deficiência intelectual que ainda não possuem um diagnóstico clínico, mas que os professores do Atendimento Educacional Especializado elaboram um parecer pedagógico, que em muitos casos tem dado subsídios para um profissional da saúde na emissão dos laudos médicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das formações vivenciadas, com o aperfeiçoamento de técnicas já utilizadas, nessa pesquisa confirmamos que oportunizar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual aos conteúdos escolares através de recursos pedagógicos para que os mesmos possam construir seus conceitos, fazem uma enorme diferença em suas vidas escolares. Não pretendemos com essa pesquisa, difundir que seja uma ideia inédita, pois sabemos que em muitas escolas no Brasil e no mundo adotam-se recursos pedagógicos para uma melhor aprendizagem dos alunos, mas queremos enfatizar que os alunos com deficiência intelectual têm os mesmos direitos que qualquer outro aluno ao acesso a uma educação de qualidade. Destacamos que a sua limitação não é impedimento para que esse estudante possa aprender.

Todos nós, enquanto profissionais da educação, temos que ter consciência de nosso dever e precisamos aprender para minimizar as barreiras que esses alunos enfrentam no dia a dia.

Os ritmos de aprendizado são diferentes entre os estudantes, pois enquanto uns podem compreender os conteúdos escolares de forma mais rápida, outros, e em particular os deficientes intelectuais enfrentam uma luta diária para compreender os conceitos mais simples e que muitas vezes fazem um esforço sobrenatural para tentar se incluir nesse ambiente escolar e social.

Não estamos apontando os altos níveis intelectuais que podem ser alcançados pelos mesmos, mas estamos falando de qualidade de vida, de brilho no olhar ao realizar uma atividade, para nós tão simples, mas para eles, motivo de grande comemoração.

Ao longo de nossa vivência sentir a alegria desses estudantes, antes, muitas vezes se sentindo incapaz, desprestigiados, desvalorizados e através dos recursos didáticos e com as intervenções necessárias fazê-los sentirem-se capazes, prestigiados e valorizados, faz com que pensemos em fazer um pouco mais, querer expandir para outras pessoas que é possível sim, que podemos fazer a diferença no espaço em que vivemos.

Podemos não alcançar a todas as pessoas que possuem Deficiência Intelectual, mas expandindo esse conhecimento, fazendo com que cada vez mais professores possam acreditar nessa possibilidade de aprendi-

zagem, que mais professores possam querer mudar a realidade em que vive, menos alunos com deficiência será negligenciado em seus direitos e mais profissionais irão ficar com o sentimento de dever cumprido, principalmente vendo esses alunos chegarem aos graus mais elevados de ensino com a condição necessária para realizarem seus sonhos, tornando-os possíveis.

Assim, se partimos do pressuposto de que todos têm direito a educação e todos podem aprender, se dadas as condições necessárias para que possam desenvolver ao máximo seu potencial cognitivo e compreendermos a deficiência a partir do paradigma social, respeitando as limitações e habilidades de cada um, devemos reconhecer que, se um estudante – tenha ele deficiência ou não – não aprende, a origem do problema não está nas suas características intelectuais, mas, sim, em possíveis barreiras presentes na escola.

A palavra inclusão não pode ser combinada com generalização. Ela parte do pressuposto de que ser diferente é uma condição própria do ser humano: todos nós somos diferentes, singulares, únicos. E, sendo assim, não podemos definir ninguém como normal ou anormal, pois o importante em uma sociedade é reconhecer na diferença do outro a capacidade de crescimento, de ampliação de conhecimentos e valores que perpetuam a espécie humana, indo além de padrões preestabelecidos por alguns valorizando cada um em suas unicidades e compreendendo que cada um tem o direito de ser como é.

Considerando que a inclusão escolar dos alunos com deficiência em Cruzeiro do Sul, se deu de forma mais efetiva no ano de 2006, com o apoio de profissionais da Educação Especial nas escolas regulares e intensificando até o presente momento, ressaltamos que: a educação de alunos público alvo da Educação Especial, aos poucos vem avançando, mas que ainda precisa crescer.

Para isso, precisamos identificar onde precisamos melhorar e, assim apontamos os Cursos de Formação de Professores de nosso País e, de nosso Estado. No Parecer CNE/CEB 17/2001 (BRASIL, 2001), identifica-se que “cabe a todos”, principalmente aos setores de pesquisa e às Universidades, estudos que busquem melhores recursos para oportunizar a otimização da capacidade das pessoas com deficiências, isso é, para que as mesmas tenham o mesmo acesso a comunicação, a locomoção e a participação, de maneira cada vez mais autônoma, no âmbito educacional, e na vida social, exercendo de maneira plena, a sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: out, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 04 de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: nov. 2017.

BRASIL. Lei nº. 2.976, de 22 de julho de 2015. **Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução**. Disponível em: <<http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/08/Lei2976.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.

BRASIL. UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Es-**

pecial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual / Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin, Rita Veira de Figueiredo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Professor na área da deficiência intelectual:** análise da formação na perspectiva docente / Patrícia Tanganelli Lara. – Marília, 2017.

LEITE, Elisete de Andrade. **Inclusão escolar e deficiência intelectual:** um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares/ Elisete de Andrade Leite. Taubaté, 2016.

LOPES, Esther. **Adequação curricular:** um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual / Esther Lopes. – Londrina, 2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. Disponível em: < <http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: nov. 2017.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA RONDONIENSE

Lidiana da Cruz Pereira Barroso
(SEMED/RO)
E-mail: libarroso33@gmail.com

Claudelice Alves Pereira Varella
(FAAR/RO)
E-mail: claupv.varella@gmail.com

RESUMO: As práticas pedagógicas na contemporaneidade se efetivam mediante o uso de tecnologias, assim os docentes precisam aprender novos processos metodológicos de ensinar que sejam significativos aos discentes. Dessa forma, o ensino com mediação tecnológica é um novo desafio que os docentes devem superar, assim eles precisam de formação constante para acompanhar as mudanças. O objetivo desse estudo foi investigar de que forma o professor ministrante do Ensino Médio com mediação tecnológica de escolas públicas em comunidades de difícil acesso desenvolvem o trabalho pedagógico, no ensino híbrido no Estado de Rondônia. A pesquisa teve abordagem qualitativa, do tipo descritiva com procedimentos de análise das temáticas a partir de relatos de experiência de uma coordenadora pedagógica que acompanha o planejamento e ministração das aulas dos professores. Conclui-se que as práticas pedagógicas dos professores são desenvolvidas de forma significativa, porém esse ensino precisa estar alinhado ao contexto cultural, social dos discentes de forma que os mesmos possam ampliar seu universo intelectual, científico e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Tecnologia. Ensino Médio com Mediação Tecnológica.

INTRODUÇÃO

A educação formal precisa abarcar caminhos que promovam a conscientização e transformação social dos educandos, por isso deve ser organizada e fundamentada a partir dos objetivos sociais em que os direitos e deveres sejam posto em evidência. Os conhecimentos fomentado pelo currículo e práticas pedagógicas precisam ser instrumentos de conscientização e transformação da realidade, visando a autonomia social e melhoria de vida dos sujeitos. O projeto curricular, nessa perspectiva, precisa possibilitar as mudanças necessárias para melhoria social, ampliando caminhos em que os discentes possam sair da posição de subalternos e sejam capazes da autonomia intelectual e profissional.

O Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica é ofertado pela Secretária de Estado e Educação de Rondônia (SEDUC) a diversos municípios do Estado; esse ensino precisa dialogar com as práticas sociais, para que os conhecimentos repassados superem a mera reprodução das relações de poder que intensificam as desigualdades sociais. Sendo assim, o ponto de partida dessa pesquisa se dá a partir do diálogo entre o ensino e a práxis social sistematizada e potencializada para transformação dos sujeitos. A esse respeito, busca-se questionamentos ao currículo prescrito, oculto e real, bem como às práticas pedagógicas que contemplam o hibridismo na educação, estabelecendo, dessa forma, um instrumento que contribua efetivamente para o ensino com qualidade.

O cenário educacional da Amazônia Rondoniense é amplo e diversificado, gerando projetos inovadores que objetivam o alcance da educação de todos os rondonienses. Assim, os envolvidos nesses projetos necessitam de um olhar crítico às identidades que são específicas à cada localidade, tal como: os povos indígenas, as populações ribeirinhas, os quilombolas, a população da zona rural e urbana. Diante desse cenário,

foi realizada uma pesquisa cujo objetivo foi investigar de que forma o professor ministrante de aulas ao vivo em estúdio de TV, do Projeto Ensino Médio com Mediação tecnológica de escolas públicas em comunidades de difícil acesso, desenvolvem o trabalho pedagógico, para atender comunidades que não têm acesso à escola pública regular em sua comunidade.

Essa reflexão visa ao discernimento sobre os direitos e deveres dos educandos, assim como acerca dos conhecimentos científicos colocados como pontes de mudanças na realidade do universo cultural em que os discentes estão inseridos. Constitui-se em reflexão sobre a relação entre o currículo e os objetivos de educação para essa população que faz parte de um cenário complexo, bem como a prática pedagógica de professores ministrantes com os desafios do uso das tecnologias.

A esse respeito, sabemos que os docentes precisam construir novos modelos metodológicos e pedagógicos para o ensino mediado por tecnologias, pensando, para isso, na administração do espaço escolar a partir do projetos pedagógicos que promovam a qualidade de vida das pessoas. Assim, será possível a integração de saberes disciplinares aos saberes que versam sobre as práticas sociais democráticas, para a formação de cidadãos críticos, responsáveis pela autonomia social.

As práticas pedagógicas com mediação tecnológica precisam ser pautadas na resolução de problemas do cotidiano dos sujeitos. Assim, esse estudo busca refletir sobre as práticas pedagógicas com mediação tecnológica no que se refere ao Ensino Médio com Mediação Tecnológica, para atender comunidades de difícil acesso no Estado de Rondônia. A metodologia teve abordagem qualitativa e do tipo descritiva, com procedimento de pesquisa documental, bibliográfica e relatos de experiência de uma coordenadora pedagógica de professores ministrantes de aulas para o ensino médio por meio de um estúdio de TV em Educação.

1 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO

As ideologias que permeiam o campo da educação definem o currículo como instrumento que modifica os sujeitos a partir do que a escola e os docentes em suas práticas pedagógicas ensinam. Assim sendo, faz-se necessário que os educadores tenham consciência do fundamento teórico e ideológico que constitui o projeto curricular e suas mediações pedagógicas, de modo que o ensino seja alinhado aos objetivos fundamentais da educação para as transformações dos sujeitos e, conseqüentemente, construção da democracia social que se pretende alcançar.

Busca-se em Arroyo (2013) o entendimento de que, conforme o modelo de projeto curricular, pode haver inclusão ou exclusão da cultura, alienação a serviço de um determinado sistema político, ou classe social. Desse modo, os educadores precisam ter consciência do conhecimento epistemológico que fundamentam o projeto curricular e suas práticas, as metodologias e sobre o que se ensina na escola.

A esse respeito, Apple (2006, p. 110) expressa duas características presentes na função social do currículo na perspectiva tradicional, “o primeiro objetivo do currículo era voltado para a necessidade da comunidade, em que está a escola”. A segunda característica; “viam o papel social do currículo como desenvolver um alto grau de consenso normativo e cognitivo entre os indivíduos da sociedade”. Desse modo, o projeto curricular na perspectiva tradicional, considerava os aspectos da tarefa social do currículo, como uma ferramenta de controle social.

Na atualidade, o projeto curricular precisa abarcar o papel da educação formal, ser claro quanto aos objetivos do ensino para seus operadores e/ou gestores e definir o tipo de cidadão que se pretende formar, para que estes atuem de modo eficaz na sociedade.

Moran (2000) informa que com as mudanças na sociedade, as formas de ensinar também sofreram alterações, tanto os professores quanto os alunos percebem que muitas aulas no modelo tradicional estão ultrapassadas. Para ele é inevitável a pergunta: “Para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade interconectada? Mudanças na educação são importantes para mudar a sociedade” (MORAN, 2000, p. 11). Assim, faz-se necessário reflexão sobre como mediar o ensino numa sociedade na era digital, em que os conhecimentos estão postos de várias formas na internet e os jovens precisam ser preparados para selecionar as informações válidas e reais que servem para a vida cotidiana, que permeiam os valores éticos e estéticos, de respeito à cultura e à democracia social.

Com relação ao ensino tradicional, verifica-se que seus objetivos valorizam a formação para o trabalho técnico, fragmentado por disciplinamento o qual o educando não tinha participação crítica na construção do conhecimento, fragilizando-o posteriormente, nas relações de trabalho. Na atualidade, com os educandos conectados às redes de Internet e sites de informação e comunicação, com centenas de canais de TV disponíveis em tempo real. A essa realidade a escola precisa ser muito mais atraente, não cabe mais o perfil do discente estático, assimilando a informação vinda somente do docente, pois ele é muito mais ativo, busca informações para que as confronte com aquelas ensinadas em aula.

Saviani (2011) informa que a educação tradicional era vista como instrumento do **aperfeiçoamento do capitalismo, não tendo** nada de neutralidade, é imbricado de ideologias que sustentam a formação e controle de mão de obra para o trabalho especializado. Na contemporaneidade, os docentes precisam refletir se o currículo atende a qual perspectiva teórica? São para incluir ou para excluir? Atende a quais perspectivas sociais, engloba o trabalho, a política, a emancipação social e cultural. Assim os docentes precisam ter visão crítica sobre o currículo, e as práticas pedagógicas que visam à transformação na sociedade, a formação de cidadãos críticos, democráticos e com autonomia intelectual e social.

Nesses termos, **é preciso que os docentes** estejam cada vez mais conscientes e que possam construir o projeto curricular coletivamente alinhado aos objetivos de aprendizagens que permitam em todos os envolvidos, o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva para a práxis social.

1.1 ENSINO COM MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS INOVADORAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As tecnologias estão cada vez mais em evidência, as escolas estão cada vez mais conectadas à internet, assim como os alunos a um notebook ou celular em seu cotidiano, ensino com mediação tecnológica com transmissão em TV. A esse respeito, Moran (2000) aponta que as tecnologias somente não bastam para ampliação dos conhecimentos, ele diz que “ensinar é um desafio constante”. Para o autor, preocupa-se hoje mais com ensino de qualidade do que com educação de qualidade. Dessa forma, a educação precisa permitir a transformação da vida em processos permanentes de aprendizagens.

A esse respeito, o autor aponta que educar é:

Ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, social e profissional, e torna-se cidadãos realizados e produtivos (MORAN, 2000, p. 13).

Com base na ideia do autor, o ensino na atualidade deve ir além da formação para o trabalho técnico como era antes na educação tradicional, a educação precisa deslumbrar ao educando um projeto de vida para sua autonomia social e profissional, que envolve direitos e deveres contitucional. No novo cenário educacio-

nal **não** cabe o docente como detentor do conhecimento, currículo engessado em que o discente não tem participação na construção de sua aprendizagem, faz-se necessário que a escola não seja reprodutora de práticas de discriminação, exclusão, ou de conhecimentos distanciados do repertório cultural, social e das necessidades que os discentes demonstram.

Busca-se em Moran (2000) reflexões que apontam necessidades de mudanças na educação e no ensino. Para ele essas mudanças dependem, em primeiro lugar de termos educadores conscientes, intelectuais e emocionalmente curiosos, que saibam motivar e dialogar com os discentes.

O autor aponta o perfil do educador da atualidade:

O educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe, e ao mesmo tempo, está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades. Ensina, aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória, que dará lugar as novas descobertas e a novas síntese. Os grandes educadores atraem não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Dentro e fora da aula chamam a atenção. Há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir. São um poço inesgotável de descobertas (MORAN, 2000, p. 17).

Assim, as mudanças na educação dependem não somente de educadores com este perfil, mas também de gestores e coordenadores que atendam todos os níveis do processo educativo. Os educandos também fazem parte da mudança, precisam ser curiosos e motivados, ajudam o professor a educar, pois tornam-se interlocutores e parceiros, visando a um ambiente culturalmente fértil. Assim sendo, o educador precisa gerar caminhos metodológicos que mediam a aprendizagem dos educandos de forma mais significativa e estimulante.

O autor aponta algumas formas eficazes de ensinar na atualidade:

Integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunicação oral, escrita, hipertexto, multimídia. Aproximar as mídias, as atividades, possibilitando que transitem facilmente de um meio para o outro, de um formato para o outro. Experimentar as mesmas atividades em diversas mídias. Trazer o universo do audiovisual para dentro da escola (MORAN, 2000, p. 31).

Na visão do autor, é importante integrar na aprendizagem todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, lúdicas, as textuais, musicais. Para ele, passamos muito rapidamente do livro, para a televisão e o vídeo e destes para a Internet sem saber explorar todas as possibilidades de cada meio. Para que esse cenário seja efetivo, os docentes também precisam de formação técnica e pedagógica constantemente.

Moran (2000) informa que o docente deve encontrar a forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os procedimentos metodológicos. Diz que a relação com a mídia eletrônica é prazerosa e sedutora; mesmo durante o período escolar, a mídia mostra o mundo de outra forma, mais fácil, agradável. O autor expressa que a mídia continua educando como contraposto à educação convencional, educa enquanto o aluno se diverte.

Dessa forma, o autor informa que:

Os meios de comunicação, principalmente a televisão, desenvolve formas sofisticadas multidimensionais de comunicação sensorial, emocional e racional, superpondo linguagens e mensagens que facilitam a interação com o público. [...] A televisão estabelece uma conexão aparentemente lógica entre mostrar e demonstrar. [...] a força da imagem é tão evidente que se torna difícil não fazer essa associação comprobatória (MORAN, 2000, p. 34-35).

Na visão do autor, o uso da televisão como ferramenta no ensino estimula o interesse do aluno, a televisão e o vídeo partem do concreto, do visível, do imediato, do próximo daquilo que toca todos os sentidos.

Ele informa que a TV e o vídeo mexem com o corpo, com os sentimentos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo e a nós mesmos.

É fato que as ferramentas tecnológicas como a TV, vídeo e áudio não poderão mais ficar distantes das práticas do ensino, pois essas tecnologias há tempo fazem parte do cotidiano das pessoas e precisam ser mediadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas, e que cada vez mais a escola inclua em seu projeto curricular os aparatos tecnológicos como Internet, celular, computador, câmeras, entre outras, como parte do ensino inovador.

2 ENSINO MÉDIO COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA AMAZÔNIA RONDONIENSE

O Ensino Médio com Mediação Tecnológica oferecido pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC em parceria com Instituto Federal de Rondônia (IFRO), desde 2016, tem como objetivo atender as demandas das comunidades de difícil acesso e garantir o direito ao ensino com qualidade para continuação dos estudos e ingressar ao trabalho.

Portanto, as escolas nas quais houve implantação do Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica foram equipadas com TVs, antena de transmissão de sinal Via Satélite e Internet em algumas localidades. Os discentes de algumas escolas receberam um *net book* do Projeto aluno Digital, livro didático, e materiais complementares para estudo e pesquisa. Nesse processo o professor presencial recebe o planejamento de cada módulo da disciplina para mediar o ensino e aprendizagem dos alunos, bem como interagem os discentes nas aulas por meio de *chat* via computador ou celular, com os docentes ministrantes das aulas no estúdio localizado em Porto Velho, IFRO Zona Norte.

Destaca-se que nesse processo de apropriação da inovação do ensino por meio das tecnologias, os professores presenciais e ministrantes, precisam passar por formações continuadas constantemente, na busca pela melhoria da educação e da prática docente no cenário das tecnologias aplicadas à educação. Constatam-se que os desafios impostos aos docentes advindos do uso das ferramentas tecnológicas no ensino, e como desdobramento, a necessidade em se refletir sobre o saber profissional, saber experiencial da prática desses docentes, e construir novas possibilidades pedagógicas, para enfrentamento dos paradigmas no ensino híbrido.

Moran (2000, p. 32), expressa “que aprende-se quando nos relacionamos e integramos”. O autor diz que uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as temáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, as musicais, lúdicas, corporais. Assim os docentes precisam utilizar em suas práticas pedagógicas as ferramentas tecnológicas disponíveis, introduzindo os saberes profissionais, ao saber disciplinar ou conteúdo científico ao cotidiano dos discentes, conseqüentemente buscando novos conhecimentos que os capacitem para as habilidades necessárias.

Dessa forma, Moran (2000) informa que cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal e grupal, e a comunicação audiovisual telemática. Assim precisa conscientizar-se do saber profissional, do saber disciplinar, do saber curricular e saber experiencial e adequá-lo às demandas da aprendizagem na contemporaneidade.

Busca-se em Freire (1996) reflexões que enfatizam que o ensino exige rigorosidade nos métodos, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, risco, consciência do inacabamento. O autor afirma que os professores na atualidade precisam abarcar saberes que englobam, desde a formação

inicial, as tecnologias, aos saberes da prática e formação contínua. Desse modo, os educadores precisam dominar as tecnologias e aplicá-las com vistas à aprendizagem na formação inicial e contínua dos alunos. Nesse processo, segundo Freire (1996), o professor é um eterno aprendiz, enquanto ensina aprende, e o aluno ao aprender também ensina, pois reflete na sala de aula seu repertório cultural, que passa a ser um terreno fértil para que docente confronte com os conhecimentos científicos.

A esse respeito, Costa (2014), informa que o educador tem a responsabilidade de familiarizar-se com saberes das novas tecnologias, bem como incluir os discentes a esses novos saberes, e isso não ocorrerá sem um suporte da formação continuada, possibilitando aos educandos os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios, independente do nível de ensino no qual atuará.

Acerca da formação dos estudantes, do Ensino Médio com Mediação Tecnológica é fundamentada pelo art. 5º da Resolução CNE/CEB 2/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica baseia-se na:

Formação integral do estudante; Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; Sustentabilidade ambiental como meta universal; Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; Integração de conhecimentos gerais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; [...] Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, p.2).

Assim, o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica no Estado de Rondônia precisa fomentar o ensino interdisciplinar e transversal, vinculando a educação ao contexto social, local, visando ao campo do trabalho, às tecnologias e busca pela melhoria de vida, em especial, na localidade em que o aluno está inserido.

O ensino com mediação tecnológica precisa desenvolver nos estudantes autonomia de seu processo de aprendizagem, para que sejam capazes de continuar a aprender com a vida e na vida, terem autonomia intelectual e pensamento crítico, com aprofundamento nos saberes científicos e tecnológicos, nos diversos campos do conhecimento, bem como colocar em prática.

A organização curricular do Ensino Médio com Mediação Tecnológica em estudo distribui-se em áreas de conhecimentos, oportunizando ao aluno adquirir as competências e habilidades necessárias a sua formação. O currículo é organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme define o Art. 8º da Resolução CNE/CEB 2/2012¹, da seguinte forma: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com base nos componentes curriculares obrigatórios da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96. Esses conhecimentos, independente de onde o estudante esteja, precisam ser alcançados, e mesmo diante da complexidade que é o atendimento educacional de comunidades tradicionais e mais distantes.

O Estado de Rondônia, por meio da Secretaria de Estado da Educação/SEDUC, oferece o Projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica tem como base legal a LDB n.9.394/96, as Resoluções N. 04/2010-CNE/CEB, N. 2/2012-CNE/CEB, N. 095/2003-CEE/RO e N. 1.166-CEE/RO². O Projeto foi implantado por meio da Portaria N. 680/2016-GAB/SEDUC, de 08/03/2016, em 85 (oitenta e cinco) escolas da rede pública

1 Disponível em< http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>Acesso em: setembro de 2017.

2 Disponível em< <http://cursos.ead.ifro.edu.br/login/index.php>>Acesso em setembro de 2017.

estadual consideradas localidades de difícil acesso, nos municípios, distritos e linhas, das 18 Coordenadorias Regionais de Ensino do Estado de Rondônia, visando à concomitância com o Ensino Profissionalizante para oportunizar a inserção do jovem no mundo do trabalho, continuidade dos estudos e o exercício da cidadania.

Diante dessa demanda social, faz-se necessário unir forças entre gestores e docentes, na busca pela melhoria no ensino e no enfrentamento dos desafios advindos do uso das tecnologias. Dessa forma, o Estado de Rondônia, por meio desse Projeto, tem garantido a essas comunidades direito e acesso à educação. Porém, as fragilidades precisam ser sanadas, para isso todos os envolvidos precisam ter consciência do seu papel, unir forças para que cada vez mais o ensino seja com qualidade.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DE MEDIAÇÕES TECNOLÓGICAS

A seguir há a apresentação por recorte temático e análise do relato de uma coordenadora pedagógica de estúdio, que faz o acompanhamento do planejamento e execução das aulas dos professores ministrante de estúdio do Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica, veiculado a vários municípios da Amazônia rondôniense.

Acerca da distribuição das áreas de conhecimento do projeto curricular do Ensino Médio com Mediação Tecnológica, a coordenadora afirmou que:

As equipes de professores são formadas por dois profissionais da mesma área de conhecimento, ou seja, dois professores para a disciplina de Matemática, Física, Química, Português, Artes, Sociologia, Filosofia, Biologia, NBAZ, História e Geografia de Rondônia. Cada equipe desenvolve o planejamento dos conteúdos em conjunto, em seguida, esses materiais: planos, atividades, materiais complementar (vídeos, textos de Artigo ou livros) e slides das aulas são encaminhados para a equipe de correção. Após as correções esses materiais, são enviados aos coordenadores de pólos via email, os mesmos encaminham aos professores presenciais, que mediam as aulas aos alunos (RELATOS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Esse cenário de educação possui um diferencial no ensino totalmente presencial, os materiais produzidos pelos professores passam por correções de uma equipe, e após as correções são enviados por email aos professores presenciais, que antecipadamente replanejam as aulas que serão veiculadas ao vivo, todos os dias úteis. Verifica-se aí que essa modalidade de ensino não é tão simples, faz-se necessário um planejamento com antecipação, que envolve várias situações antes da veiculação das aulas.

Considerando a complexidade do ensino mediado por tecnologias, busca-se reflexões nos saberes enfatizados por Tardif (2012) e Freire (1996), que dizem que o saber da formação profissional, o saber disciplinar, o saber curricular e saber experiencial exigem do professor rigorosidade nos métodos, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, risco, consciência do inacabamento. Dessa forma, o ensino mediado com tecnologias exige novos saberes metodológicos e curriculares, e o docente precisa acompanhar essas mudanças.

No que se refere à veiculação das aulas no Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica, foi explicado que:

Após a aprovação e correções das aulas da equipe de professores, as aulas são veiculadas por módulo até ao final da carga horária da disciplina. Os professores ministram as aulas ao vivo em estúdio de TV, esse serviço é coordenado por uma equipe técnica de transmissão e produção de TV, o estúdio fica localizado no IFRO, Zona Norte em Porto Velho. As aulas são transmitidas via sinal de TV, para as escolas pólos em vários município de Rondônia (RELATOS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

De acordo com os relatos acima, compreende-se que o ensino com mediação tecnológica tem uma estrutura curricular e pedagógica muito própria, os professores são desafiados, pois as aulas ministradas por sinal de TV não poderão ter erros, e a relação do professor ministrante das aulas e educando precisa ser estimulada o tempo todo ao vivo, bem como pelo professor presencial em tempo real, via chat ou celular para sanar as dúvidas dos alunos sobre o conteúdo ensinado.

No que se refere ao currículo, Tardif (2012, p. 38-9) diz que o saber curricular são saberes correspondem aos “discursos, objetivos, conteúdo e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita”. Os conhecimentos das diversas disciplinas apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem mediar de forma que o aluno consiga aprender e transferir aos saberes da prática do cotidiano. Assim, os conteúdos selecionados pelo currículo devem fazer parte do cotidiano e possibilitar a ampliação do seu universo intelectual de forma significativa.

Sobre a transmissão das aulas em loco, e de como os estudantes participam das aulas, a coordenadora relatou que:

Os discentes assistem as aulas em uma sala equipada com TV e equipamentos de áudio, com a presença de um professor em sala, que media o conhecimento, aplica as atividades diárias das disciplinas. Ocorrem duas disciplinas ao mesmo tempo todos os dias, o primeiro módulo inicia às 13h às 14h e 50min, o segundo módulo das 15h e 5 min às 17h. Ao concluir a carga horária da disciplina, inicia outro módulo, ou seja, a organização das disciplinas são por módulo “Relatos da Coordenadora Pedagógica de Estúdio, 2017”.

Diante do relato acima, compreende-se que no ensino nesse formato, o docente será muito mais rigoroso em seu planejamento. Tanto o docente como os discentes precisam de um disciplinamento minucioso, pois exige planejamento antecipado e estudos diariamente, caso contrário, será muito mais complexa a aprendizagem dos discentes.

A respeito do processo de acompanhamento das correções das atividades feitas pelos alunos e avaliação dos conteúdos ministrados pelos docentes, a coordenadora disse que:

As atividades desenvolvidas pelos alunos em sala, são corrigidas em tempo real via TV, por meio da conectividade do chat, os docentes presenciais se comunicam com docentes de estúdio, informam as dúvidas dos alunos e os mesmos respondem ao vivo. Nesse momento os docentes presenciais, através do chat, passam as alternativas que os alunos marcaram na atividade, e os professores ministrantes da aula, corrigem as questões e analisam os acertos dos estudantes. As avaliações são aplicadas no final de cada unidade da disciplina, pelo professor presencial (RELATOS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Conforme o relato acima, os estudantes são desafiados em seu processo de aprendizagem, pois aprender por meio da tecnologia digital, como apresentado pela coordenadora, não é nada fácil. O ensino veiculado por TV exige do aluno concentração mais aguçada e percepções bem apuradas, ou seja, não podem perder o foco na informação veiculada pelos docentes ministrantes das aulas.

A respeito disso, Moran (2000) diz que, hoje, cada vez mais processamos as informações de forma multimídia, juntando textos de várias linguagens, que compõem um mosaico ou tela impressionista, e que se conectam com outra tela multimídia. O autor informa que atualmente perante a rapidez que temos que enfrentar situações diferentes e cada vez mais utilizamos o processo multimídia, o aluno precisa ser muito mais ativo. Para o autor, a televisão utiliza uma narrativa com várias linguagens superpostas, atraentes, rápidas, porém, traz consequências para a capacidade de compreender temas mais abstratos. Por esse motivo, os professores são convidados a cada vez mais refletir sobre suas práticas e como podem materializar os conhe-

cimentos ensinados por meio de transmissão de TV.

Em síntese, Moran (2000) aponta que as formas de informação multimídia ou hipertextual são mais difundidas. As crianças, os jovens sintonizados com esta forma de informação quando lidam com textos, fazem-no de forma mais fácil com o texto conectado através de links, o hipertexto. Ele diz que o livro então se torna uma opção menos atraente. Porém, não podemos, nos limitar em uma ou outra forma de lidar com a informação, devemos utilizar todas em diversos momentos. O autor diz que há um tipo de conhecimento multimídico de respostas rápidas que é importante, mesmo assim, o texto impresso faz-se necessário para a efetivação da aprendizagem do aluno.

O saber docente, conforme defende Freire (1996), deve ser considerado como o universo que envolve a diversidade entre educando e educador, a temporalidade, o momento real, a experiência dos sujeitos, o conhecimento humano e a formação docente. Os desafios da profissão docente na contemporaneidade, estão postos diante das implicações sociais, que concerne aos objetivos educacionais ligados à cultura, às tecnologias dentro e fora da escola, e à demanda da diversidade, da política, da economia. A prática pedagógica com mediação tecnológica precisa visar à diversidade cultural, relacionar a teoria à prática e necessidade que os educandos demonstram. O ensino precisa desafiar a própria prática, seja no contexto das tecnologias, do real e do ideal, seja para a transformação e exercício da cidadania.

Essa dinâmica, nos leva à reflexão de que a educação híbrida com mediação tecnológica, precisa buscar alternativas formativas às necessidades reais dos docentes e discentes, respeitar a diversidade de culturas presente nessas comunidades. A formação continuada dos professores deverá ter ênfase na pesquisa, como agente e o espaço escolar como o campo. Assim, será possível sanar as dificuldades de todos os envolvidos em relação às demandas necessárias, as dificuldades nesse processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo refletiu sobre as novas possibilidades de ensino com mediação tecnológica na educação híbrida, ou seja, presencial por meio de sinal de TV na sala de aula. A realidade vivenciada na Amazônia rondoniense, com o formato do Ensino Médio com Mediação Tecnológica precisa passar por replanejamento, repensar as peculiaridades em algumas localidades. Com base nos resultados, verifica-se a necessidade de um acompanhamento pedagógico efetivo dos docentes presenciais, que são desafiados a mediar o ensino ajustando-o às necessidades dos discentes. Quanto ao Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica, tem avançado no processo pedagógico, e o ensino com qualidade, devido à formação dos docentes ministrantes, que em sua maioria são especialistas, mestres e um doutor na área em que atuam, porém o Projeto precisa de atenção, apoio técnico e pedagógico onde se encontram peculiaridades.

Diante dos dados da pesquisa, percebe-se que o ensino com mediação tecnológica é muito mais complexo, necessita de um planejamento pedagógico antes, durante e depois da ministração das aulas. Os atores envolvidos precisam refletir sobre a utilização das ferramentas tecnológicas e recursos mediáticos, bem como o tempo disponível adequadamente e as trajetórias que os estudantes percorrerão ao longo do ano letivo.

Assim, faz-se necessário que os docentes e equipes pedagógicas, tenham muito clareza quanto aos objetivos do ensino, bem como reflexão sobre suas práticas, observação sobre as competências e habilidades que os discentes precisam alcançar. O currículo deverá ser organizado a partir das necessidades e possibilidades das escolas, dos discentes e das comunidades. Dessa forma, o Ensino Médio com Mediação Tecnológica no Estado de Rondônia continuará ampliando o universo de conhecimento, devendo despertar em todos os

envolvidos a consciência crítica e democrática para melhoria das condições de vida social e profissional de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outro Sujeitos, Outras Pedagogias**/ 5. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**/ Michel W. Apple; tradução Vinícius Figueira. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Congresso Nacional, 2012.

COSTA, Ivanilson. **Novas tecnologias e aprendizagem**. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Wk Ed., 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed .rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular de Rondônia**. Rondônia: SEDUC, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas : Papirus, 2000.

USO DE CLIPES MUSICAIS DA CULTURA POP PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS DAS CIÊNCIAS NATURAIS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Yonier Alexander Orozco Marín

Universidade Federal do Acre (UFAC)

E-mail: apmusicomano@gmail.com

Antonio Mauricio Fontinele de Freitas

Universidade Federal do Acre (UFAC)

E-mail: maufontinele11@gmail.com

RESUMO: Os clipes musicais da cultura pop são produtos culturais de ampla circulação entre o público infantil e adolescente no nível nacional e internacional. Neste trabalho exploramos o potencial desses clipes como ferramentas para auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos e habilidades científicas. O objetivo do trabalho consiste em apresentar a descrição de uma atividade para o ensino do conteúdo “Planetas do sistema solar” com alunos da sexta série de uma escola da cidade de Bogotá (Colômbia), utilizando um clipe contemporâneo da cultura pop, da música “Break Free”, da cantora dos Estados Unidos Ariana Grande, junto ao produtor russo ZEDD. A atividade foi orientada para que os alunos pudessem analisar criticamente o conteúdo do clipe e formular argumentos a partir de perguntas planteadas pelo professor. O clipe facilitou a motivação dos alunos por participar da atividade e gerou a oportunidade para que os alunos formulassem argumentos sobre as características dos planetas do sistema solar, e também o fortalecimento de habilidades de observação, comparação, planejamento para construir um argumento e apresentação de ideias.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Astronomia; Estratégias de ensino; Recursos audiovisuais; Recursos didáticos.

INTRODUÇÃO

O uso de diversos recursos audiovisuais para o Ensino de Ciências não é uma novidade. Esses recursos permitem mostrar ou apresentar fenômenos, situações, experimentos e conceitos científicos de uma maneira mais concreta aos alunos. Segundo Souza (2007), recurso didático é todo material utilizado para o acompanhamento e direcionamento do processo de ensino e aprendizagem de um conteúdo. Assim, recursos audiovisuais como vídeos curtos, filmes, animações, propagandas comerciais, entre outros, podem ser usados pelos professores de ciências como ferramentas para acompanhar e direcionar o ensino de diversos conteúdos e habilidades científicas.

Gianotto e Araújo (2012) propõem uma organização dos recursos didáticos utilizados nas aulas: Técnicos tradicionais, naturais e contemporâneos; mencionando que os contemporâneos são os mais utilizados nas aulas, tornando o processo educativo mais atraente e dinâmico. Os recursos contemporâneos compreendem todas as ferramentas que aproveitam as novas tecnologias para apresentar de maneira atualizada os conteúdos científicos. Entre eles, os recursos audiovisuais.

Os professores costumam utilizar diversos materiais e recursos como vídeos, áudios, filmes, entre outros (recursos contemporâneos), que permitam motivar e aproximar os alunos dos conteúdos e habilidades científicas, e estimular nos alunos o pensamento crítico. Porém, comumente os professores selecionam recur-

sos que tratam explicitamente de conteúdos científicos como documentários, simulações, entre outros. Em ocasiões, os professores desconhecem o potencial para o ensino que outros recursos que apresentam conteúdos aparentemente distanciados das ciências podem representar.

Neste trabalho, abordamos o recurso didático dos clipes musicais da cultura pop, pois são produtos culturais de alta circulação entre o público infantil e adolescente, produtos que eles “consumem” fora dos contextos escolares e que estão diretamente relacionados com as preferências dos alunos. Consideramos que o professor pode selecionar de maneira reflexiva, crítica e planejada esses recursos para complementar suas práticas de Ensino. São diversos os clipes musicais da cultura pop contemporânea (nacional e internacional), que mesmo abordando assuntos muito distanciados da ciência, apresentam imagens do que representa fazer ciência, de diversos fenômenos científicos, que independentemente de serem apresentados de maneira certa ou errada, podem favorecer espaços para a argumentação em sala de aula, através da análise crítica de seus conteúdos junto com os alunos.

Como mencionam Cardoso e Silva (2013), a argumentação científica pode ser compreendida como um processo social de justificativa de conclusões. A argumentação como processo de produção de discurso através de interações entre sujeitos que procuram resolver um problema e tomar decisões. Dessa maneira, consideramos importante explorar as oportunidades que o tratamento didático e bem planejado por parte do professor, de clipes da cultura pop podem trazer para estimular processo de argumentação dos alunos. Esse tipo de atividades, quando bem exploradas, oportunizam a interlocução de saberes, a interação, o diálogo, o encontro de opiniões, a socialização e o desenvolvimento cognitivo do estudante (ALVEZ; PASSOS, 2010).

O objetivo do trabalho consiste em apresentar a descrição de uma atividade para o ensino do conteúdo “Elementos do sistema solar” com alunos da sexta série de uma escola da cidade de Bogotá (Colômbia), utilizando um clipe contemporâneo da cultura pop, da música “Break Free”, da cantora dos Estados Unidos Ariana Grande, junto ao produtor russo ZEDD.

“BREAK FREE”: Descrição do Clipe

O clipe selecionado e utilizado na atividade proposta trata-se de uma música da cantora dos Estados Unidos Ariana Grande e do produtor russo ZEDD. Ambos os artistas são amplamente reconhecidos pelo público infantil e adolescente dentro da atualidade musical internacional.

A música tem por nome Break Free e para novembro de 2017 encontra-se próxima do bilhão de visualizações na plataforma Youtube (Figura 1). Aspecto que indica que clipes da cultura pop são produtos de alto consumo cultural por parte de crianças e jovens, aspecto que sugere a importância para que seus conteúdos sejam discutidos desde diferentes áreas (incluídas as ciências naturais) em sala de aula.

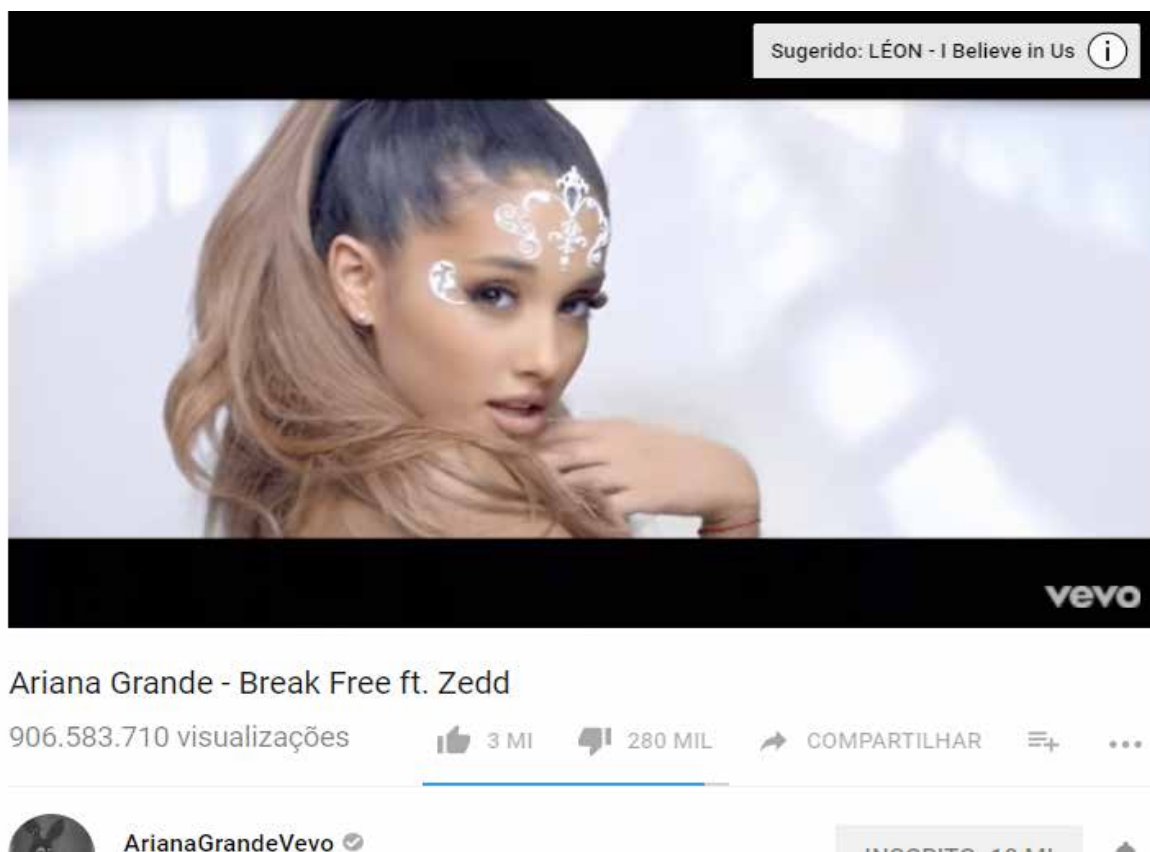


Figura 1. Clipe da cultura pop utilizado na aula. Acesso 10/11/2017 <https://www.youtube.com/watch?v=L8eRzOYhLuw>

A história apresentada no clipe acontece em outro planeta diferente do planeta terra. Ariana Grande, como protagonista do clipe, chega ao planeta para resgatar amigos que estão presos por extraterrestres. No processo, ela é capturada e sequestrada pelo aparente inimigo, do qual termina fugindo. O clipe finaliza com Ariana Grande e ZEDD, o motorista da nave espacial, em aparente retorno ao lugar de origem com todos seus amigos.

No decorrer do clipe são apresentadas diversas cenas que permitem observar características do planeta onde a história acontece, também observar características dos habitantes desses planetas e seus astros próximos (Figura 2). Mesmo se tratando de um clipe que mostra uma situação fictícia, consideramos que seu conteúdo pode motivar os alunos a discutir conteúdos relacionados com os elementos do sistema solar, sendo indispensável, para tal fim, um planejamento adequado por parte do professor.

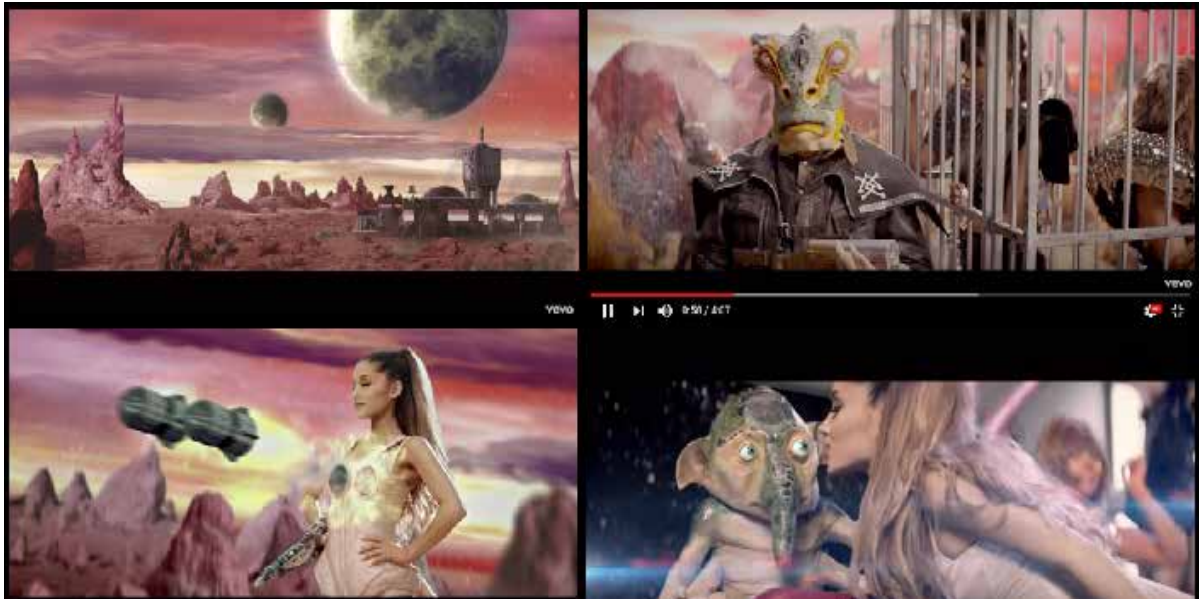


Figura 2. Recortes do clipe Break Free. Pontos do clipe que serviram para orientar as análises e argumentações dos alunos.

ATIVIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM: Planejamento e resultados

A atividade foi desenvolvida numa turma de 27 alunos da sexta série numa Escola Particular da cidade de Bogotá (Colômbia). A duração da atividade foi de uma seção de duas horas. O objetivo específico da atividade consistiu em estimular a aprendizagem das características de alguns elementos do sistema solar a partir da análise crítica e discussão do clipe. A atividade foi dividida em três etapas:

Etapa 1. Apresentação inicial do clipe para os alunos: Assistimos ao clipe e perguntamos para os alunos sua opinião sobre ele. Depois assistimos novamente e solicitamos que anotassem todas as características do planeta onde o clipe acontece.

Etapa 2. Leitura por grupos de texto sobre as características dos planetas do sistema solar: Formaram-se grupos de 3 alunos, e entregou-se a cada grupo uma leitura sobre as características particulares de cada planeta do sistema solar (Figura 3). A leitura foi selecionada por destacar desde o início que seu conteúdo não é estático e que muda constantemente, pois no estudo do universo sempre se realizam novas descobertas, interpretações e desafios. Os alunos deviam discutir qual era o planeta do clipe segundo essas características. O clipe foi reproduzido mais vezes para facilitar o trabalho dos alunos. Também foi pausado quando os alunos solicitaram.



Es importante ante todo aclarar que lo comentarios hechos en esta página pueden ir cambiando pues la evolución tecnológica de los sistemas para detectar propiedades de los planetas varías de una forma exponencial, y día a día las opiniones, interpretaciones y confirmaciones van cambiando de postura y lo que hoy parece ser verdad mañana puede transformarse en otra distinta. Piense que la NASA recibe miles de fotos diarias de las distintas misiones no tripuladas al espacio exterior. Inclusive la calidad de la resolución de las mismas aumenta notablemente lográndose día a día nuevos descubrimientos y a la vez naciendo nuevos enigmas o desafíos.

Figura 3: Imagem do texto entregue aos alunos. Acesso 10/2015 <https://historiaybiografias.com/planetas2/>

“É importante esclarecer que os comentários feitos neste site podem mudar, pois a evolução tecnológica de todos os sistemas para detectar propriedades dos planetas variam constantemente, todos os dias, as opiniões, as interpretações e confirmações mudam e o que hoje é verdade amanhã pode se transformar em outra verdade. A NASA recebe muitas fotos diárias das distintas missões não tripuladas do espaço exterior. Inclusive, a qualidade da resolução dessas fotos aumenta muito, conseguindo novas descobertas e ao mesmo tempo, construindo novos enigmas e desafios”.

Etapa 3. Discussão com toda a turma sobre qual o planeta que aparece no clipe: Cada grupo apresentou sua resposta e justificou sua escolha, gerando um debate na turma. O professor rodava pelos grupos escutando os argumentos que construíram estabelecendo relações entre o conteúdo do clipe e o conteúdo da leitura. Alguns argumentos, considerados interessantes ou provocadores para gerar outros argumentos ou questionamentos, foram socializados para toda a turma.

É importante destacar que a atividade não pretendia chegar a uma conclusão única e fechada sobre qual seria o planeta do clipe (até porque se trata de um clipe que não tem correspondência com a realidade). A seguir, destacamos três desses argumentos provocadores oferecidos pelos alunos, que mostram uma relação entre o conteúdo do clipe e o conteúdo da leitura:

Argumento 1: “Provavelmente o planeta é Marte”. A maioria dos alunos deu esse argumento, mencionando que segundo a leitura Marte é um planeta rochoso, aspecto que coincide com o conteúdo do vídeo. Também pela cor vermelha do planeta devido à alta presença de óxido de ferro. Os alunos também destacaram que Marte tem dois satélites, que podem ser os astros que dá para observar no céu do clipe. Contra-argumentos também foram construídos pelos alunos, principalmente relacionados à gravidade do planeta, que é muito menor do que a da terra, perguntando então: Como os humanos podiam se mobilizar do mesmo jeito que se mobilizam na terra se a gravidade de Marte é menor? Poderíamos respirar na atmosfera de Marte que tem outros elementos muito diferentes dos elementos do planeta terra?

Nesse debate, alguns alunos manifestaram sentir mais confiança no que eles observaram no clipe, do que aquilo mencionado na leitura. Hug e McNeill (2008) explicam essa situação, mencionando que os dados primários, no caso a observação do clipe (por ser uma observação direta dos alunos) são importantes para au

auxiliar os estudantes a compreender as origens dos dados, enquanto os secundários (no caso, a leitura sobre as características dos planetas) são geralmente encarados como autoritários. Pois se trata de enunciados propostos por outras pessoas, interpretações que são obrigados a assumir como verdadeiras e legítimas mesmo que eles não participaram da sua produção.

Argumento 2: “Pode ser a terra do futuro”. Foi um argumento dos grupos que não encontraram na descrição de nenhum planeta ou astro, características suficientes para relacionar o planeta dos acontecimentos do clipe com alguma das descrições da leitura. Porém, os alunos mencionaram que esse planeta pode se tratar da terra do futuro, pois dá para ver uma atmosfera que perdeu parte da sua camada de ozônio, motivo pelo qual os raios solares atravessam mais fácil até a superfície terrestre, evidenciado nas plantas secas. Esse argumento gerou os seguintes contra-argumentos: Quais seriam esses planetas que aparecem tão próximos da terra no céu? Por que Ariana Grande e seu time fugiram depois? Aonde foram? Por que os humanos que aparecem no vídeo parecem “normais” se a camada de ozônio desapareceu?

Mesmo que alguns desses argumentos ou perguntas fugiam um pouco da leitura, foi sempre a expressão das ideias e argumentos dos alunos, pois quando se dá chances ao aluno de falar, de desenvolver a argumentação oral e de posicionar-se diante de vários temas, ocorre o enriquecimento de seu processo de aprendizagem (ALVES; PASSOS, 2010).

Segundo Eemeren et al. (1996) a natureza social do argumento se torna mais evidente quando duas ou mais pessoas estão discutindo. No caso da atividade, evidencia-se como a análise do clipe permitiu que os alunos questionassem os argumentos dos outros, não só por mera opinião, mas sim apoiados no conteúdo da leitura e em incoerências que eles mesmos acharam no clipe.

Nesse processo, os alunos também colocaram mais esforço em construir melhores argumentos pensando nas possíveis respostas de seus colegas. Eemeren et al. (1996) destacam que esse também é um processo social, pois o sujeito faz uma ponderação entre prós e contras de suas próprias ideias, assim, a condução do ato de pensamento tem caráter social, pois o sujeito poderia prever reações de possíveis interlocutores (reações que a princípio são da pessoa, mas que poderiam ser compartilhadas por outros).

Argumento 3: “O planeta na realidade não é um planeta, provavelmente é um satélite”. Um grupo de alunos formulou o argumento de que de fato o vídeo podia estar acontecendo num satélite, pois dava para observar planetas muito próximos no céu, e provavelmente dois planetas não estariam tão próximos assim.

Esse argumento abriu oportunidades para que os alunos realizassem perguntas como as seguintes: Os planetas estão tão próximos assim um dos outros? Se não tivéssemos atmosfera poderíamos observar os outros planetas do sistema solar, tão próximos assim? Solicitamos aos alunos que compararam a distância entre os planetas com a distância entre os satélites com seu planeta. Essas análises permitiram reforçar o argumento de que provavelmente tratava-se de um satélite de Júpiter, pelo grande tamanho do planeta observado no céu do clipe.

Finalmente foi destacado o esforço dos alunos por fazer suas análises e propor seus argumentos, mencionando também que não existia uma resposta única à pergunta inicial, e que o verdadeiramente importante da atividade era o processo de análises, comparação e argumentação vivenciado por cada grupo, pois todas essas também são habilidades necessárias para fazer ciência.

Porém, quando foi necessário, também foram realizadas intervenções para esclarecer conceitos, principalmente quando os alunos expressaram ideias, que se não corrigidas, podem trazer como consequência que os alunos instalem concepções errôneas sobre o sistema solar. Algumas ideias sobre as quais foi necessário fazer intervenções foram as seguintes: A ideia de que todos os planetas possuem diâmetros parecidos, que as linhas desenhadas para representar as órbitas são reais, ou que Saturno é o único planeta que tem anéis. A pes-

quisa de Langhi e Nardi (2007) mostra como muitos desses erros são presentes inclusive em livros didáticos, e são muito comuns nas concepções de professores e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos destacar que a atividade gerou muito envolvimento por parte dos alunos e foi bastante motivadora. Gerou estranhamentos por não ser algo usual em aulas de ciências, mas também gerou a oportunidade para que os alunos analisem cientificamente um produto cultural que consomem diariamente. Como professor é importante entender que nesse tipo de atividade, o mais importante não é a resposta como tal, e sim o processo de busca por uma resposta. Esse processo social compreende a interação entre os sujeitos contrapondo ideias, a observação detalhada do clipe, sua análise a partir das instruções dadas pelo docente e o planejamento para pensar um argumento convincente pensando nas possíveis respostas dos outros colegas.

Os desafios do uso dos cliques musicais para ensinar ciências tratam principalmente da seleção do clipe e do direcionamento didático da aula. O clipe, além de ser conhecido pela turma, deve conter letras ou imagens que possam ser problematizadas pelo professor e pelos alunos. Não tem que representar fielmente algum fenômeno ou conceito científico, mas pode conter material para gerar discussões e debates com o grupo.

Consideramos importante destacar que o clipe por si só não representa ensino ou oportunidade para a aprendizagem. O papel do professor é importante para dar um uso didático, estimulando novas e possíveis formas de relacionar o aluno com o conteúdo científico.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.; PASSOS, L. Estratégias promotoras da argumentação sobre questões sócio-científicas com alunos do ensino médio. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 9, n.3, 2010, p. 505-529.

CARDOSO, P.; DA SILVA, R. Ensino-Aprendizagem de Ciências e Argumentação: Discussões e Questões Atuais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 13, n. 1, 2013, p. 187-216.

EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R.; HENKEMANS, F. S.; BLAIR, J. A.; JOHNSON, R. H.; KRABBE, E. C. W.; PLANTIN, C.; WALTON, D. N.; WILLARD, C. A.; WOODS, J.; ZAREFSKY, D. *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

GIANOTTO, E.; ARAUJO, M. Recursos didáticos alternativos e sua utilização no ensino de Ciências. In: GIANOTTO, D. (Org.) *Formação docente e instrumentalização para o ensino de ciências. Formação de professores em Ciências Biológicas – EAD*. Eduem. Maringá: Brasil, 2012. pp. 89-102.

HUG, B.; MCNEILL, K. L. Use of First-hand and Secondary-hand Data in Science: Does data type influence classroom conversations? *International Journal of Science Education*, v. 30, n. 13, p. 1725-1751, 2008.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino de astronomia: erros conceituais mais comuns presentes em livros didáticos de ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 24, n. 1, 2007, p. 87-111.

SOUZA, E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: *I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*. Maringá, Brasil. Anais. 2007

WENZEL, J. W. Three Perspectives on Argument: Rhetoric, Dialectic, Logic. In: TRAPP, R. e SCHUETZ, J. (Ed.). *Perspectives of argumentation: Essays in honour of Wayne Brockriede*. New York: Waveland, 1990.p.

Seção 2

Análise do discurso

A MEMÓRIA E A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO SENTIDO: ANÁLISE DA MATERIALIDADE DO DISCURSO ROMÂNTICO BRASILEIRO

Élcio Aloisio Fragoso

(DLV/UNIR)

E-mail: elciofragoso@unir.br

RESUMO: Neste trabalho, buscaremos refletir acerca do papel da memória no discurso romântico brasileiro, a partir do campo da Análise de Discurso, que tem filiação nos trabalhos de Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil. Que sentidos este discurso instituiu para a língua nacional, para o brasileiro? Quais os efeitos de sentidos que são produzidos por este discurso? Nossa hipótese é a de que, analisando a materialidade do discurso romântico – um discurso historicamente constituído – poderemos mostrar o processo de construção de um acontecimento discursivo. Dessa forma, defenderemos que o discurso romântico brasileiro constituiu-se em um acontecimento discursivo, pois com a sua institucionalização individualizavam-se a língua nacional (e um saber sobre ela), o sujeito brasileiro e o Estado brasileiro. De nossa perspectiva, este acontecimento atesta a relação entre língua e Estado em sua fundação, no século XIX. Tomando esse discurso (e as suas condições de produção) como objeto de estudo, podemos compreender os modos de individuação do sujeito brasileiro e o processo de identificação na relação com o Estado.

PALAVRAS-CHAVE. Língua nacional. Ideologia. Memória Discursiva. Acontecimento discursivo. Discursividades literárias.

INTRODUÇÃO

O discurso romântico se produz sob a evidência de uma individualidade (efeito de individualidade), constituída pela “liberdade de expressão”, ideia esta que se despontava no final do século XVIII, defendida por uma burguesia que ascendia e que culminou com a Revolução Francesa (e as revoluções liberais que deram início ao liberalismo no século XIX). Estamos falando do individualismo burguês do século XIX.

Quais as condições para que essa ideia de liberdade, de individualidade, de nacionalidade pudesse se constituir no discurso romântico brasileiro, produzindo efeitos de sentido de um discurso nosso, de construção de uma identidade própria, de uma escrita e de uma escritura da língua nacional?

Verificamos, então, que esta necessária “liberdade” (individualidade, nacionalidade, etc.) de que fala o discurso romântico brasileiro – formação discursiva que estamos analisando nesse trabalho – é reflexo das formações ideológicas, que estão representadas neste discurso.

É dessa forma que entendemos a dominância destes sentidos e não de outros, no discurso romântico brasileiro.

Este individualismo já é efeito de sentido, mas que nesse discurso (o romântico) se apresenta sob a evidência de um eu interior próprio/inerente ao sujeito.

Queremos compreender o Romantismo enquanto um processo discursivo, articulado à constituição da formação social brasileira, no século XIX, e à construção da língua nacional e do sujeito brasileiro. Procuraremos dar visibilidade a este discurso e ao seu funcionamento, analisando sua materialidade e os efeitos de produção de sentidos. Será fundamental para esta análise a noção de memória discursiva.

Com o discurso romântico, mais do que querer exprimir sentidos emotivos (que expressariam um eu interior e anterior), ideologia dominante que está na base da constituição deste discurso, materializam-se efeitos de sentido que tornam possíveis a irrupção de uma língua nacional.

O que essa valorização das emoções, do individualismo significava no discurso romântico brasileiro? Para responder a esta pergunta, devemos compreender todo um conjunto de questões, as condições de produção (no sentido imediato e amplo) desse discurso, que estão na base da determinação histórica do processo de constituição desse discurso e de seus sentidos.

A materialidade do discurso romântico brasileiro diz muito mais sobre o que aparentemente acreditamos em poder entender. O movimento que queremos realizar aqui é outro, para a compreensão desse discurso. Que interpretação é esta? Que questões eram estas que se impunham? Que sentimentalismo/nacionalismo era este que se constituiu como evidente neste discurso? Dessa forma, não faremos aqui uma análise de conteúdo, mas uma análise da materialidade deste discurso. Como o sentido de ruptura se constitui e reclama por sentidos, com o acontecimento do discurso romântico?

A instituição literária romântica promove a institucionalização da posição-sujeito autor da língua nacional. Importa-nos refletir como este sujeito-autor e os sujeitos brasileiros são individuados por esta formação discursiva, heterogênea em si mesma, que é a romântica e como poderemos falar de um processo de identificação em que se considere esse modo de individuação¹ dos sujeitos na relação com o Estado.

O sujeito-autor romântico fala de uma posição e é desta posição que ele realiza seu gesto de interpretação que já é ideologicamente determinado. Nesse texto, não ficaremos no gesto de interpretação (de natureza literária) do sujeito-autor romântico, mas queremos compreender o modo de individuação desse sujeito e dos sujeitos brasileiros, vinculando-os à instituição literária que se constituía em relação à construção do Estado brasileiro.

A questão da língua nacional era colocada pelo discurso romântico brasileiro, constituindo um imaginário para esta língua e para sua identidade.

No discurso romântico se realça a singularidade em oposição ao lugar comum, defendido pelas regras clássicas. Pontos interessantes para se começar a refletir sobre este objeto de estudo específico. Saindo do empírico, interessa-nos compreender o funcionamento deste discurso em relação à construção de Estados nacionais e da constituição de sujeitos. Falaremos, de forma particular, neste trabalho, do discurso romântico brasileiro, buscando observar os efeitos de sentido inscritos na própria materialidade significativa deste discurso, na construção de uma identidade da nação, do sujeito e da língua nacional, ou seja, procuraremos compreender a relação entre os efeitos e a instituição de sentidos para o discurso literário romântico brasileiro.

No acontecimento do discurso romântico brasileiro, vemos, por um lado uma memória social já existente (de um Brasil já falado pelos portugueses – o discurso da colonização – discurso este materializado em relatos, pela literatura de viagem e de catequese, produzida no século XVI), o que, para nós, imprimiu-nos uma certa memória discursiva, e, por outro lado, a fundação de uma memória nacional. Ou seja, com o discurso romântico, temos o registro de uma “realidade”, a emergência de produção de sentidos, a produção de uma memória que institui outros sentidos. O acontecimento discursivo do Romantismo interrompe com um discurso inscrito numa formação discursiva colonial, sustentado pelas instituições do Estado português e instaura um discurso que vai participar da constituição do Estado Brasileiro que se materializava com as instituições que iam praticar e estabelecer essa divisão de sentidos. A literatura é um desses lugares em que vemos se deslocar sentidos para a língua nacional.

1 Sobre esta noção ver o trabalho de Orlandi (1999).

Esta instituição literária colocava em prática um discurso, em que se evidenciava a disputa² pela língua (pela atribuição de sentidos para esta língua). Dessa forma, defendia-se uma língua que tinha como referência o discurso romântico brasileiro, ou seja, este discurso está na base da construção discursiva deste referente: a língua nacional. Era da língua que se praticava aqui no Brasil, que acreditavam estar falando neste discurso, quando, na verdade, essa era a função do imaginário, constitutivo da posição-sujeito do autor romântico. Portanto, de nossa perspectiva, era a partir desse imaginário de língua que os autores românticos falavam. Com este acontecimento, colocava-se em funcionamento um discurso que trabalhava sentidos para a língua nacional e para o Estado brasileiro.

1 A MEMÓRIA E A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO SENTIDO: ANÁLISE DA MATERIALIDADE DO DISCURSO ROMÂNTICO BRASILEIRO

No discurso romântico brasileiro, temos uma ruptura com o modelo clássico pautado na rigidez e na fixidez da linguagem racionalizada. Entretanto, para nós, falaremos do discurso romântico brasileiro como um acontecimento que escapa à inscrição, isto é, que não chega a se inscrever no espaço de memória clássico. Desse ponto de vista, estamos considerando que o discurso romântico brasileiro se constituiu em um acontecimento histórico singular. Este acontecimento discursivo se constitui sob o efeito de uma singularidade, em que temos a “criação” colocada no âmbito da individualidade. Ou seja, temos um discurso que se desloca de uma formulação que repete as formas clássicas (e suas regras) para um discurso em que se enfatiza o acento da criação individual, isto é, uma liberdade de criação e de expressão³. Sobre esta questão do papel da memória, vejamos o que nos diz Pêcheux:

Mas, sempre segundo P. Achard, essa regularização discursiva, que tende assim a formar a lei da série do legível, é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória: a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior. (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

É por meio da noção de memória discursiva que compreendemos que os sentidos são logicamente estabilizados, memória esta, inscrita em práticas que são reguladas, estabilizadas e que tem uma materialidade discursiva, que ao buscar sedimentar/manter (pelo jogo de relações de forças) os sentidos, também está suscetível às rupturas, ao jogo da metáfora, à falha. É neste choque entre o dispositivo complexo de uma memória discursiva e o acontecimento histórico singular que estamos propondo pensar o acontecimento discursivo do discurso romântico brasileiro.

2 Interessante observar, do ponto de vista do político, da forma como este conceito é trabalhado pela Análise de Discurso, que da posição sujeito-autor, da qual os românticos falavam, certos sentidos eram possíveis e não outros. É este o funcionamento do político que descreveremos neste trabalho. Ou seja, com o discurso romântico silenciavam-se outros sentidos para o Brasil, ao se fixar certos sentidos como sendo naturais, inerentes a esta nação. Orlandi (1998, p. 74) vai nos dizer que “o político compreendido discursivamente significa que o sentido é sempre dividido, sendo que esta divisão tem uma direção que não é indiferente às injunções das relações de força que derivam da forma da sociedade na história.”

3 Certamente que estas questões passam por questões ideológicas, históricas e que não são evidentes. É justamente desse efeito de evidência que buscaremos nos deslocar neste trabalho. É o trabalho/funcionamento ideológico que visamos descrever/interpretar.

Estamos realçando o que temos afirmado ao longo de nossos trabalhos (FRAGOSO, 2001), acerca de considerarmos o discurso romântico um acontecimento discursivo, porque compreendemos que ele institui uma nova ordem de sentidos, relativamente à língua e à nação brasileira que se constituíam.

Analisar o discurso romântico brasileiro é descrever o funcionamento de uma memória histórica que produz efeitos de sentido, enquanto fazendo parte da materialidade desse discurso.

Estamos compreendendo a memória discursiva, neste trabalho, como aquilo que se produziu e se materializou acerca dos sentidos do Brasil (do século XVI em diante), pelas instituições portuguesas, no processo de colonização, ou seja, como uma prática das instituições que faziam trabalhar a materialização de sentidos ligados à chegada dos portugueses no Brasil, da descrição dessa terra e de seus habitantes, etc. O funcionamento (a administração) da memória faz parte da prática das instituições que a produzem em sociedades como a nossa.

Entretanto, é importante dizer que aquilo que não foi dito sobre o Brasil (que foi silenciado), também faz parte da constituição histórica dos sentidos no discurso romântico. A memória discursiva é também o que se apaga (se silencia). O que não se diz, quando se diz algo? O que se esquece, quando se diz algo? É assim que entendemos a assertiva de que o esquecimento é estruturante do dizer. A questão do dizer é política, histórica e ideológica.

Dessa forma, o discurso romântico brasileiro, tomado como uma prática da instituição literária que se instaurava no Brasil (como parte das instituições que garantiram a construção do Estado brasileiro), trabalhava os sentidos de uma memória histórica brasileira, instituindo a identidade desse país e do sujeito brasileiro em condições específicas em que se dá o acontecimento de nossa Independência (relações de sentidos entre independência política e independência linguística).

Nesse sentido, o discurso romântico brasileiro é considerado, como temos dito em outros trabalhos (idem), um acontecimento discursivo, pois ele, ao mesmo tempo que faz trabalhar uma memória histórica de nosso país e de seus habitantes, também institui uma nova memória, dadas as condições de produção desse discurso e a emergência de produção de novos sentidos, referentes ao nacionalismo⁴ que se impunha à época.

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...] (PÊCHEUX, 2001, p. 56)

Trabalharemos neste artigo com a noção de memória, entendida não no sentido psicologista da memória individual, mas no sentido da memória social inscrita em práticas discursivas nas instituições que as produzem (PÊCHEUX, 1999, p. 50).

No caso do discurso romântico brasileiro, temos uma memória que se conta, que é colocada em funcionamento e que vai produzir certos efeitos de sentido: a remissão à origem desse país e das belezas

4 De nossa perspectiva, o nacionalismo será tomado como efeito ideológico, não se tratando, portanto, de um sentimento que estaria ligado a um eu interiorizado, centralizado de forma evidente. Desse modo, o nacionalismo é efeito de sentido, que já constitui o sujeito-autor romântico, determinando o seu discurso, produzindo o efeito de coincidência/ evidência entre o sujeito e a sua identidade. Da posição em que este sujeito fala, sua identidade já é constituída imaginariamente, seu discurso já é significado pela formação discursiva que o determinará. A língua nacional, o Brasil, o brasileiro já são significados, no discurso romântico, por este nacionalismo idealista, subjetivista, marca político-ideológica do dizer romântico.

exuberantes e exóticas encontradas nele, bem como à figura heroica do indígena, puro, valente e inocente, que habitava essas terras. A miscigenação é retratada no discurso romântico brasileiro como sendo a origem da formação do povo brasileiro, fruto do contato entre portugueses e índios. Uma constituição imaginária do povo brasileiro.

Interessante observar aqui a noção de silêncio constitutivo⁵, trabalhada por Orlandi, pois com a formulação deste discurso (o sentido romântico era materializado – a inscrição da história na língua) já se singularizava a língua nacional. Ou seja, a singularidade da formulação deste discurso já significava este discurso, em relação à nação brasileira. Ao se constituir sob o efeito da evidência de sentido romântico, silenciavam-se outros sentidos possíveis, mas que com o discurso romântico institucionalizava-se o sentido idealizado e natural de um país e não outros sentidos. E por que o Romantismo não instituía outros sentidos? Os sentidos são histórica e ideologicamente determinados. Trata-se de considerar o Romantismo como uma instituição (ao serem instituídos por esta formação discursiva, os sentidos que se apresentam como evidentes, são, na verdade, efeitos de sentidos – eles têm uma constituição que é histórica e ideológica) e enquanto tal certos sentidos eram legitimados (oficializados) “pensáveis” e outros eram apagados.

Se todos esses elementos constituíram referência para a construção da nação brasileira, sob o efeito da materialidade do discurso romântico, é porque este acontecimento reivindicava a nossa independência e consequentemente a construção de nossa identidade (linguística) própria. Daí, entendermos que a uma memória social se confrontava uma atualidade (o acontecimento) em que uma nova ordem de sentidos entrava em jogo, fazendo deslizar sentidos para nossas questões próprias e não somente a repetição de sentidos vinculados à formação discursiva portuguesa. A formação discursiva romântica constituía os sujeitos e os sentidos sob outras formações ideológicas que disputavam os sentidos na constituição do Estado brasileiro.

Outros efeitos de sentido produzidos como evidentes pelo discurso romântico brasileiro foram: o naturalismo, o nacionalismo, o sentimentalismo e o da ascensão da burguesia, etc., naturalizados pelo efeito da ideologia (dominante) e colocados como tendo origem no indivíduo, apagando-se dessa forma o caráter material da constituição dos mesmos. Dessa posição, o sujeito-autor romântico interpretava e produzia os sentidos de seus discursos.

O acontecimento discursivo do Romantismo textualizou uma realidade histórica e política brasileira, interpretada de uma posição (a posição-autor) que falava a partir de uma certa formação discursiva e não de outras. Dessa posição, o autor romântico imprimia certos sentidos para o Brasil e à língua nacional. Dessa forma, a nosso ver, tratava-se antes da imagem que os românticos faziam do Brasil e da língua nacional, do que falar, propriamente dito, do Brasil e da língua.

Os autores românticos, ao falarem dessa posição (sujeito), interpretam⁶, por meio dessa formação discursiva romântica (em que estão inscritos) e se individualizavam em seus discursos. Ao se constituir como romântico, apagava-se o fato de que o político está na constituição deste e de qualquer outro discurso, e, dessa forma, colocava o romântico (o efeito material romântico) como próprio/inerente ao sujeito, e ao seu discurso. Trata-se, conforme já frisamos, do efeito ideológico no funcionamento do discurso. É esse efeito de sentido

5 O silêncio constitutivo é uma das formas da política do silêncio. Diz-nos Orlandi (1995, p. 76): “Determinado pelo caráter fundador do silêncio, o silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem. Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma ‘outra’ formação discursiva, uma ‘outra’ região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer.”

6 Estamos falando dos modos de interpretação que individualizam os sujeitos. Aqui, podemos observar como os sujeitos se individualizam ao interpretarem a partir da formação discursiva romântica.

que a nossa análise busca compreender.

O que queremos realçar aqui, em consonância com nossos objetivos neste artigo, é que a materialidade do discurso romântico já faz parte do modo como este discurso vai se significar. Ou seja, o gesto de interpretação já tem uma materialidade. No caso, estamos falando de um processo de significação específico, que é o literário. Dessa forma, entendemos que este processo discursivo se realiza sob a base material da língua. Especificamente falando, o discurso romântico brasileiro se constitui sob a base material da língua portuguesa. E isso já vai nos dizer muito sobre o funcionamento desse discurso (a relação entre língua, Estado, literatura). Estamos falando do gesto de interpretação literário sob o qual o discurso romântico se constitui e materializa seus efeitos de sentidos.

Da perspectiva em que falamos, a discursiva, a materialidade do discurso romântico, pensada enquanto efeito de sentido de uma língua nacional, especifica-se na fluidez e na força de uma língua que irrompe sob a dominância da língua do colonizador (a língua civilizada).

É interessante observar a materialidade deste gesto de interpretação, inscrito no discurso romântico. É nesse sentido que entendemos que a forma como esse discurso se materializa já é efeito do gesto de interpretação, que é ideológico. Em nosso trabalho, acerca do discurso romântico, estamos compreendendo a narração e a descrição, enquanto formas discursivas que põem em funcionamento uma memória, que choca com a atualidade do acontecimento discursivo. Pela narrativa e pela descrição os sentidos se repetem, mas também fazem irromper uma outra memória, materializando o acontecimento e desestabilizando os sentidos instituídos. Assim, pela compreensão do processo de constituição dessas formas discursivas no discurso romântico, podemos afirmar que a narração e a descrição, em tal discurso, constituem-se em efeitos de sentido que materializam uma memória fundadora de um país, impressa em uma língua singularizada pelo acontecimento do discurso romântico. Este discurso (enquanto processo) vai então significar a língua, referindo-se a ela como autônoma/independente, como tendo uma estrutura e formas discursivas que deem visibilidade para esta língua.

Mobilizar essas formas discursivas, então, já é função do imaginário constitutivo da posição sujeito-autor no discurso romântico brasileiro. Estamos propondo que pensemos essas formas discursivas (a narração e a descrição) como construções historicamente determinadas. É função do imaginário estabilizar sentidos. É função da ideologia produzir as evidências do sentido. Da posição-sujeito de autor romântico, em que o sujeito, determinado pela formação discursiva do Romantismo (instituição do Estado), individualiza-se, vemos o funcionamento da ideologia naturalizando os sentidos, sob a evidência de uma história que se conta, se narra (a memória discursiva), produzindo efeitos de um país que tem sua história calcada no elemento natural (o índio, as florestas) como sendo inerente/próprio ao Brasil. Mas, na verdade, sabemos que se trata do funcionamento do imaginário, da ideologia dominante, que constituía a prática discursiva, regulada pelo discurso romântico (a instituição literária), em que a figura do autor é a posição na qual o sujeito se constitui e produz o seu discurso no processo de constituição do sentido para o Brasil.

Pelo discurso romântico se produz a ilusão de um Brasil real e natural, quando sabemos que se trata da eficácia do efeito do imaginário, de uma memória discursiva que garante essa eficácia e apaga a materialidade histórica dos sentidos. No discurso romântico, as palavras não significam como em outro discurso, pois o significado delas é dado pela formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito ali.

Este discurso, falado pelas formas da narração e da descrição, constitutivas desse discurso, vai contar uma memória que apresenta a nossa história de um certo modo. Nessa memória, a história do Brasil, constituída pelos índios e pelos portugueses, é descrita como natural e sob um forte efeito material (de sentimento) nacionalista, ideologia dominante do século XIX, de constituição da nação brasileira. Tem-se então, efeitos de

uma memória que vai produzir efeitos de sentido no discurso romântico, relativos à nossa origem, à fundação da identidade do brasileiro. Essa memória histórica e estruturada, regulada pelos colonizadores por meio de suas instituições na colônia, estabilizava sentidos para a relação “pacífica” entre portugueses e índios, apagando-se dessa forma a luta, os conflitos e a violência, naturalizando o processo de dominação exercido pelos colonizadores.

Pela narratividade romântica se contava uma memória que enredava sujeitos, sentidos e língua e que significava um Brasil original, descoberto, real, natural, que com a chegada dos portugueses iria se construir sua história (a história desse povo, formado pela miscigenação de raças) sob o efeito de um ufanismo, materializado nessa narratividade. Esse discurso, com o seu imaginário, constrói um Brasil, tendo como referente o natural, e suas belezas exóticas, um lugar puro, em que habita a bondade e a bravura do índio. Assim, se produz esse efeito de evidência de sentidos, a ilusão referencial, de realidade, como podemos observar ao analisar o funcionamento da materialidade do discurso romântico.

Não ficaremos na evidência de um historicismo que remonta ao nosso passado como uma tentativa de constituir nossas origens, nossas bases históricas. O que buscamos mostrar com nossas reflexões é que “resgatar esse passado histórico” é já também efeito de sentido do discurso romântico e desse discurso nacionalista que o constitui, e que, portanto, determina os sentidos que serão produzidos por este discurso (romântico). Ou seja, o discurso romântico é uma prática discursiva, social, que tem um lugar importante na construção do Estado brasileiro nacional e da sociedade brasileira (o Brasil do século XIX). Estamos procurando mostrar com estas reflexões que é preciso que se pense os sentidos produzidos pelo discurso romântico nesse processo de construção da formação social brasileira e suas instituições na sua relação com o Estado. Dessa forma, deslocaremos da noção de historicismo, que evoca a origem, para a noção de historicidade que faz trabalhar a relação dos sentidos com a ideologia, com a interpretação.

CONCLUSÃO

As questões que nos colocamos, neste trabalho, acerca da constituição do processo discursivo romântico brasileiro deslocam o modo como tanto a língua quanto a literatura (e suas relações) são tratadas em estudos que se fazem, reforçando essa divisão sem que se questione essa separação como efeito de sentido produzido na história e que resulta em campos disciplinares (in) distintos, e que sob os quais essa divisão se mantém, carregando (e reproduzindo) a ilusão de que a produção do conhecimento não tem a ver com a sociedade e suas instituições (as condições históricas de sua existência) onde se dão as práticas sociais e discursivas e suas regularidades. Ou seja, essa divisão (e essa relação entre língua e literatura) não é tão transparente como se apresenta, ela é produzida institucionalmente e determinada ideológica e historicamente.

Se pegarmos por esta perspectiva, compreenderemos que se trata de práticas de leituras instituídas, em que no domínio do saber literário se produz a ilusão de uma leitura poética, como efeito dessa divisão do trabalho social com a leitura. O saber literário não é indiferente à instituição que o produz e às relações de poder, inerentes a qualquer prática discursiva e social. A produção do conhecimento literário é histórica e ideologicamente determinada. O saber literário carrega uma prática de leitura, não se tratando, portanto, de um subjetivismo idealista como, tradicionalmente, se vê reproduzida essa leitura em estudos sobre a literatura.

Por fim, a reflexão específica que realizamos neste trabalho levou-nos a compreensão de que o processo discursivo romântico, em sua constituição e formulação, produziu efeitos de sentidos relativos à identidade de nossa língua e do sujeito brasileiro. A memória que o diz encontra-se com a atualidade, e é neste batimento que se produz o acontecimento discursivo, noção esta de fundamental importância neste trabalho.

Outra noção fundamental para a reflexão desenvolvida por este trabalho foi a de memória, que nos possibilitou compreender a tensão existente em todo discurso entre ser absorvido pelo já-dito, a memória discursiva, e romper com certas formações discursivas, instaurando outros sentidos, ou seja, instituir outra relação com os sentidos. É dessa forma, que trabalhamos o batimento entre a memória e a atualidade no acontecimento do discurso romântico brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre ... [et. Al.]. **Papel da memória**. Trad. e introdução José Horta Nunes, Campinas: Pontes, 1999.
- ALENCAR, José de. **Iracema**. Ministério da Cultura – Fundação Biblioteca Nacional – departamento Nacional do Livro. [online] Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/iracema.pdf. Acesso em: 24 set. 2017.
- FRAGOSO, É. A. **A Relação entre Língua (Escrita) e Literatura (Escritura)**. Na Perspectiva da História da Língua no Brasil. Dissertação de Mestrado, IEL, Unicamp, 2001.
- ORLANDI, Eni P. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. **Discurso e argumentação**: um observatório do político. In: Fórum Linguístico, Revista de Linguística, v. 1, nº 1, 1998.
- _____. **Discurso, espaço, memória** – caminhos da identidade no Sul de Minas. Campinas: Editora RG, 2011.
- _____. **Do sujeito na história e no simbólico**. In: Escritos, nº 4 Linguagem, cidade, política e sociedade, 1999.
- _____. **Eu, tu, ele** – discurso e real da história. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- _____. **Linguagem e educação social**: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. In: Revista Rua – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, V. 21, nº 02, 2015.
- _____. **O sujeito discursivo contemporâneo**: um exemplo. In: conferência, Anais do SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso (II SEAD – 2005).
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

ANÁLISE DA “VIDA LOKA” EM PORTO VELHO (RO)

Rosália Aparecida da Silva
(GET-IFRO/UNIR)
E-mail: rosalia.silva@ifro.edu.br

RESUMO: Este artigo objetiva analisar o acontecimento em torno da pichação que enuncia “Vida Loka”, encontrada na região urbana de Porto Velho (RO) e fotografada em 2013. Em estudo realizado por meio da Análise de Discurso da escola francesa, buscou-se meios para compreensão desta formação discursiva, nas condições de produção a que poderia estar ligada tal discursividade da cidade. Como aporte teórico, utiliza-se de conceituações de Orlandi (2012a; 2012b; 2013), Pêcheux (2014) e Foucault (1978). Também observamos a formação nacional, com Ribeiro (1995) e Holanda (1995), o Brasil atual com IBGE (1999) e Melo e Cano (2012), as relações de poder na formação de grupos em Kaës (2003), teorias críticas na área da comunicação em Hohlfeldt (2012) e as novas identidades culturais em Hall (2011). Se por meio da materialidade de um acontecimento do tipo pichação podemos encontrar sentidos para Vida Loka, na qual o sujeito em determinado momento histórico foge dos tradicionais ensinamentos escolares e tenta se fazer ouvir por meio do tamanho da grafia, pelo uso de um novo suporte de escrita ou numa configuração gramatical que causa transgressão à normatividade, poderá ser esse discurso uma estratégia para se possuir poder.

PALAVRAS-chave: Sociedade. Sujeito. Discurso. Pichação. Vida Loka.

INTRODUÇÃO

Observamos situações que se repetem (ou as reproduzimos) e damos pouca importância aos fatos. Ao trabalhar com alfabetização de jovens e adultos, anos atrás, via a necessidade de me envolver com a comunidade. Com isso comecei a acompanhar muitos jovens do meu antigo bairro em Campo Grande (MS). Eles adoravam a inscrição “vida loka”, fosse em cadernos, escritos nas paredes e muros, carteiras escolares, ônibus, enfim, sempre de forma bem marcada por traços fortes da caneta ou em grafias diferenciadas. Mudei de cidade, e novamente me deparo com essa inscrição, até mesmo em nome de grupo de jovens de condomínio, e vejo pichações na área central de Porto Velho (RO). Antes, em senso comum, acreditava mesmo que a vida era loucura: morar num bairro de periferia, não corretamente atendido pelo poder público. Mesmo não sendo a realidade de todos, era a de muitos, pois os pais de família estavam em subemprego e seus filhos nem sempre preparados para o mundo moderno e suas poucas condições de empregabilidade, às margens da sociedade, às voltas com drogas, sexo e outros enfrentamentos. Agora, este artigo é uma forma acadêmica de buscar respostas, sinais e significações para esta frase: “Vida Loka”, pois, conforme Eni Orlandi: “E um menino que faz uma pichação está lá para dizer que ele existe, que ele está ali, que este seu gesto é um gesto simbólico que o liga de algum modo à sociedade”⁷.

Este artigo é resultado dos estudos feitos a partir da disciplina Análise do Discurso e Teorias da Enunciação, ofertada no Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia, na condição de aluna especial no ano de 2014. Temos, portanto, o objetivo de analisar o discurso em acontecimentos discursivos por meio de pichações fotografadas na cidade de Porto Velho no ano de 2013, em que estava registrado o enunciado “Vida Loka”, encontrado em mais de um local da região central⁸. Utiliza-se como dispositivo

7 Eni Orlandi em entrevista ao portal da Rede Globo, disponível em <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandi-fala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html>>. Acesso em 26 Ago 2017.

8 Atualmente, as pichações já receberam pintura que as encobriram. Apagando novamente essas vozes.

1 A SOCIEDADE

A investigação busca compreender por meio da Análise de Discurso de linha francesa a estrutura em que está envolvida uma frase registrada em paredes da cidade de Porto Velho, envolvendo um estilo de vida citado nacionalmente em letras de música, em especial as do estilo rap. Há uma condição atual na sociedade em que o sujeito é ao mesmo tempo livre e submisso (ORLANDI, 2013, p. 50). Por estar ancorada em bases do materialismo histórico, da psicanálise e da linguística, a Análise de Discurso pecheutiana trará o sujeito atravessado por uma ideologia da qual ele próprio não tem o “controle”, desenvolvendo desta maneira certa prática política (muito para além do sentido partidário) durante sua vida. E ao ser enunciador também ocupará determinadas posições na sociedade. Com vistas a analisar o enunciado Vida Loka, ainda muito utilizado por jovens e reproduzido em diversos espaços públicos urbanos, visuais ou orais, utiliza-se do instrumental teórico dessa disciplina crítica das Ciências Sociais, em que o discurso é revelado como um acontecimento e uma estrutura ao mesmo tempo.

A discursividade da cidade é um dos temas estudados por Eni Orlandi sob a classificação de “discurso urbano”, na qual ela inclui do menino do tráfico ao sujeito do grafite. No Brasil, neste início do século XXI, mantendo-se inserido em um sistema capitalista cada vez mais avançado e excludente, com uma sociedade dividida em classes, as condições de produção relacionadas a esta atualidade estudada neste artigo são de condições de vida não muito confortável para a juventude. Conforme o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA)⁹, em que num País que a Constituição¹⁰ o traz como Estado Democrático de Direito, condições como a de sexo, cor/raça e idade podem aumentar a probabilidade de ser assassinado antes de se completar 19 anos, especialmente por vulnerabilidades ligadas a problemas econômicos, educacionais, gravidez precoce, drogas, violência e apelo ao consumismo. “Em 2010, os adolescentes do sexo masculino apresentavam um risco 11,5 vezes superior ao das adolescentes do sexo feminino, e os adolescentes negros, um risco 2,78 vezes superior ao dos brancos” (MELO e CANO, 2012, p. 12). Outro dado do relatório é que a faixa etária da adolescência possuía risco 5,6 vezes superior às demais fases da vida de morrer por meio de arma de fogo.

Se conforme a Análise de Discurso o lugar da qual se fala é que subjetiva o sujeito, é necessário conhecer um pouco mais de quem seriam esses possíveis pichadores. Antes, vale lembrar que em 2015 a população do Brasil passou dos 203 milhões de habitantes. Antevendo que fossem pessoas jovens, poderíamos recorrer novamente às contagens do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que realizou, a partir da série dos Censos Demográficos brasileiros, uma demonstração da evolução da população na faixa etária entre 15 e 24 anos de idade:

Em 1940, eram 8,2 milhões de jovens neste grupo etário e 30 anos depois estes jovens e adultos jovens já somavam 18,5 milhões. Em anos mais recentes, 1991 e 1996, os respectivos censos populacionais enumeraram 28,6 e 31,1 milhões de pessoas de 15 a 24 anos de idade.

Uma realidade urbana muito diferente do que foi a formação de toda a estrutura social brasileira no período colonial em que a base era de raízes rurais. Em sentido amplo, buscando memórias históricas, verifica-se que as cidades vão se constituir de fato a partir da chamada “abolição da escravatura”, em 1888

9 Notícia disponível em <<http://www.ebc.com.br/cidadania/2015/01/numero-de-adolescentes-assassinados-entre-2013-e-2019-pode-passar-de-42-mil>>. Acesso em 08 Feb 2015.

10 Constituição da República Federativa do Brasil, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 08 Feb 2015.

(HOLANDA, 1995, p. 73), em que a sociedade de classes se fixa de vez no Brasil:

Na Monarquia eram ainda os fazendeiros escravocratas e eram filhos de fazendeiros, educados nas profissões liberais, quem monopolizavam a política, elegendo-se ou fazendo eleger seus candidatos, dominando os parlamentos, os ministérios, em geral todas as posições de mando, e fundando a estabilidade das instituições nesse incontestado domínio.

Passando para o ano de 1996, o número de jovens representará 19,8% da população total do Brasil (IBGE, 1999). Deste total de jovens, 78% moravam em área urbana, chegando a quase dez milhões o número dos que residiam nas regiões metropolitanas brasileiras. No que diz respeito à proporção de público feminino e masculino, a Contagem Populacional realizada nesse ano registrou pequena diferença ao se referir ao público jovem, abaixo da média geral do País que é de 97 homens para cada grupo de 100 mulheres. Sobre a distribuição dessa população por cor, em 1991 havia 49,2% brancos e 50,5% negros. Ainda conforme o estudo “População jovem no Brasil” do IBGE¹¹: “As razões de sexo da população negra diferem em muito das correspondentes às pessoas que se declararam brancas, tendo o primeiro conjunto os homens como maioria, enquanto que no grupo de brancos ocorre o oposto”.

2 HISTÓRIA DO BRASIL

Em Análise de Discurso o sujeito é pensado como não completo e sem controle sobre o que diz, conforme Michel Pêcheux (2010), o “acontecimento que é absorvido pela memória como se não tivesse ocorrido” (p. 50). Mesmo a história não sendo analisada de modo sequencial para se compreender diferentes discursos que perpassam os sujeitos, é importante pensar como os discursos são construídos/constituídos na história. Se recorrer ao Brasil de até menos de dois séculos atrás se encontra uma colonização (STEDILE, 2005) que usou do conceito de superioridade de raça para rotular e subjugar negros e índios. Usando do monopólio das terras pela Coroa Portuguesa, a edição da Lei de Terras (1850) manteve a concentração nas mãos de poucos proprietários, mantendo a transformação de tudo em mercadoria (pau brasil, pessoas, cana-de-açúcar, ouro, café). Fatores que são as bases das tensões sociais mantidas durante formação do País até a passagem para um sistema capitalista no século XX.

Basta recorrer a Darcy Ribeiro (1995) para verificar que o processo de formação do povo brasileiro teve configuração totalmente distintas das matrizes iniciais europeias, ou do que ocorreu entre outros povos americanos, como no caso da colonização inglesa ao norte do continente. Processo formativo posterior envolto em uma estrutura de classes, que perpetua a ordem social vigente: classes sociais subalternas e resignadas ao seu destino devido também à incapacidade de organização e enfrentamento.

É bem provável que o brasileiro comece a surgir e a reconhecer-se a si próprio mais pela percepção de estranheza que provocava no lusitano, que por sua identificação como membro das comunidades socioculturais novas, porventura também porque desejoso de remarcar sua diferença e superioridade frente aos indígenas (RIBEIRO, 1995, p. 127)

De tudo isso resulta que no Brasil algumas ideologias vêm ao longo dos tempos justificando a concentração de poder, manutenção de sistema de desigualdade social, concentração de renda, poder e educacional. Ideologias estas como as que descrevem sendo um país de igualdade racial e social, ordeiro como definido em sua própria bandeira (Ordem e Progresso), e cordial, mas que se utiliza de jeitinho brasileiro, de

11 Documento do IBGE, disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6686.pdf>>. Acesso em 26 Ago 2017.

apadrinhamentos, de pequenos deslizes para se chegar a algum poder (os noticiários dão mostras disso todos os dias). Essa espécie institucionalizada de frouxidão das regras em território nacional também é discutida em Sérgio Buarque de Holanda. Em *Raízes do Brasil* o autor mostra que muitas vezes o público se confunde com o privado, uma espécie de herança da família patriarcal brasileira.

Vê-se que desde os primeiros tempos de colonização até dias atuais as desigualdades se enraízam, com amortização por meio do assujeitamento que o brasileiro passa vindo de todos esses aparelhos ideológicos e amplificados na incessante distração reproduzida pela mídia, ao tirar o foco das verdadeiras causas da desigualdade (pobreza, desemprego, violência, corrupção). Encobrindo esse passado de senzalas e aldeamentos ou outras formas de aprisionar a mão de obra, pode-se comparar com os aparelhos ideológicos atuais, indo das escolas ou igrejas ao fortalecimento do sistema de persuasão do Estado, por meio da mídia, Poder Judiciário e Legislativo, das prisões e do direito de violência em geral como forma de relacionamento entre o poder estatal e a população.

3 LOUCURA

Revisto algo da historicidade do país, busquemos algo relacionado ao que é louco, à loucura. Como primeira recorrência, na ficção brasileira, por exemplo, o tema loucura foi abordado por Machado de Assis em *O Alienista* (2009). No conto, o Dr. Simão Bacamarte trata praticamente a toda população de Itaguaí (RJ) que ele entendeu sofrer de patologias cerebrais – depois reconsiderou todo seu estudo e tratou a todos os “normais”, terminando por ele próprio a se entregar para internação, estudo e cura de sua loucura. Para o protagonista do conto, a saúde da alma seria a ocupação mais digna de um médico, definindo em seus estudos os limites entre razão e loucura. Por analogia, pode-se comparar os procedimentos de *O Alienista* como o contraponto da *Análise de Discurso*, tendo em vista que seus estudos estavam voltados à cura, sob enfoque Positivista. Lembrando que esta corrente filosófica foi uma das formas de ordenamento científico que recebeu grande crítica desde a constituição da AD.

Já em a *História da Loucura*, Foucault (1978) mostrará por meio de processos históricos e sociais que os loucos ganharão como espaço de sua exclusão social e segregação os antigos leprosários. Ao final “das Cruzadas, da ruptura com os focos orientais de infecção” (FOUCAULT, 1978, p. 9), as estruturas irão permanecer e abrigarão mais de dois séculos depois “pobres, vagabundos, presidiários e ‘cabeças alienadas’” (p. 10). No viés das artes, na Corte “o bobo, o louco” ganha destaque na área de cultura e artes.

Se a loucura conduz todos a um estado de cegueira onde todos se perdem, o louco, pelo contrário, lembra a cada um sua verdade; na comédia em que todos enganam aos outros e iludem a si próprios, ele é a comédia em segundo grau, o engano do engano. Ele pronuncia em sua linguagem de parvo, que não se parece com a da razão, as palavras racionais que fazem a comédia desatar no cômico: ele diz o amor para os enamorados, a verdade da vida aos jovens, a medíocre realidade das coisas para os orgulhosos, os insolentes e os mentirosos. (FOUCAULT, 1978, p. 19)

O que demonstra o fascínio humano pela loucura, esta que detém o poder realizar o que se quer, sem impedimento externo. Como o observado neste período da história pós-Idade Média, na Renascença. Passada essa fase, a loucura é posta de fato diante da razão e levada à internação. Ainda segundo o livro de Foucault, em 1656, cria-se o Hospital Geral, destinado a impedir a mendicância, ociosidade e todas as formas de desordens. Abrigando inicialmente os doentes venéreos, contaminados por cometerem pecados contra a carne ou atentarem contra a razão. E daí para a loucura foi um passo.

Se em Pêcheux apreende-se que o lugar da qual o sujeito fala é o que está a subjetivá-lo, pois quem

enuncia ocupa uma posição e dentro dos discursos ecoam outros discursos, questiona-se na hegemonia trazida pela ideologia formada na sociedade brasileira o sujeito que não se encaixa é excluído (ou seriam todos excluídos na essência do sistema: leprosos, contaminados com doenças sexualmente transmissíveis, loucos, jovens de classe baixa, um sem número de outras designações)?

4 A ANÁLISE

Tomando por base que os sujeitos são historicamente construídos e o que cada um pensa possui efeitos ideológicos, além de que, nem o mundo e nem as falas são transparentes, ao analisar a autodenominação Vida Loka iremos recorrer a diferentes formações discursivas, encontradas nas pichações e até mesmo nas músicas, por exemplo, em que este enunciado aparece. Para construir o arquivo a ser analisado, utilizando da Análise de Discurso, é necessário encontrar as formações discursivas (FDs) em que há regularidades e o que é recorrente. Observemos, assim, as inscrições feitas em paredes e muros de Porto Velho:

Figura 1: Imagem fotografada na Rua Júlio de Castilho, sub-esquina com Avenida 7 de Setembro - Centro de Porto Velho (RO).



Fonte: Fotografia feita pela autora do artigo.

Figura 2: Coreto da Praça Aluizio Ferreira na Av. Farquar, em Porto Velho (RO)



Fonte: Fotografia feita pela autora do artigo.

Figura 3: Rua Santos Dumont com Duque de Caxias - Bairro Caiari em Porto Velho (RO)



Fonte: Fotografia feita pela autora do artigo.

Entre suas produções bibliográficas, Eni Orlandi chama de discurso urbano o que é produzido pelo sujeito do grafite, do piercing, da tatuagem, do rap e do menino do tráfico. Para a autora, o pichador não escreve com letras do alfabeto e, portanto, está fora do alcance da escola. A autora trabalha com a questão da historicidade, base no funcionamento da ideologia, para analisar o sujeito, o sentido, o histórico e o político. De fato, não é na escola tradicional que se ensina a escrever em paredes. Pelo contrário, muitas vezes é tema de punição.

Seguindo pelo ensinamento de Orlandi, ao comparar a materialidade do enunciado (Vida Loka) com os estudos da língua portuguesa obtêm-se como explicação no Minidicionário Melhoramentos (1997) as seguintes definições para as duas palavras:

vi.da sf 1 Existência. 2 Modo de viver. 3 Animação, entusiasmo.

lou.co adj + sm 1 Que perdeu a razão; alienado, doido, demente. 2 Que está fora de si.

“Louca”, portanto, seria o adjetivo/substantivo feminino. Sendo adjetivo, caracteriza e atribui qualidade ao substantivo simples, primitivo, concreto e do gênero feminino: “vida”. Por aproximação, a loucura seria na medicina um desarranjo mental; demência, psicose, ou no figurativo, uma grande extravagância. Tendo por antônimos: morte e razão/normalidade. Nesta formatação, seriam cerca de 60 antônimos¹² para louco e outros tantos não-ditos são trazidos para o enunciado vida¹³.

Há também de se observar que existe a formação de um neologismo em Loka, com a substituição por uma letra recém-incorporada ao alfabeto da Língua Portuguesa (“K”)¹⁴, sendo até recentemente considerada um estrangeirismo no País.

Nesta frase nominal (portanto, de forma mais simples que uma frase verbal ou que uma oração) o substantivo Vida é adjetivado por “louca”, mas não seguindo os padrões gramaticais ao ser grafada “Loka”. E se seria uma forma de viver louca, pode estar se referindo, assim, a algo não normal que, portanto, perdeu a razão.

12 Dicionário de Antônimos. Disponível em <<http://www.antonimos.com.br/louco/>>. Acesso em 27 Ago 2017.

13 Dicionário de Antônimos. Disponível em <<http://www.antonimos.com.br/vida/>>. Acesso em 27 Ago 2017.

14 Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008, do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm>. Acesso em 27 Ago 2017.

Por outro lado, o que seria o “normal” se na pós-modernidade não existe um “sujeito humano” como existiu no passado: de identidade identificada e coerente? Stuart Hall (2011) trouxe o debate sobre essa mudança de identidade fixa e estável do sujeito do Iluminismo para um sujeito pós-moderno de identidade aberta, contraditória, inacabada e fragmentada (HALL, 2011, p. 46). Como o autor afirma, “assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento” (HALL, 2011, p. 39). Da mesma forma como ocorre no processo ideológico ou da própria linguagem, a identidade não é inata, se forma em processos inconscientes. Levando-se em conta que não se é autor do que se fala, porquanto a língua é cultural, um sistema social (HALL, 2011, p. 40), pode-se perguntar qual então a representação de Vida Loka e do sujeito de identidade fragmentada que se autodefine como tal?

A resposta pode estar nos estudos saussurianos, ou pós-saussurianos (PÊCHEUX, 2014), na subjetividade do enunciado, indo além de significante e significado. “O significado não é a realidade que ele designa, mas sua representação. É o que quem emprega o signo entende por ele” (FIORIN, 2002, p. 58).

Na história da linguística há três momentos que provocarão forte ruptura nas linhas dos estudos linguísticos de suas épocas. Com o Estruturalismo no início século XX, Ferdinand de Saussure deixou como legado aparato teórico que superou os estudos comparativos, históricos e naturalistas. Foi Saussure quem inaugurou a língua como sistema de signos. O Gerativismo do americano Noam Chomsky, na década de 50, trará novo olhar sobre a linguística saussuriana, por meio de conceitos de que a língua é um sistema social/coletivo/do grupo. Enquanto na teoria chomskyana a língua é repertório, Saussure a traz como social, uma convenção, representada por meio do signo. E a partir dos anos 60, a Análise de Discurso irá inserir o pós-estruturalismo com pensadores como Michel Pêcheux e Michel Foucault. Não se pretende neste trabalho a comparação sistemática entre as três teorias, tendo em vista que em ciência cada estudo possui seu objeto, sem de modo impedir a formação de pontos de vista diferentes sobre mesmos objetos.

Porém, é importante a visualização dos três legados, tendo em vista que o estruturalismo de Saussure está pressuposto na constituição da Análise do Discurso ou até mesmo do Gerativismo. É na oposição entre língua e fala que Pêcheux encontra a “autorização” do linguista para a subjetividade na fala do sujeito a partir das condições dadas à produção do discurso.

Além da Linguística, Pêcheux apoia-se em outras duas teorias para construir a base teórica da Análise de Discurso: a do marxismo (por meio da releitura feita por Althusser sobre o materialismo histórico e da ideologia) e da psicanálise (com a teoria do discurso permeada pelos estudos de Lacan sobre a obra de Freud). Torna-se, portanto, a espinha dorsal dos estudos da Análise do Discurso em Michel Pêcheux a noção de sujeito (do discurso), constituído sobre a superação do indivíduo (psicologia), que passa a ser visto como interpelado pela ideologia. Assim, surge o sujeito, que não é pleno no que diz/consciente, havendo toda uma ideologia materializada nele. Atentemo-nos, porém, não ser possível pensar em um sujeito que vai passar imune em todas as ideologias existentes na sociedade.

Ao se autodenominar Vida Loka, o sujeito assume determinada posição. Ao comparar essas posições aos papéis desempenhados na cidade por uma “mulher mãe”, será diferente do papel de “mulher filha”, ou de “professor” que é diferenciado de ser “aluno”, entre outros exemplos. Essas diferentes posições sociais também estão envoltas a diversos significados ideológicos.

Há na internet uma frase atribuída a Pedro Paulo Soares Pereira, mais conhecido como Mano Brown, rapper brasileiro, vocalista dos Racionais MC's¹⁵, que pode ilustrar o que seria a essência de um Vida Loka: “É ser um guerreiro, falar não quando todo mundo ta falando sim, correr na subida, não ter medo de morrer,

15 Disponível em <<http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/biografia/#ixzz2ezoWw300>>. Acesso em 27 Ago 2017.

ser escudo do irmão, isso é ser Vida Loka¹⁶". Surgido em 1988, o grupo brasileiro de rap "Racionais MC's" escreve letras de músicas com objetivo de mostrar a desigualdade social brasileira, enfatizando temas que incluem crime e injustiças, entre outros.

Duas músicas entre as letras do Racionais Mc's foram escritas com o título Vida Loka (Vida Loka I e Vida Loka II), que falam de religião, de não ter fé no futuro, de estar aqui de passagem, de consumismo, de agir corretamente, de guerra e de paz. A exclusão e o destino a quem for um Vida Loka está descrita na segunda edição da música: "Programado pra morrer nós é. É certo... é certo... é crer no que der". Caso necessite especificar ainda mais o público excluído, outra passagem da letra mostra a cor da maioria da população brasileira segregada: "Preto e dinheiro são palavras rivais".

Ao se inscrever publicamente como Vida Loka, dentro de uma pichação, os sujeitos de Porto Velho poderiam estar se enquadrando num grupo. Para Kaës (2003) há nestas formações coletivas um sistema interno que transmite proteção e defesa em decorrência do fazer parte do grupo. Formam-se aí alianças inconscientes. "O grupo reúne de facto [sic] vários sujeitos, normalmente estranhos uns aos outros no momento do primeiro encontro" (KAËS, 2003, p. 44). O autor ainda trata da formação do discurso do grupo, que se constituem de "imagens, palavras e falas que se encadeiam na sincronia e na diacronia dos enunciados; incluem uma parte de significantes infraverbais, e são endereçados" (KAËS, 2003, p. 61). Sobre o poder formado a partir dessa união, Kaës (2003, p. 70) explica que "construir um grupo é dar-se mutuamente a ilusão de uma massa, de um corpo indivisível, imortal, todo-poderoso".

E nas Teorias da Comunicação, em Hohlfeldt (2012), existem passagens que podem dar pistas na criação de estilos que se multiplicam além de fronteiras de pequenas comunidades. Na Escola de Frankfurt, teóricos como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, entre outros, estudaram a "indústria cultural" e o processo de formação histórico do ser humano, da cultura e da sociedade. Por essa exploração capitalista e industrialização do bem cultural se passa também a democratização da cultura, uma vez que se torna mercadoria e pode ser comprada, porque amplia sobremaneira o acesso a peças antes restritas a pequenos públicos. Uma indústria cultural que amplia sobremaneira modos parecidos de pensar, tentar se incluir, pertencer aos modelos sociais vigentes.

O "grito" de uma pichação estaria em dizer que este indivíduo, excluído de alguma maneira, também existe e pertence a um grupo. Diz, portanto, muito mais que mera junção de letras ou palavras escritas em grandes formatos em paredes diversas. Ao lançar olhar via Análise de Discurso, verificar as condições de produção desse discurso (CPs), chega-se ao que Orlandi explica de que não se diz o que se quer mesmo na negação do que está posto (ORLANDI, 2012, p. 113). Acreditamos que da mesma forma que em Análise de Discurso se pressupõe estudar o discurso, contendo a ideia de estar em curso, percurso, movimento (ORLANDI, 2013), também podemos verificar na prática a concepção da linguagem como a necessária mediação homem e a sua exterioridade: realidade natural e social. Esse conhecimento prévio das atualidades facilita na compreensão de quais práticas estão adotadas no momento dado.

Porém, voltamos a lembrar que o discurso não é transparente, da mesma forma ao que ocorre ao sujeito e as ideologias que o acompanham em sua formação. É por isso que para a Análise de Discurso interessa o sujeito que fala, época, situação, memória, o acontecimento. Tudo o que possa trazer luz à ideologia projetada no sujeito e no dito por ele e que se enquadra em determinadas condições de produção.

16 Disponível em <http://www.capao.com.br/abre_artigo.asp?id_artigo=395>. Acesso em 27 Ago 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De posse do dispositivo conceitual da Análise de Discurso e do material até aqui esboçado, é possível encontrar no sujeito que inscreve por meio de uma pichação em um muro de cidade deixa também registrando algum um texto, um sentido, um discurso, um discurso urbano como estuda Eni Orlandi. Esse acontecimento, com esta estrutura, pode representar alguém que busca fugir de uma realidade a ele imposta, nesta tentativa arrisca mais em busca de um poder ter e um poder fazer.

Se é, portanto, na própria materialidade da pichação que encontraremos o sentido para Vida Loka, diante de qual é sujeito e em que momento histórico o fez, o próprio ato de fugir dos ensinamentos escolares (escrever apenas em cadernos e/ou papéis a este fim destinado, ou por meio de dispositivos eletrônicos) e de se impor pelo tamanho da grafia ou numa nova configuração gramatical, é esse discurso também uma estratégia para se possuir poder.

Entretanto, permanecerá o questionamento: consegue sair da “caixinha” ao qual está imposto? Visto que estatisticamente estão na idade juvenil as maiores porcentagens de morte, gravidez e outros problemas sociais, o ciclo social se desenrola sem passividade, porém, com poucas mudanças estruturais. Estas são possibilidades abertas para novos estudos.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado. O Alienista. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- FOUCAULT, Michel. História da Loucura. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (org). Teorias da Comunicação: Conceitos, escolas e tendências. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IBGE. População jovem no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.
- KAËS, René. As teorias psicanalíticas do grupo. Lisboa: Climepsi, 2003.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia. 2 ed. Campinas: Pontes, 2012a.
- _____. Discurso & Leitura. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012b.
- _____. Análise de Discurso: princípios & procedimentos. 11 ed. Campinas: Pontes, 2013.
- MELHORAMENTOS. Minidicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.
- MELO, Doriam Luis Borges de; CANO, Ignácio (Orgs). Relatório Homicídios na adolescência no Brasil: IHA-2009-2010. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2012.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In GADET, Françoise e HAK, Tony (Orgs). Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5 ed. Campinas: Unicamp, 2014.
- RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- STEDILE, João Pedro (Org). A questão agrária no Brasil: O debate tradicional: 1500 – 1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MECANISMOS PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR CRÍTICO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE HABIBI

Alan do Carmo de Sousa

(IFPA)

E-mail: alanducarmo@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como principal objetivo apresentar alguns mecanismos para a formação de um leitor crítico a partir da elucidação de Marcuschi (2005) sobre gêneros discursivos; utilizo nesta pesquisa a *Graphic Novel Habibi* (2012), subgênero dos Quadrinhos, tendo como suporte acerca da formação de leitor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, que apresenta três concepções de leitura: Estruturalista, tendo como suporte Benveniste (2006); Interacionista, apoiada em Coracine (2005); e Discursivista, à luz da análise de discurso, amparada em Orlandi (2012). Sendo esta última um dos principais mecanismos nesse processo e por meio da qual demonstro como tal concepção estimula que o leitor saia do nível raso de leitura e se aprofunde no texto lido, haja vista que o processo histórico-producional do texto, exigido nesse mecanismo, possibilita uma leitura mais aprofundada, logo, o leitor terá acesso a um recurso metodológico que lhe auxiliará a ter uma visão mais criteriosa durante a sua leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de discurso; leitura discursivista; leitor crítico; graphic novel.

1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Neste artigo, apresento algumas perspectivas de leituras por meio das concepções: *Estruturalista*, *Interacionista* e *Discursivista*. Trazendo essas correntes a fim de enriquecer a discussão a respeito da formação de leitores por meio de recursos metodológicos que as concepções apresentadas proporcionam, tendo como suporte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e sua abordagem da Leitura/Leitor por meio dos Gêneros Discursivos, focando na *Graphic Novel Habibi*.

1.1 Concepção Estruturalista

A primeira concepção de leitura apresentada neste artigo tem, como foco, habilidades voltadas para a decodificação dos textos. Esta é uma visão voltada à leitura estrutural do texto, em que ele existe por si só. O leitor, enquanto sujeito, e suas possíveis inferências não são relevantes perante a concepção estruturalista. Ele não interfere na decodificação textual.

Esta concepção é bastante utilizada na justificativa do ensino gramatical, em que o leitor precisará apenas decodificar seus códigos para compreendê-los, uma interação maior e mais aprofundada não é efetivada à luz estruturalista, pois, como afirma Benveniste (2006),

[...] o estruturalismo é um sistema formal. Ele não diz absolutamente nada sobre o que denominamos a significação. Nós a colocamos entre parênteses. Supomos que todo mundo compreende se dizemos: “Você tem fome”, colocam *tem* por causa de *você*. Há, pois, uma combinatória com certas correlações que são codificadas, fixadas por um código de convenção. (BENVENISTE, 2006, p.34, grifo, em itálico, do autor)

A concepção estruturalista, por permitir uma visão rasa do texto, preocupando-se em combinar os códigos convencionados de uma determinada língua, correlacionando-os, de longe, seria o mecanismo menos adequado e cabível na proposta de formação de leitores críticos. O gênero discursivo estudado nesta pesquisa

exige uma leitura mais aprofundada, em que o leitor não poderá se deter na superficialidade do texto. O leitor precisará utilizar habilidades que irão além da decodificação textual.

1.2 Concepção Interacionista

Nesta concepção, os conhecimentos prévios são importantes, pois, nesta visão de leitura, as inferências são permitidas, afinal, aqui, temos a interação entre leitor-texto-autor. Os autores interacionistas defendem que o leitor não é e nem deve ser um mero decodificador, passivo ao texto, ele deve utilizar os conhecimentos adquiridos em meio ao convívio social para que, por meio de marcas e elementos coesivos deixados pelo autor em seu texto, ele possa se aproximar de sua opinião e inferir informações sutis que não seriam possíveis por meio de uma mera decodificação textual.

Nesta concepção o leitor adentra camadas pouco mais profundas do texto, ele já consegue, por meio de algumas inferências, entender e compreender o texto, tendo em vista o gênero abordado, quadrinhos, abrir espaço para uma relação um pouco mais íntima com o leitor. A decodificação não é mais a única e prioritária habilidade utilizada à luz da concepção interacionista. Coracini (2005) diz que nesta concepção o sujeito-leitor precisará ser melhor e mais eficiente em sua leitura, pois, por meio de marcas linguísticas do sujeito-autor, deverá encontrar as intenções ali impressas, e precisará refazer o percurso do autor para chegar às suas intenções.

Mesmo esta sendo uma concepção mais aceitável e tendo uma vasta utilização, sendo a proposta desta pesquisa apresentar mecanismos para a fomentação de leitores críticos, o interacionismo não abarca o processo discursivo contido no texto, processo este que levará a leitura a níveis mais profundos e dará base para discussões mais complexas ao texto; esse processo estará presente na concepção discursivista.

2.3 Concepção Discursivista

Na concepção discursivista, Orlandi (2012) afirma que a leitura é produzida historicamente. O discurso presente no texto, segundo os discursivistas, está interligado às suas condições de produção. Logo, a leitura se dará da união dos símbolos linguísticos, a palavra, e sua carga ideológica, os possíveis discursos que estão por trás desses símbolos. Esses elementos são preestabelecidos na relação de componentes histórica e socialmente determinados.

Nessa concepção a significação do texto irá depender da sua historicidade, ou seja, do momento histórico social em que foi escrito, seu local de origem, a ideologia contida nele e para quem ele é direcionado. Acerca disso Orlandi (2012) afirma que a relação estabelecida não é leitor-texto, mas leitor-sujeito, em que esse sujeito é o leitor virtual ao qual o autor se dirige ao produzir seu texto, e o leitor físico precisará interagir diretamente com ele.

O que torna essa concepção pertinente é a possibilidade de atualizar os textos, pois mesmo que tenham sido produzidos em uma dada condição, por meio da leitura, o leitor dá-lhe vida e pode até ressignificar o texto lido, dependendo das ideologias nas quais acredita, mesmo com as ideologias contidas no texto.

A concepção discursivista é um dos mecanismos mais adequados a ser tomado no processo de leitura,

a fim de que o leitor possa vir a se tornar um leitor crítico, pois, nesta concepção, o leitor precisa levar em conta o processo de produção do texto lido.

Assim como o texto é concebido em um dado contexto, a formação do leitor também possui uma contextualização e perpassa por um processo histórico e social, que envolve constantes mudanças até que atinja sua maturidade enquanto leitor, entretanto, isso não significa que ele, enfim, terá um posicionamento fixo e imutável; como seres humanos, logo, seres sociáveis, estamos em constante mudança.

2.4 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estão a nossa disposição para o ensino em sala de aula, servindo como verdadeiros parâmetros na educação brasileira, assim, no que diz respeito aos conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos no ramo da linguagem, os PCN (BRASIL, 1999a) abordam o conceito de gênero textual, afirmando que ele se constitui por meio de diferentes feições que o texto verbal pode assumir, e depende da abordagem temática a ser tomada, além da estrutura composicional que utilizamos e os traços estilísticos do autor. Logo, é dessa forma que são concebidos os gêneros textuais.

Os quadrinhos aparecem como estratégias de leitura no que diz respeito à Língua Estrangeira moderna no PCN (BRASIL, 1999a), servindo como recurso didático. Porém, nada impede a sua utilização no ensino da língua materna. Justificando sua utilização na série inicial do ensino médio, os PCN (1999a) afirmam que,

Na primeira série do ensino médio, é preferível que os textos tenham índices de suporte gráfico e semântico – desenhos, tabelas, mapas, gráficos, título, diálogos, subtítulos, itens – para auxiliar os alunos na sua compreensão. Também textos narrativos são uma boa escolha nessa fase, além de notícias curtas de jornais e revistas, charges e quadrinhos, instruções simples de manuais. (BRASIL, 1999a, p.113)

Os PCN (1999a) afirmam que o leitor que dispõe de um repertório amplo será capaz de realizar o processo da intertextualidade. Para isso o leitor precisará pôr em prática competências e habilidades em que desenvolverá “seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura”. (BRASIL, 1999a, p. 55). Em outras palavras, percorrerá o caminho no qual se tornará um leitor crítico.

Daí a importância de se trabalhar diversos gêneros discursivos em sala de aula desde as séries iniciais, pois quanto maior for o repertório de conhecimento do aluno, mais ele irá se tornando um leitor efetivo. Sua criticidade irá sendo trabalhada e formada conforme seu percurso histórico de leitura. E para que isso ocorra é necessário que o aluno tenha acesso a diversos gêneros textuais.

2 INTRODUÇÃO AOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Marcuschi (2005, p.19) afirma que “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Afinal, cada esfera social possui certo repertório e complexidade na elaboração

de seus enunciados, o que proporciona a diferenciação e a amplitude dos gêneros de discurso. Com isso, cada gênero irá possuir características que aproximarão alguns textos, que compartilharão das mesmas características e, ao serem utilizadas socialmente, caracterizarão um gênero discursivo.

Os Gêneros Discursivos, por serem bastante maleáveis, dinâmicos e permearem todas as relações humanas, por meio da transmissão de enunciados, podendo ser pela fala ou pela escrita, são responsáveis pelo modo que nos relacionamos, construímos laços e a nossa própria história.

2.1 O gênero discursivo Quadrinho

O grande problema em definir esse ou aquele gênero discursivo é que, mesmo cada gênero possuindo certo conjunto de características, ainda assim podemos confundi-los com outro gênero por, justamente, possuírem traços que os assemelham. É possível que dois ou mais gêneros possuam certa semelhança devido a um determinado número de traços que os aproximarão.

Independentemente do texto analisado, Bakhtin (2011) afirma em seus estudos que a utilização da língua irá se efetuar em forma de enunciados, orais ou escritos, e esses enunciados irão refletir o conteúdo, o estilo e a construção composicional específicos de um determinado campo da comunicação. O enunciado particular de um indivíduo precisará utilizar tipos relativamente estáveis de enunciados que denominamos de gêneros discursivos.

O quadrinho é um gênero discursivo o qual podemos considerar como o hipergênero de outros subgêneros como, por exemplo, as *tirinhas*, os *mangás*, as *comic books* e as *graphic novels*. Todos esses subgêneros possuem traços que os assemelham quanto à utilização de quadros sequencialmente dispostos, que é uma das características principais dos quadrinhos.

A importância do quadro em uma narrativa é fundamental para a ligação leitor-texto, pois, nos espaços entre um quadro e outro, o leitor pode e deve incluir suas inferências. Esse espaço “vazio” é precioso para o desenvolvimento criativo do leitor, afinal, segundo McCloud (2006), entre um quadro e outro é onde se encontra o coração dos quadrinhos, pois nesse espaço se faz presente a imaginação do leitor e ela dá vida a imagens inertes que só ganham vida por meio da leitura.

Outro traço que assemelha os subgêneros dos quadrinhos é a vasta variação de balões que podem representar, por exemplo, a fala direta, o pensamento, o susto e o cochicho de uma personagem, e diversos outros balões. A variação de balões ajuda o leitor a compreender este gênero multissemiótico. Por meio dessa característica, o leitor pode compreender os sentimentos das personagens com o auxílio de balões específicos a cada enunciado.

O tipo textual predominantemente dos quadrinhos é o narrativo, entretanto pode haver outros tipos textuais em uma mesma obra. Os textos em geral são curtos, compreendem, geralmente, o tamanho do balão utilizado. Há uma vasta utilização de onomatopeias e de letreiramento, que de acordo com a diagramação textual irá conduzir falas, emoções e tonalidade da “voz” de uma determinada personagem, pois como bem explica Eisner (2005, p.65), “o estilo do letreiramento e a simulação de entonação são as pistas que habilitarão o leitor a ler o texto com as nuances emocionais pretendidas pelo narrador”, bem como a expressividade das personagens. Juntas detêm papel fundamental para a compreensão da narrativa.

O que diferenciará esses subgêneros serão suas construções composicionais. As *tirinhas*, por exemplo, são predominantemente utilizadas nas mídias jornalísticas, em geral satirizando um acontecimento, realizando uma crítica social de forma humorística.

Os *mangás* possuem traços culturais orientais, uma forma de leitura, da direita para a esquerda, so-

cialmente estabelecida. São impressos em papel reciclado, possuindo capas coloridas e seu interior é, geralmente, preto e branco. As obras desse gênero são facilmente reconhecíveis devido ao traço artístico de seus desenhos.

As *comic books* são impressas em formato de revistas, grampeadas e coloridas, possuindo, geralmente, tom humorístico e histórias fantásticas, em grande maioria voltadas para o público infanto-juvenil, tendo como expoente duas grandes editoras de quadrinhos de super-heróis: DC e Marvel.

As *graphic novels* são impressas em formato de livro, podendo ser coloridas ou ter a predominância de preto e branco, ou até mesmo utilizar páginas coloridas e outras em preto e branco. Não possuem um estilo específico de traço nos desenhos, o estilo artístico de cada quadrinista é bastante singular, suas narrativas, geralmente, derivam de experiências pessoais do autor.

O universo dos quadrinhos é bastante rico e devemos concordar quando McCloud (apud EISNER, 2005, p.9) descreve este gênero como sendo “uma embarcação capaz de conter um número ilimitado de ideias e imagens”, afinal sua leitura é bastante singular e complexa por se tratar de um gênero multissemiótico.

Eisner (2005) se refere a filmes como sendo uma leitura que pouco exige de seu espectador, pois os filmes transformaram o ato de decodificar e compreender palavras em algo, relativamente, obsoleta. Em comparação aos quadrinhos, que também exigem leitura multissemiótica. Eisner (2005) segue dizendo que quando assistimos a um filme

O público do filme experimenta incontáveis incidentes de duração estabelecida que imitam a vida, observando uma tela onde situações artificiais e soluções planejadas integram-se às suas próprias memórias e experiências da vida real. (EISNER, 2005, p. 9)

O que pode ocorrer também, ao lermos uma HQ. As situações apresentadas também podem imitar a vida, representar uma situação do cotidiano e, com isso, ativar memórias que o leitor possa ter acerca do que a narrativa lhe apresenta.

2.2 Me chamo *Graphic Novel*

O *corpus* dessa pesquisa, *Habibi*, enquadra-se no gênero discursivo Quadrinho, entretanto, esse gênero engloba alguns subgêneros, como, por exemplo, tirinhas, *cartoons*, *charges*, *mangás* e, neste caso, o que nos interessa: *Graphic Novel*.

A *graphic novel* também pode possuir outras nomenclaturas, dependendo do lugar onde for produzida e/ou autor. No Brasil utiliza-se o termo *Graphic Novel*, mas poderia ser “Romance Gráfico”, uma forma aportuguesada. Santiago García prefere o termo “Novela Gráfica”, já o quadrinista Seth, pseudônimo do escritor Gregory Gallant, utiliza “Picture Novella”. A nomenclatura pode variar, mas o subgênero é o mesmo. Nesta pesquisa optou-se pela utilização de *Graphic Novel*.

As *graphic novels*, subgênero dos quadrinhos, chamado “Arte Sequencial” por Will Eisner e que também é considerada a nona arte, nascem em meados dos anos setenta com a produção de histórias em quadrinhos *undergrounds*. Nesse período iniciaram-se as produções de narrativas autobiográficas, o que mais tarde viria a ser uma das principais características das *graphic novels* contemporâneas.

Na década de setenta, os autores de quadrinhos iniciaram a produção de *graphic novels*, entretanto, de forma segmentada, em *comic books*, diferentemente de como as conhecemos atualmente. A cada edição publicada, ia sendo apresentada uma nova parte da narrativa, logo, elas eram publicadas de forma segmentada. O melhor exemplo de *graphic novel* que teve sua publicação realizada originalmente nesse formato é *Maus*

(1986), de Art Spiegelman.

O quadrinista sueco Art Spiegelman, por sua vez, criou sua própria revista na década de oitenta, e em 1980 Art deu vida, junto a outros quadrinistas, à *Raw*. A *Raw* criada por Spiegelman era uma revista, em que, segundo García (2012), os quadrinistas possuíam uma maior liberdade criativa, pois, na *Raw*:

[...] os quadrinhos eram uma das Belas Artes, e o eram não só pelos desenhos, mas pela maneira com que brincavam com a própria forma dos quadrinhos, [...] os desenhistas da *Raw* exerciam essa prática como uma ferramenta de reflexão sobre o meio de forma muito mais deliberada que seus antepassados. Poderíamos dizer que aplicavam um tratamento irônico e *pós-moderno* às histórias em quadrinhos (GARCÍA, 2012, p.198, grifo, em itálico, do autor).

Na *Raw*, Art Spiegelman publicou a *graphic novel* de maior notoriedade até hoje, *Maus* (1986), que fora apresentada em capítulos. Somente em 1992 *Maus* viria a ser publicada no formato de livro, assim como as *graphic novels* que conhecemos atualmente são publicadas.

A *graphic novel* possui uma característica que a diferencia, que é a de utilizar temas que provenham de histórias e/ou experiências reais de seus autores. Assim, as construções de suas narrativas podem possuir, em geral, um cunho social. Dessa forma, essas obras geralmente despertam empatia no leitor, devido a uma possível identificação com as temáticas abordadas, o que propiciaria então, entre leitor e obra, uma relação mais intensa e não apenas superficial.

A empatia que pode ser estabelecida com algumas obras, ou até mesmo a curiosidade que alguns temas, até então, desconhecidos ao leitor, pode lhe despertar interesse e, facilitar a aproximação entre um leitor e uma determinada *graphic novel*. Com isso, uma obra como o *Habibi* (2012), que possui inspiração na cultura árabe, apresentando uma escrita diferenciada e pouco conhecida no ocidente, e também utiliza de forma singular e quase lírica alguns trechos do Alcorão para construir uma narrativa quadrinizada, deve despertar no mínimo uma curiosidade acerca dessa obra.

Em *Habibi*, Thompson permeia sua obra com interfaces culturais que geram uma mestiçagem entre as visões cristã e islâmica, entre o ocidente e o oriente, buscando interculturalizá-las, para gerar uma concepção de globalização. Para Milton Santos (2006), a globalização seria um único mercado avassalador, possuindo a capacidade de homogeneizar o planeta, entretanto, ao mesmo tempo, isso acentuaria as diferenças locais.

A desigualdade socioeconômica e diferença social, algumas das temáticas abordadas por Thompson, são marcadas pelas condições vivenciadas por Dodola e Zam, protagonistas de *Habibi*, que a princípio estão escravizados e, após fugirem desta condição, permanecem vivendo como se estivessem escravizados, não pelo fato de pertencerem a alguém, mas, provavelmente, ao sistema social.

Observando *Habibi* enquanto recurso a ser utilizado ao incentivo da formação de um leitor crítico, por meio da Análise de Discurso enquanto recurso metodológico, temos em nossas mãos um gama de opções temáticas que, mesmo possuindo inspiração em terras orientais, podem e são cabíveis em contexto socioeconômico ocidental.

3 RELIGIOSIDADE POR THOMPSON

Thompson aborda de forma singular religiões em duas de suas principais obras. A religião islâmica possui costumes, ensinamentos e preceitos de Deus para seu povo, assim como o cristianismo em *Retalhos* (2009), *graphic novel* anterior a *Habibi*. Thompson nos mostra que o islamismo em *Habibi* (2012) também conduz seus seguidores, segundo os ensinamentos contidos no Alcorão, livro sagrado islâmico, não apenas no

âmbito religioso, mas na rotina diária de quem nela acredita.

O Alcorão terá papel fundamental na narrativa de *Habibi*, bem mais que a religião islâmica em si. Traços religiosos do islamismo podem ser observados e discutidos, como bem o fazemos ao longo do texto, mas é por meio do livro sagrado que conduz o povo islâmico que as personagens principais dessa obra, *Dodola* e *Zam*, terão suas jornadas entrelaçadas.

3.1 Alcorão

O Alcorão, livro sagrado da religião islâmica, em que estão presentes os ensinamentos de Deus e que, segundo Zaidan (2010, p.41), “focaliza as peculiaridades da sociedade, descrevendo seus aspectos, ditando as normas a serem seguidas, unificando os heterogêneos pontos de vista dos seus seguidores”, é um elemento de grande importância na construção narrativa e imagética de *Habibi* (2012).

Hatoum (apud ZAIDAN, 2010) afirma que:

O Alcorão foi um marco, um ponto de inflexão fundamental da civilização árabe. Por princípio, todo muçulmano deve conhecer o livro sagrado, seus ensinamentos morais e religiosos, suas normas e conduta, suas mensagens enfeitadas em cada surata, cuja linguagem poética, e até certo ponto enigmática, fascinou tantos escritores do Oriente e do Ocidente. (Hatoum apud ZAIDAN, 2010, p. 13, grifo, em itálico, do autor)

Partindo desse princípio, sua influência vai ficando cada vez mais clara no decorrer da narrativa de *Habibi*, pois, por meio da apresentação de alguns trechos de determinados *surats*, em que estes trechos do Alcorão se assemelhariam as parábolas bíblicas, o Alcorão vai se fazendo representado ao longo da narrativa de Thompson.

Quando pensamos na trajetória de Dodola, podemos utilizar este trecho do *surat* Albácara – A vaca, versículo 286 como exemplo do entrelaçamento de fragmentos do Alcorão e a narrativa de *Habibi* (2012), o seguinte versículo nos diz que:

Deus não impõe a nenhum ser uma carga superior às suas forças. Beneficiar-se-á com o bem quem o tenha feito e sofrerá o mal quem o tenha cometido. (Alcorão apud ZAIDAN, 2010, p.42, grifo, em itálico, do autor)

Analisando-o com a trajetória de Dodola, a personagem de *Habibi* vivencia paralelamente o que diz o versículo em alguns fatos ocorridos no percorrer de sua jornada, pois pode ser percebido que, ao longo da narrativa, Dodola passa por provações que lhe são impostas como, por exemplo, se prostituir em troca de alimento, o que garantiu sua sobrevivência e a de Zam, e ser escravizada e se tornar meretriz do Sultão de Vanatolia, não fora nada que ela não pudesse ser capaz de superá-las, e suas ações são sempre voltadas para o bem de Zam.

3.2 Palavra escrita

A força contida na palavra, em especial a árabe, é utilizada na narrativa de Thompson a fim de demonstrar sua significação cultural, e sua relevância para o povo árabe. Zaidan (2010) nos lembra de que a língua é a voz de um povo, podendo ser em menor escala de uma comunidade ou tribo, que é capaz de expressar seus desejos, queixas, dúvidas, causas, de expressar quem eles são de fato.

Para os árabes, a palavra escrita possui extrema relevância, sendo tida como uma verdadeira arte, sua escrita, assim como outras línguas o são, é reflexo de uma construção histórica. Zaidan (2010) afirma que:

As primeiras letras, que eram como sinais, foram cuneiformadas pelo povo da Mesopotâmia, às margens dos rios Tigre e Eufrates, e pictografadas pelo povo egípcio, à beira do rio Nilo. [...] No Egito, conseguiram decifrar a composição dos sinais hieroglifados, enquanto na cidade de Nínive, capital dos assírios (atual cidade de Mosul, no norte do Iraque), encontraram a biblioteca do rei assírio Assurbanipal, que tinha 22 mil tábuas gravadas com letras daquele povo antigo samaritanos-aghade-babilônicos. (ZAIDAN, 2010, p.20)

Em um determinado momento da narrativa Dodola é resgatada por Zam, do palácio do sultão, eles fogem ao se lançarem no rio que banha Vanatolia (parte do mundo conhecido de Habibi), por esse rio são direcionados para o sistema de esgoto que é despejado no vilarejo. Os dois são literalmente pescados do rio poluído pelo esgoto, e levados para a casa do pescador que tem a intenção de ajudá-los. Por ingerir água suja e os dejetos ao longo do esgoto, Dodola encontra-se doente. Na tentativa de salvá-la, o pescador lhe dá água purificada, mas como não há melhoria, o pescador sai em busca de um curandeiro na esperança de poder ajudar Dodola na recuperação de sua saúde.

O curandeiro escreve “textos sagrados e quadrados mágicos sobre uma tábua de madeira” (THOMPSON, 2012, p.472) e dissolve as palavras em água para que Dodola possa ingerir. Este ritual apresentado por Thompson reafirma a crença do povo árabe na palavra.

Quando Dodola faz um desejo ao olhar para a tigela com as palavras diluídas e ingere o preparo realizado pelo curandeiro a fim de lhe curar, espera-se que a mensagem escrita possa ser absorvida pelo corpo, a fim de nutri-la, tornando-se parte de si mesma.

Na absorção do preparo, o que lhe causava dor e sofrimento físico é expelido, posto para fora. Com isso, Thompson reforça o poder que as palavras podem possuir, e ratifica, por meio da cura física, que as palavras podem curar corpo e alma.

Thompson utiliza uma representação literal do que os textos sagrados são capazes de realizar. Os praticantes de uma determinada religião acreditam na força dos textos sagrados de sua religião, mas não necessariamente precisarão ingerir as palavras, como demonstrado, para que estas lhe tragam algum benefício físico e/ou espiritual. Mas um determinado praticante do islamismo pode, assim como Oswald Andrade acreditara ser necessário para o movimento modernista, realizar um ato antropofágico, nutrir-se dos textos sagrados, das palavras de Deus, dos seus ensinamentos contidos no Alcorão, digeri-las e absorvê-las para então poder sentir sua energia e benefícios diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo dos Gêneros Discursivos, os quadrinhos possuem um subgênero que vem ganhando importância, devido à sua construção composicional e possibilidades narrativas. O *corpus* desta pesquisa, *Habibi* (2012), enquadra-se no subgênero *graphic novel*, um subgênero que vem ganhando força desde os anos 1970. Possuem narrativas que se originam de experiências vividas por seus autores, e apresentam-se por meio do suporte textual livro, podendo possuir quantitativo de laudas, forma e tamanho diferenciados.

Por isso acreditamos na pertinência de utilizarmos a *graphic novel* como recurso didático na formação de leitores críticos. Sua utilização nos proporciona infinitas possibilidades de diálogos e discussões que se intertextualizam com saberes e conhecimentos de nossos leitores.

Apresentou-se, nesta pesquisa, concepções de leituras que demonstram certa evolução no se fazer

leitor. Fora adotada a concepção discursivista como recurso metodológico que mais satisfatoriamente se aproxima da desejada formação de um leitor crítico. Ela levará em conta o processo histórico-produtivo da obra, o que nos permitirá uma formação melhor desenvolvida. Com isso acredito que este artigo possa servir de base para uma recorrente discussão acerca da formação de leitores; cuja discussão é apenas enriquecida nesta pesquisa, e jamais encerrada.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- CORACINI, M. J. R. F. Interação e sala de aula. In: **Calidoscópico**, Vol. 3, n. 3, p. 199-208, set/dez 2005.
- EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.
- GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins fontes – Selo Martins, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva (org.). **Gêneros textuais e o ensino**. São Paulo: Lucerna, 2005.
- MCCLLOUD, Scott. **Reinventando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books, 2006.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: Do Pensamento Único À Consciência Universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- THOMPSON, Craig. **Habibi**. São Paulo: Quadrinhos na cia, 2012.
- _____. **Retalhos: um romance gráfico**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.
- ZAIDAN, Assaad. **Letras e História: mil palavras árabes na língua portuguesa**. São Paulo: Escrituras Editora: EDUSP, 2010.

ANÁLISE DO DISCURSO DO RAP CABOCLO DO GRUPO “COMUNIDADE MANOA” DE PORTO VELHO-RO

Tarciso Pereira da Silva Júnior

(Capes/UNIR)

historiadorpsi@hotmail.com

Michelly da Silva Mendes

(PMRO/UNIR)

michellymicaela@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo visa discutir os aspectos da cultura cabocla tratados no gênero musical rap, especificamente no discurso do Movimento Hip Hop da Floresta, representado pelo grupo “Comunidade Manoa”, da cidade de Porto Velho-RO, tendo como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica de livros, dissertações, teses, discografias e entrevista semiestruturada. Nosso objetivo é analisar o contexto e o discurso dos MC’s do Comunidade Manoa, sobre o emprego da linguagem e cultura cabocla na produção de suas músicas. Com base no arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso de Pêcheux (1995) e Orlandi (1996; 2003; 2004; 2005; 2006), esperamos a partir da crítica da produção musical e da letra da música “O que Beira” (2010), entender como jovens que se encontram às margens da cidade, na periferia dos discursos hegemônicos, produzem músicas que valorizam a cultura cabocla, e também como eles percebem os problemas socioambientais dentro do contexto da região Amazônica, suas percepções do lugar sociocultural no qual estão inseridos e suas influências amazônicas. Discutiremos a exterioridade da música rap como interdiscursividade e ideologia, dados que representam um discurso direto, cuja intenção é o convencimento do indivíduo receptor, para deslocar-se de um lugar sossegado para um ambiente de confronto.

Palavras-Chave: Análise do discurso. Rap. Cultura cabocla.

Este artigo é fruto de pesquisas preliminares para a construção de um subcapítulo da dissertação que será futuramente apresentada ao programa de pós-graduação do mestrado em História e Estudos Culturais da Universidade Federal de Rondônia. Utilizamos revisão bibliográfica, discografia e entrevista semiestruturada com o primeiro MC de Porto Velho, Robinho, acerca das práticas culturais do rap. Neste trabalho investigamos a origem dos discursos dos MC’s; empregamos dois autores adeptos da teoria da análise do discurso, o filósofo francês Michel Pêcheux e a professora brasileira Eni Pulcinelli Orlandi, do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp.

No primeiro tópico temos a teoria que serviu de ferramenta analítica para compreendermos os dados coletados sobre a história, música e cultura rap a partir dos discursos dos MC’s. Discorreremos de forma sintética sobre as teorias que deram origem à teoria da análise do discurso, depois sobre os primeiros passos da análise do discurso da chamada Escola Francesa, com Pêcheux no final da década de 60, e a importância da professora Orlandi para a teoria no Brasil; por último os principais conceitos da análise do discurso.

No segundo tópico, contaremos a breve história da cultura hip hop e seu braço musical, o rap, desde os mestres fundadores na década de 70 em Nova York, passando pela primeira geração de autênticos MC’s, depois a segunda geração de MC’s americanos, ou como foi chamada de “nova escola”, os gangsta rap de Los Angeles, com o grupo N.W.A. do subúrbio de Compton. Estilo que refletia a realidade das gangues de ruas e glorificava a vida bandida, a atitude gangsta popularizou o rap no mundo e dominou o cenário musical norte-americano. Também a chegada do rap no Brasil, em São Paulo, e por fim o desenvolvimento em Rondônia, onde então contamos com a entrevista do primeiro MC de Porto Velho, Robinho.

O último tópico, intitulado “Análise do Discurso do grupo Comunidade Manoa”, é o resultado de

nossa investigação sobre a análise do discurso dos MC's do Movimento Hip Hop da Floresta (MHF), utilizando como fundamento para o nosso diagnóstico a teoria da análise do discurso da “escola francesa” de Pêcheux e Orlandi. Devido às limitações espaço/temporais delimitamos o tema, investigamos o estilo musical que foi denominado de rap caboclo, escolhendo o grupo de rap rondoniense “Comunidade Manoa”, que causou uma revolução ao discursarem em suas músicas, a estética, linguagem e traços da cultura cabocla. O grupo, que surgiu em 2003, lançou seu primeiro CD em 2010 intitulado “Ribeiriféria”, com músicas como, “O que Beira”, que é alvo de nossa análise para exemplificar esse subgênero do rap brasileiro.

1 A TEORIA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Este tópico tem como finalidade indicar as bases teóricas que serão empregadas como instrumentos na análise do corpus deste artigo. No início de forma sintetizada será mostrada a evolução pela qual passou a Análise do Discurso até chegar à ótica da Escola Francesa, teorizada por Michel Pêcheux, e a exposição dos principais conceitos desta teoria.

Ao lado do estruturalismo, na década de 60, a gramática gerativa transformacional ingressou no domínio do estudo de linguagem na França graças a Noam Chomsky. O gerativismo chomskyano, no entanto, não chega a ser propriamente uma ruptura com o estruturalismo. O que ele faz é levar às últimas consequências os postulados de Saussure levando a linguística a uma formalização cada vez mais aperfeiçoada. Sustentado na noção de natureza humana, coligando os universais linguísticos ao inatismo e criando um profundo corte com os contrastes culturais e sociais, Chomsky registra o gerativismo na tradição do estruturalismo, dando-lhe prosseguimento e novo alento, no final dos anos 60 (REIS, 2007).

Por uma análise mais global, que leva em consideração as questões da subjetividade na análise de um discurso, J. Dubois e Michel Pêcheux iniciam, na década de 60, a corrente de estudos da Análise do Discurso, que passou a ser admitida como Análise do Discurso da perspectiva francesa. Como linguista, Dubois elabora dicionários e participa da edição da revista “Langages”, que começa a divulgar a AD. Porém, o marco inaugural da Análise do Discurso vem com a publicação de Michel Pêcheux, intitulada “Análise Automática do Discurso (AAD)”, no ano de 1969, que vai à caça do sujeito, até então rejeitado nos estudos linguísticos. Em parte na psicanálise, apresentando-o como um sujeito descentrado, inconsciente, materialmente estabelecido em parte pela história e outra parte pela linguagem e interpelado pela ideologia, não mais o sujeito idealista, cartesiano e universal que tem o domínio da razão, peculiar dos outros modelos. Desta feita, um sujeito constituído ideologicamente, uma vez que a ideologia age em nível inconsciente. Um sujeito, sobretudo heterogêneo, formado por muitas vozes, caracterizado pela dispersão de outros sujeitos (REIS, 2007).

A professora Eni Orlandi, do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, é a responsável por ter trazido há quatro décadas da França para o Brasil a teoria da análise do discurso, a pesquisadora começou seus estudos no país na década de 70 sob o contexto político e social da ditadura militar. Sua longa e extraordinária caminhada de trabalho com a análise de discurso é confirmada por prêmios, como “o Jabuti” (As formas do silêncio: no movimento dos sentidos), e pelas consecutivas edições de livros como “Análise de discurso: princípios e procedimentos”, que foi lançado em 1999 e teve a sua 6ª edição em 2005. Na área da educação, o mais acentuado deles parece ser “A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso”, lançado em 1983.

No discurso existe uma multiplicidade de vozes presentes que origina uma quebra com a homogeneidade, aparecendo o modo heterogêneo do discurso, o qual expõe as incoerências do sujeito enunciador que “[...] diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos

se constituem nele” (ORLANDI, 2003, p. 32). Analisando que “[...] não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos” (ORLANDI, 2003, p. 9), o sujeito enunciativo, ao emitir seu discurso, cria efeitos de significado diversos e apronta por estabelecer sentidos que escapam ao seu domínio. Conforme Orlandi (2005), para a Análise do Discurso, o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado. Descentrado, pois é cindido pela ideologia e pelo inconsciente. Histórico, por que não está alienado do mundo que o cerca. Social, por que não é o indivíduo, mas àquele num espaço coletivo. “O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2005, p. 20).

A linguagem em funcionamento, a densidade das relações de poder entre as classes e o inconsciente constituirão estruturas para compreender “[...] um processo de significação no qual estão presentes a língua e a história, em suas materialidades, e o sujeito, devidamente interpelado pela ideologia” (ORLANDI, 2006, p. 16). Ainda conforme Orlandi (2006, p. 17):

O discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso. Desse modo temos a relação entre língua e ideologia afetando a constituição do sujeito e do sentido. Resta dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. É pelo fato mesmo de dizer que o sujeito se diz, se constitui.

Dessa maneira, é imaginável assegurar que a ideologia deriva de uma prática social, portanto não é subjetiva, é de fato o mecanismo que determina evidências e naturaliza sentidos para o sujeito a partir do lugar que ele ocupa. Pêcheux (1995, p. 160), afirma que:

[...] é a ideologia que, através do “hábito” e do uso, está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Pêcheux (1969, apud ORLANDI 2005) ainda diz que o discurso mais do que a difusão de conhecimento é resultado de sentidos entre locutores. O discurso político, por exemplo, pode ser um campo onde vários discursos idênticos se abrigam. Esses discursos se assemelham pelo objeto de suas análises, embora possam ter desarmonias quanto à interpretação do mesmo.

2 A ORIGEM DO RAP DOS E.U.A. A AMAZÔNIA RONDONIENSE

A primeira pergunta a ser respondida sobre o rap é o que significa essa expressão. RAP é uma sigla, é a abreviatura das iniciais da expressão americana “Rhythm And Poetry”, que significa em português “ritmo e poesia”, de maneira que sua composição é a de uma música discursiva, um canto falado, com a parte rítmica provinda do reggae e do funk e que também congrega vários outros estilos musicais (ANDRADE, 1999). Os principais personagens do mundo do rap são os DJ’s (disc-jóqueis), que são responsáveis por tocar as músicas que servem de base para as letras do rap do MC (mestres de cerimônia), que são os que cantam (declamam) as letras das músicas, na atualidade se denominam também por rapper.

O rap faz parte de um movimento cultural mais amplo, o hip hop. Segundo Guimarães (1998) o hip hop conglomera, além da música rap, a dança, representada pela forma de dançar conhecida como “break”, surgida nos anos 70 nos Estados Unidos, apresentava como tema de sua coreografia o movimento dos jovens militares que voltavam da Guerra do Vietnã. O grafite, por sua vez, aparece no mesmo período e lugar, com jovens que

no início escreviam os próprios nomes e/ou nomes de suas gangues em edifícios públicos, nas placas das ruas, nos muros e nos veículos de transporte público. Em pouco tempo, cansaram-se de simplesmente pichar letras e passaram a desenhar figuras, desenhos e formas simétricas misturando estilos e cores, criando, assim, uma arte inteiramente original para os olhares dos moradores das cidades.

No entanto, sempre sem o apoio das mídias, como por exemplo, a televisão, que tradicionalmente coloca a cultura negra e afrodescendente, em particular o rap, à margem de sua programação, fato que consideramos não somente corroborar para com a discriminação sociocultural e o racismo, mas, especialmente com a marginalização e associação à criminalidade sofrida por parte dos MC's e demais integrantes do movimento cultural hip hop. O movimento hip hop surge em tais condições históricas de produção, situa-se como arte de protesto, de reivindicação, de cobrança de direitos. Consoante Orlandi (2004), sobre a sua modalidade verbal (o rap), comenta:

[...] funcionando como flagrante, tomado como instalação, é uma modalidade narrativa urbana, cujo lugar é o gueto. Tem sua forma material: o gesto, o lugar, a cena, a palavra, o som, os corpos. Sítio de significação. Concreto. Novo. Deslocamento na materialidade do real concreto urbano na relação com o simbólico. E o que esse deslocamento significa? Fundamentalmente que quando o espaço é silenciado o espaço responde significativamente (ORLANDI, 2004, p. 31).

O MC se constitui como um lutador contra o descaso, pretendendo desconstruir a normatização da indiferença. Desta posição de lutador, constitui de várias formas um hipotético inimigo, seu opressor, diluído entre imaginários de sujeitos e instituições. Os fundadores do rap nos E.U.A. na década de 70 foram os DJ's Afrika Bambaataa, Grandmaster Flash e o jamaicano Kool Herc, mas a primeira geração de autênticos rappers aparece em cena em meados dos anos 80, são os grupos Dum DMC, Public Enemy, Ice T, entre outros. Com um discurso politizado, contestador e de protesto. Conscientizando os jovens afrodescendentes sobre as situações de descaso e de opressão do Estado "branco", através de ações policiais nos guetos, o discurso dessa geração de rappers é um eco das reivindicações dos direitos civis de décadas anteriores e o preenchimento da lacuna deixado pelo Partido das Panteras Negras.

No ano de 1989, o disco do grupo NWA "Straight Outta Compton" vende 500 mil cópias e do álbum solo do rapper Eazy-E, "Eazy-E - Duz - It" vendeu 650 mil cópias, mostrando como a nova linguagem do rap foi bem aceita. O subgênero do rap, o gangsta rap, em 1993 supera a venda do rock e do country music e se torna o grande filão musical dos Estados Unidos e em especial na metade da década de 90 o desvirtuamento dos ideais do rap se consolida naquele país. Atingindo toda a população jovem sem distinção de cor, raça, origem e classe social, e através da indústria fonográfica o rap se expande para todo o mundo.

O mais incoerente é que o rap alcança a posição hegemônica na cultura musical norte-americana quando começou a glorificar a "vida bandida", passando a exaltar estereótipos e valores negativos sobre a população negra, o que é uma negação radical dos princípios originais do movimento hip hop. Como bem destacou o rapper Eazy-E, "não estamos fazendo discos por diversão, estamos aqui para ganhar dinheiro" (DAVID, 1993, p. 87). Na atualidade o gangsta rap ainda é muito popular nos Estados Unidos, sendo representado por rappers como, 50 Cent, Eminem, Snoop Dogg, entre outros.

Pesquisas realizadas por Corniani (2002) mostram que o rap começou a aparecer no Brasil por volta de 1982. Em São Paulo os jovens das periferias dançavam o break e ouviam os primeiros raps americanos. Tendo como antecedentes os Bailes Black, que já aconteciam nas grandes cidades do país na década de 70, com muita música negra, soul music e funk, foram dos embates que surgiram na Rua 24 de maio e no metrô São Bento onde revelaram os grandes nomes do rap nacional, Nelson Triunfo, Athaide, DJ Hum, Racionais MC's e DMN.

As periferias e favelas das grandes cidades como São Paulo transformaram-se em um recinto para a consolidação de uma identidade particular relacionada aos problemas sociais dos jovens marginalizados, o que espalhou a cultura hip hop e o rap por todo o país. É o episódio do Movimento Hip Hop Organizado do Brasil, “MH2O”, que de acordo com Matos (2007), foi instituído Milton Sales em 1989, produtor do grupo Racionais MC’s, com finalidade de se dedicar às ações políticas, direcionadas para práticas educativas e culturais que procuram promover a cidadania à população negra e pobre do Brasil.

Segundo Santos, Beccária e Noberto (2009), o rap em Rondônia surge quando a onda do break, por volta dos anos de 1983 e 1984, fez sucesso no Brasil. De acordo com um dos pioneiros do movimento hip hop de Rondônia, Edjales Benício de Brito, o hip hop, especialmente em Porto Velho, ganhou espaço através dos grupos ainda não politizados de dançarinos (breakers boys), impulsionados profundamente pelos filmes de sucesso Flash Dance e Break Dance I e II, na ocasião apresentados no cinema “Lacerda”. Ao fim da seção, os jovens abriam rodas de dança na galeria do cinema, chamando a atenção do público. Foi nesse contexto que nasceram personagens fundamentais da história do movimento hip hop em Rondônia, como Fama, Dennis, Leandro “Dentinho”, Robinho, Figa, entre outros.

De acordo com Santos, Beccária, Noberto (2009), para Edjales, o ano de 1989 foi o marco na edificação do movimento, trocas de experiências com os Estados do Acre e Distrito Federal foram efetivadas. A organização deve-se muito ao B.boy (dançarino) Fred Gomes, do grupo Break Júnior. Edjales também assegura ainda que diversos grupos foram aparecendo, mas alguns logo se desmancharam devido à deficiência de recursos, o que não os evitou de deixar um trabalho de alicerce para as novas gerações do hip hop de Rondônia. O grupo “Conexão Arte de Rua”, conduziu adiante as políticas públicas, desenvolvendo planos e preparando os artistas de rua. Fundado em 12 de outubro de 1992, o grupo liderado por Edjales, que na época instruía os jovens a arte do break (dançar) foi o ponto de referência para o Movimento Hip Hop Organizado de Rondônia (MH2O/RO).

Na entrevista com Robinho¹ (2017) ele diz que em meados da década de 90, os integrantes do movimento procuravam trabalhar todos os elementos do hip hop juntos, mas o primeiro a fazer rimas foi o MC Ricardo, que veio do Estado do Goiás, porém, naquela época não havia tantos recursos para a produção de músicas, então ele nunca chegou a gravar. Ainda afirma que o “Reflexo do Gueto” foi o primeiro grupo de rap de Porto Velho e que influenciou e incentivou a criação de outros grupos de rap no Estado de Rondônia e também no Estado do Acre. “Fui o primeiro MC a fazer essa parte de vocal [...] éramos três irmãos o que formaram o grupo [...] ficamos em sete componentes depois, vamos dizer lá, com essa bancada do reflexo, [...] a gente lançou um Cd com 12 músicas aqui no Arquibal no Areal no lado da igreja, [...]” (ROBINHO, 40 anos). O Reflexo do Gueto ficou em atividade de 1992 a 2000. Por volta de 2003, do desencontro das ideias do Movimento Hip Hop Organizado de Rondônia, surgiu o Movimento Hip Hop da Floresta e o seu principal representante o grupo “Comunidade Manoa”.

3 ANÁLISE DO DISCURSO DO GRUPO DE RAP “COMUNIDADE MANOA”

Para Santos (2003, p. 58), “a ação dos homens está sempre ditada pelas características dos lugares, pelas formas que os lugares têm”. Com certeza, o rap produzido nesse período na região Norte, especialmente nas grandes Capitais, como Manaus, Belém, Porto Velho e Rio Branco, faz menção a uma realidade enormemente caracterizada pela floresta e cultura amazônica, trazendo informações do folclore regional e citando as dificuldades típicas da região, principalmente aquelas ligadas ao aniquilamento da floresta Amazônica pela opressão e exploração econômica e a dificuldade de sobrevivência dos ribeirinhos e caboclos.

1 Entrevista realizada em na sua residência no Bairro Mocambo em Porto Velho, no dia 14 de setembro de 2017.

O Movimento Hip Hop da Floresta (MHF), coletividade formada por componentes do hip hop ligados à militância política, à participação em Organizações Não Governamentais (ONGs) e discussões sobre os problemas indígenas e ambientais, concebe uma particularidade da situação geográfica da região amazônica, suas atuações podem ser prontamente observadas nas letras das músicas do grupo de rap Comunidade Manoa, de Porto Velho-RO, cujo CD, intitulado “Ribeiriféria” (2010), é uma referência as comunidades ribeirinhas como constituindo a periferia marginalizada da Amazônia. O principal integrante do grupo é o MC Ney Mura, diz ser descendente de indígenas (da tribo dos Muras) e traz em seu nome artístico o orgulho dos antepassados. Os componentes da “Comunidade Manoa” operam no MHF e ainda unido à ONG Canindé, desenvolveram trabalhos com comunidades indígenas que vivem na cidade e isolados.

Em suas músicas não é difícil compreender os traços peculiares da região Amazônica, elementos como o canto dos pássaros, o barulho das águas e da mata, e também canções indígenas estão presentes no trabalho do grupo, na introdução do CD traz um tuxaua recitando seu canto de guerra sob uma base de rap seguida de instrumentos indígenas. É uma abordagem singular, pois o rap criado pela “Comunidade Manoa” traz todos os dados usados do rap contemporâneo: batidas eletrônicas, pesadas, inventadas em um estúdio a partir de sons manejados em computador utilizando-se de softwares de edições musicais algumas vezes colados, adquiridos em ambulantes ou baixados na internet. Entretanto, dessas informações atualizadas, permanecem presentes ainda os instrumentos habituais que são singulares e arduamente seriam achados ou empregados fora da Amazônia.

No processo de produção e gravação do CD, o grupo contou com a contribuição de diversos músicos locais que empregam instrumentos de percussão idealizados por eles mesmos. Instrumento extraordinário, como exemplo uma bacia de alumínio cheia de água que quando é movida com a mão cria o som parecido ao balanço das águas de um rio, no caso o Rio Madeira, presente no dia a dia dos habitantes de Porto Velho. Também podemos ressaltar instrumentos regionais aglomerados, entre eles o pedaço de tronco de árvore oco, de uma espécie característica da região, um dos lados fechado por uma porção de pele animal, que se transforma em um atabaque com som singular. Todos os sons criados por esses instrumentos são capturados por um microfone e salvos em um computador para serem manuseados unidos aos dados eletrônicos do rap.

Além de sonoridade singular, as composições do grupo “Comunidade Manoa” mostram a presença da cultura cabocla nas letras e maneiras de cantar que por muitas vezes recordam as canções indígenas, principalmente nos refrãos, intensos e acentuados. Entre as dez músicas que fazem parte do disco “Ribeiriféria” (2010), trazemos aqui fragmentos de uma letra e expressões por eles empregadas que avigoram nossos argumentos sobre essa circunstância cultural. Em seguida um trecho da letra do rap “O que beira”, do grupo Comunidade Manoa (2010):

Aqui não tem Ceasa é feira do Cai n’água; Tem farinha seca, tem farinha básica; Jatuarana assada na folha da bananeira; Churrasco oficial do povo aqui da beira; Tem moça bonita encantada pelo boto; Lá pra aquelas bandas da praia do arrote; Tem barragem matando a piracema; Hidrelétricas, PAC, traz problemas; É garimpeiro na fissura da pedra que brilha; Onde muitos já morreram tombaram na trilha; A peãozada embriagada na onda do bandurrá; Caíram de cabeça pra nunca mais voltar; Porto Velho é assim [...] (RIBEIRIFERIA, 2010).

Nesta letra é feita referência a espaços importantes da cidade de Porto Velho-RO, como o Cai N’Água, local muito visitado pela população local, onde é realizada a feira de produtos da floresta e agropecuários nos dias de domingo, e também onde os barcos atracam para o embarque de pessoas e produtos que são levados para Manaus-AM e outros municípios da Amazônia. A culinária local ainda é lembrada com a Jatuarana, espécie de peixe que é assado na folha da bananeira, o que seria o churrasco dos ribeirinhos. O folclore por sua

vez é recordado na figura do boto, elemento principal de uma lenda muito contada na Amazônia. Também as críticas aos problemas atuais, como as obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal, a construção de hidrelétricas e a violência ligada ao garimpo de ouro e de pedras preciosas, que também assola e contamina solos e rios.

Nesta análise do discurso da letra da música “o que beira” do Comunidade Manoa, trago como embasamento o conceito de materialidade significativa (LAGAZZI, 2010), um conceito que permite alargar o sentido do discurso como “relação entre língua e história” (ORLANDI, 1996), permitindo aceitar como afinidade entre materialidade significativa (língua, imagem, sonoridade) e história. Quando tratamos sobre a materialidade verbal, é preciso apreciar o vocabulário, a construção gramatical do texto, finalmente os elementos que se relacionam na composição do intradiscurso, teorizado por Pêcheux (1995) como o “fio de discurso”.

Ao discursarem sobre a realidade dos povos da floresta Amazônica como sendo a realidade deles, os MC's do Comunidade Manoa se envolveram em seu texto, tendo a impressão de serem donos de seus discursos, e pensa-se como fabricante de algo real. Porém, não é isso o que ocorre. O discurso é uma constante cópia de outros discursos, que se relacionam em incoerências e relações sociais. “O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2005, p. 46). Ainda para Orlandi (2004, p. 31):

O rap, a poesia urbana, a música, [...] são formas do discurso urbano. É a cidade produzindo sentidos [...] O rapper não fala sobre a cidade de um lugar externo a ela. Como arte, o rap é uma “instalação” no domínio da música: ela ao mesmo tempo se estampa e é parte do urbano [...] A música rap (ritmo e poesia: rap) é uma dessas modalidades entre as diferentes textualizações do discurso urbano.

O Movimento Hip Hop da Floresta é tomado como parte de uma discursividade do mundo da floresta no mundo urbano, como evidências que sempre emergem e fornecem indicações simbólicas das práticas culturais ali desencadeadas, como falas desorganizadas que desestabilizam e desarticulam os sentidos da cidade (ORLANDI, 2004). Por fim, em todas as letras do disco “Ribeiriféria” constatamos palavras peculiares da Amazônia: caboclo, mocambo, beiradeiro (ribeirinho) e tacacá, são apenas algumas das citadas, sem contar as expressões empregadas por eles mesmos na finalidade de manifestar a autenticidade de sua obra, como os termos hip-hopzônia, amazonizar e revolução beiradeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidente após a investigação sobre o subgênero de rap brasileiro, denominado de rap caboclo, exemplificado no grupo de rap “Comunidade Manoa” de Porto Velho-RO, que os discursos permanecem os mesmos, com novas roupagens e novas demandas, é lógico, adaptados às novas realidades e contextos sociais. O movimento cultural hip hop só pode se expandir no mundo e o rap se firmar como estilo musical hegemônico nos E.U.A. graças à mudança de discurso dos rappers de Los Angeles. O gangsta rap realizou uma revolução no discurso rap, foi uma resposta frente ao processo de guetização americano, pressão e racismo das forças policiais contra a população negra, tudo isso em meio ao avanço econômico em torno do comércio das drogas. No caso do rap caboclo do Comunidade Manoa, foi necessário que os jovens envolvidos buscassem construir um identidade própria, dentro do contexto da Amazônia e definissem novas bandeiras de lutas. Foi na figura dos caboclos e indígenas que o Comunidade Manoa se constituiu enquanto defensor da floresta Amazônica e contra a destruição da cultura Amazônica, produzindo um contra discurso, ou um discurso de resistência na música rap.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Elaine Nunes (Org.). R.A.P. e educação, R.A.P. é educação. São Paulo: Editor Selo Negro, 1999.
- COMUNIDADE MANOA. O que beira. Ribeiriféria. Porto Velho, 2010.
- CORNIAN, Fábio. Rap: manifestação Popular. (2002). Disponível em: < http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP17CORNIANI.pdf. > Acesso em: 15 de março de 2017.
- DAVID, Mike. Cidade de Quartzos. Escavando o futuro em Los Angeles. Tradução por Renato Aguiar. 1ª edição. São Paulo: Editora Página Aberta LTDA, 1993.
- GUIMARAES, Maria Eduarda Araújo. Do Samba ao Rap: a música negra no Brasil. Campinas, SP: {s.n.}, 1998.
- LAGAZZI, Suzy. Linha de Passe: a materialidade significante em análise. RUA [online]. 2010, no. 16. Volume 2 - ISSN 1413-2109
- MATTOS, Regiane Augusto. História e cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro: Contexto, 2007.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2003.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Cidade dos Sentidos. Campinas: Pontes, 2004.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise do Discurso: princípios e procedimentos. 6ª ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade. São Paulo: Pontes, 2006.
- PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 2ª ed. Campinas: Unicamp, 1995.
- REIS, Soraya Mira. O RAP na mídia: discurso de resistência? Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Curso de Linguística Aplicada do Departamento de Pós Graduação da Universidade de Taubaté. (2007).
- SANTOS, M. Região: globalização e identidade, In: LIMA, L. C. (Org.). Conhecimento e Reconhecimento. Fortaleza: EDUECE, 2003.
- SANTOS, Queila Cavalcante dos; BECCÁRIA, Renata Assis; NOBERTO, Simone. Hip Hop da Floresta. 2009.

DA LINGUÍSTICA À ANÁLISE DE DISCURSO: UM BREVE PERCURSO TEÓRICO

Maxson José Barzani Jardim
(CAPES/UNIR)
maxsonbazane@hotmail.com

Eva da Silva Alves
(CAPES/UNIR)
evaalvesgm@yahoo.com

Tarciso Pereira da Silva Júnior
(CAPES/UNIR)
historiadorpsi@hotmail.com

RESUMO: Este artigo pretende fazer um breve percurso dos estudos da Linguística enquanto ciência da linguagem até chegar à compreensão da Análise de Discurso, dando enfoque a algumas concepções como as de Ferdinand Saussure (1916), Noam Chomsky (1965), Michel Pêcheux (1975) e Eni Orlandi (1975/1999). Observou-se, no desenrolar do artigo, que a linguagem humana é objeto de estudo de diversas linhas de estudo, como: Estruturalismo, Gerativismo, Análise de Discurso, dentre outras áreas. Cada estudo defende uma concepção diferenciada. As teorias de Saussure foram reunidas e publicadas por seus alunos, as quais mudaram a forma de se estudar a língua e suscitaram novas discussões acerca disso, possibilitando o reconhecimento da Linguística como ciência e o surgimento de outras, como é o caso da Análise do Discurso. Nesse contexto, pode-se afirmar que a Análise de Discurso faz uso de diferentes fontes epistemológicas, situa-se num entremeio, isto é, não simplesmente adquire conceitos de outras áreas, mas os reelabora para formação de seu quadro teórico. Cria, assim, uma ciência que, tendo como objeto o discurso, vai estudar os processos de comunicação observando as interpelações ideológicas, analisando as situações sociais e históricas da qual o sujeito faz parte.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem verbal. Linguística. Análise de Discurso.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa compreender o conceito de Linguística, baseado nas concepções do linguista Ferdinand de Saussure (1857-1913), considerado o fundador da corrente estrutural e precursor da Linguística Moderna. Sua obra, o Curso de Linguística Geral, serviu de fundamento para a emergência da Linguística, para a gramática gerativa de Chomsky, para um dos alicerces da Análise de Discurso. Saussure deixou inúmeras contribuições, entre elas as famosas dicotomias: língua e fala, sintagma e paradigma, sincronia e diacronia, significante e significado. A partir de seus conceitos, apareceram diversas correntes linguísticas, ora contrariando-o, ora seguindo-o. Após a compreensão de alguns conceitos relacionados à Linguística, buscou-se fazer uma abordagem baseada nos pressupostos teóricos da pesquisadora Eni Orlandi, desde as teorias estruturalistas até a compreensão da Análise de Discurso.

E, para finalizar, faz-se um reconhecimento sobre os estudos e pesquisas referentes à Análise de Discurso, que teve como um de seus fundadores Michel Pêcheux, cujo estudo buscou compreender a materialidade linguística, o histórico-social, o político, e desenvolveu-se mantendo alicerçado em

determinados princípios sobre a relação língua/sujeito/história ou, mais precisamente, sobre a relação língua/ideologia, tendo o discurso como lugar de observação dessa relação.

1 LINGUAGEM VERBAL, LINGUÍSTICA E ANÁLISE DE DISCURSO

A partir dos estudos de Saussure, a Linguística foi reconhecida como uma ciência a partir do século XX. Para ele, a fala é assistemática, heterogênea, dinâmica e concreta; já a língua é sistemática, homogênea, abstrata, mais estável, não estando sujeita a modificações diárias e, portanto, passível de análise interna. A língua passou a estabelecer uma oposição à fala. Sendo assim, Saussure não considerou as questões relativas à fala como objeto de estudo, dando primazia a língua.

A linguagem é um processo utilizado pelo homem para transmitir ideias, sentimentos, experiências, informações e outros. Para realizá-la fazem-se necessários seis elementos: o emissor (codificador), receptor (decodificador), a mensagem (tudo aquilo que o emissor leva ao receptor), código (sistema de signos e regras), canal (via de articulação da mensagem), referente (constituído pelo contexto).

Segundo a pesquisadora Orlandi, no livro *O que é Linguística* (1995), Saussure é o pai da Linguística Moderna e procurou dividi-la em quatro disciplinas de diferentes níveis de análise: fonologia, sintaxe, morfologia e semântica. Saussure define como objeto de estudo da linguística a língua, conceituando-a como um sistema de signos, que possui duas partes associadas: significante (imagem acústica) e significado (elemento conceptual, o conteúdo semântico).

O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que ele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo de associação, o conceito, geralmente, mais abstrato. (SAUSSURE, 1995, p.80)

O signo linguístico é formado por dois elementos que o constituem em uma entidade psíquica, conforme proposto no esquema abaixo por Saussure (1995, p. 80):



Todo signo, segundo Saussure (1995), é convencional; ele considera que o elo que estabelece entre significado e significante seja arbitrário, ou seja, não há nenhuma relação entre a apresentação gráfica ou som de uma palavra e o objeto designado. Foi ainda o linguista suíço Ferdinand de Saussure o responsável pela dicotomia língua/fala (*langue/ parole*). Para ele, a língua é um sistema de códigos, abstrato, um fato social, um instrumento. Enquanto a *parole* é a manifestação física da língua, de forma individual, expressão particular, que está de acordo com a situação em que o falante está inserido. Como a fala depende mais do sujeito, não é sistematizada, então foi retirada por ele do campo da Linguística.

O posicionamento do linguista John Lyons (1987) sobre a arbitrariedade da língua está condizente com os princípios de Saussure. Para Lyons “[...] a grande maioria de palavras em todas as línguas não são onomatopaicas: a conexão entre sua forma e significado é arbitrária, visto que, dada a forma, é impossível prever o significado, e dado significado, é impossível prever a forma. (1987, p.31)

Quanto ao princípio de arbitrariedade, pode-se dizer que um signo pode romper com a sua união, que um significante pode relacionar a outro significado qualquer, reciprocamente. Dessa forma, a união que florescerá num signo não é eterna, um significante não está convencionado a um significado, isso permite que uma língua se transforme, permite a variabilidade de sons e sentidos.

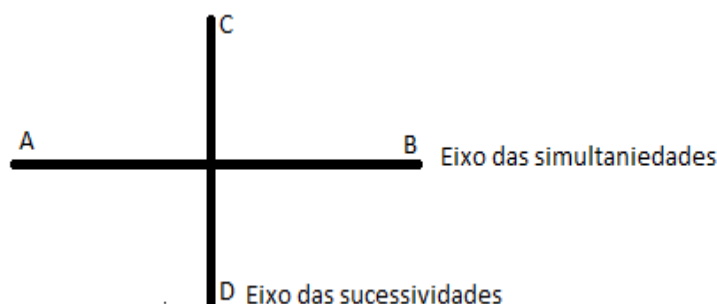
Para Saussure (1995) as pessoas fazem uso da linguagem sempre de uma forma pessoal, mas sua ação verbal (fala) só faz sentido se o sistema do qual faz uso (língua) é compreendido pelos outros indivíduos da sua comunidade linguística:

Se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: o que é social do que é individual; o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental.

A língua não constitui, pois, uma função do falante: (i) é o produto que o indivíduo registra passivamente; (ii) não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação, da qual trataremos (...) a fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: (i) as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; (ii) o mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (SAUSSURE, 1995, p. 21-22)

Outro aspecto proposto por Saussure (1995) é a separação entre a diacronia (estuda os fatos de uma língua em diferentes épocas) e a sincronia (estuda os fatos de uma língua em um determinado período da história). Excluiu-se a diacronia dos estudos da Linguística, por considerar incompatível a ideia de sistema e evolução.

Esquema proposto por Saussure (1995, p. 95). AB representa o eixo das simultaneidades (sincronia); CD, o eixo das sucessões (diacronia).



Dessa forma, ele instituiu a língua e a sincronia como base da Linguística. Saussure (1995) denominou como sistema a organização interna da língua, posteriormente, seus seguidores passaram a chamar de estrutura. Adotando esse método de observação, chegou à conclusão de que cada elemento da

língua só adquire real valor quando está inserido em um contexto, ou seja, na medida em que se relaciona com o todo de que faz parte.

Pode-se dizer que a função principal da linguagem é a comunicação. Para estudar essa função, surgiu o funcionalismo, uma ramificação do estruturalismo, que busca estudar as funções desempenhadas pelos elementos linguísticos, no que diz respeito aos aspectos fônicos, gramaticais, semânticos.

Para abarcar toda a complexidade da linguagem, os estruturalistas encontraram diversas dificuldades, por isso sentiram a necessidade de criar dois tipos de relação: as oposições e os contrastes, que receberam a denominação de eixos paradigmático e sintagmático. Esses eixos funcionam como suporte geral do sistema da língua. O sintagmático significa que um termo só é compreendido em oposição (relação) a outro termo em que as unidades se combinam, é a realização da língua, representando a fala. Já eixo paradigmático é responsável pela organização das relações de oposição, em que as unidades se substituem, representa o plano da língua, sistema disponível na memória do falante. O estruturalismo, infelizmente, não conseguiu acrescentar muito no que diz respeito ao campo semântico.

Conforme Orlandi (1995), referindo-se ao funcionalismo, pode-se encontrar seis funções da linguagem: expressiva (centrada no emissor da mensagem); referencial (centrada no assunto ou referente); fática (centrada no contato, no canal); poética (centrada na própria mensagem); metalinguística (centrada no código); conativa (centrada no receptor da mensagem). Esta classificação foi proposta por Jakobson, que retorna ao esquema triádico de Bühler (função expressiva, função apelativa e função representativa) e acrescenta-lhe mais três funções (fática, metalinguística e poética) (BARROS, 2002, p. 32).

Numa mesma mensagem podem ser encontradas duas ou mais funções, porém, sempre com predominância de uma delas.

Jakobson mostrou que a linguagem deve ser examinada em toda a variedade de suas funções, e não apenas em relação à função informativa (ou referencial ou denotativa ou cognitiva), que por ser a função dominante em um certo tipo de mensagem e por ser a que interessa ao teórico da informação, foi, muitas vezes, no século XX principalmente, considerada a única e a mais importante (BARROS, 2002, p. 32).

Vale ressaltar outra forma de funcionalismo que buscou estudar os desvios, na linguagem, qualificando-os como partes constitutivas e estão inscritos no próprio processo de funcionamento da estrutura da linguagem.

Posteriormente a essas publicações, houve diversos círculos linguísticos, formados por estudiosos que se encontravam para debater a linguagem sob determinadas ópticas. Orlandi (1995) ressalta sobre a grande contribuição desse círculos. É nesse contexto que o dinamarquês Hjelmslev buscou estabelecer a diferença existente entre sentido conotativo e denotativo, com intuito de reparar o plano lógico da comunicação e o plano afetivo de efeito poético. Razão e emoção estão agora em campos distintos nos postulados da Linguística.

Até os anos cinquenta, o estruturalismo foi difundido, incontestavelmente. Até que surgiu Chomsky para propor uma nova linha de pensamento uma Gramática Gerativista. Ele Centrou seu estudo na sintaxe, considerada por ele como o centro para explicação da linguagem. Segundo sua proposta a linguagem deixa de ser restritamente descritiva para ser explicativa e científica.

A importância da teoria de Chomsky é descrita por Lyons (1987, p.211), quando afirma “[...] a influência do gerativismo chomskiano sobre toda a teoria linguística moderna foi tão profunda e difusa, que mesmo aqueles que rejeitam tal ou qual aspecto do mesmo tendem a fazê-lo nos termos que o próprio

Chomsky lhes tornou acessíveis.”

Assim como Saussure, que diferenciou a língua da fala, Chomsky (1972) diferencia competência de desempenho. A competência é a capacidade que o indivíduo possui para produzir, compreender e reconhecer a estrutura de todas as sentenças de sua língua. O falante pode produzir infinitas frases baseadas na interiorização das regras da língua que ele construiu em sua mente pela capacidade inata para aquisição da linguagem. O desempenho é determinado pelo contexto em que o falante está inserido, corresponde ao comportamento linguístico, que depende da competência do falante e de fatores não linguísticos: convenções sociais, crenças etc. “O desempenho pressupõe a competência, ao passo que a competência não pressupõe desempenho. A tarefa do linguista é descrever a competência, que é puramente linguística, subjacente ao desempenho.” (PETTER, 2002, p. 14).

Orlandi (1995) comenta que Chomsky buscava a competência linguística do falante (trata-se de ato de compreensão que todos falantes (ouvintes) possuem a competência de compreender todos os enunciados de uma língua). Ressalta ainda que ele percebeu que a linguagem é uma característica inata ao ser humano, que nasce com essa predisposição para aprendê-la. Ele afirma que a aprendizagem da língua não é uma questão de hábito e condicionamento, mas um processo ativo, racional, uma atividade cognitiva e criativa, e não uma resposta a estímulos externos.

A exigência de uma escrita que seja formal é um ponto central para a explicação da teoria da linguagem desse autor, seja explicativa e científica, deixando, segundo sua proposta, de ser apenas descritiva. Assim, Chomsky propõe um maior rigor formal ao abordar as questões linguísticas, promovendo a formalização dos estudos linguísticos.

Com o objetivo de difundir sua concepção, Chomsky elege a Gramática Transformacional (capacidade de mudar) como a que a mais adequada, que melhor responde às exigências para abarcar as estruturas (sintáticas) da linguagem. Inicialmente, ele propõe que a Gramática Transformacional possua dois tipos de regras: as sintagmáticas, que geram estruturas abstratas e as de transformação, que convertem essas estruturas abstratas, que são as sentenças gramaticais da língua. (ORLANDI, 1995)

Com o desencadeamento de sua teoria, Chomsky instituiu – além da estrutura superficial (ES), que é a unidade tal como elas se aparecem nas frases realizadas – o conceito de estrutura profunda (EP), que é subjacente à superficial e onde se representam as formas abstratas. Ambas as estruturas se relacionam através de transformações, formando um conjunto infinito de enunciados, menciona Orlandi (1995).

Orlandi (1995) comenta que o livro de Chomsky intitulado *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) é leitura necessária para melhor compreensão do gerativismo. Esse estudo também é conhecido como teoria-padrão. Nela, o modelo possui três componentes: o central (sintático) e dois interpretativos (o semântico e o fonológico). O sintático é constituído pela base do enunciado, que produz as estruturas profundas e pelas transformações, que conduzem às estruturas superficiais. Já os dois componentes interpretativos refletem sobre o componente sintático: o semântico incide sobre a EP; o fonológico, sobre a ES.

Posteriormente, Chomsky elege, em 1972, a teoria-padrão ampliada e em 1976, a teoria-padrão ampliada reformulada. Seus objetivos propostos permaneceram os mesmos: valorizar cada vez mais a ES, dando menos importância à EP, desconsiderando o papel das transformações. Essas revisões em sua teoria, segundo Orlandi (1995), desencadearam dúvida se havia necessidade de fazer essa diferenciação entre ES e EP.

Orlandi (1995) descreve que para Chomsky a sintaxe possui autonomia, gera estrutura, e a parte interpretativa ficou reservada à semântica, que apenas interpreta a estrutura profunda, que, segundo ele, é

formada sintaticamente por elementos lexicais.

Alguns estudiosos, porém, não concordam com a concepção de Chomsky, alegam que a sintaxe e semântica se relacionam mutuamente a nível profundo, alegam que a semântica e não a sintaxe que possui o poder gerativo. A partir desse ponto, gera-se uma dicotomia entre os seguidores da semântica interpretativa de Chomsky e os que acreditam na semântica gerativa, cujo maior representante é G. Lakoff.

Pode-se dizer que Saussure e Chomsky se dedicaram ao estudo da língua enquanto forma, deixando de lado a situação real de uso, as variantes linguísticas, o texto, o sujeito, o sentido, ou seja, Saussure não utilizou a fala como objeto de estudo, ocupando-se com a língua; enquanto que o Chomsky se ocupou com a competência, deixando o desempenho. Ambos voltados para a tendência formalista.

A Linguística passou da teoria descritiva para a teoria científica explicativa. Mesmo com essa dimensão, sentiu-se a necessidade de uma teoria que explicasse o discurso oral e escrito, passado da explicação da frase para a análise do texto.

Logo surgiram duas vertentes: americana e europeia. A primeira partiu do princípio que para compreensão do discurso, basta uma análise distribucional, isto é, uma frase é um pequeno discurso, já o discurso é uma frase complexa. Essa linha de pesquisa não comenta sobre o significado do texto, porém determina como são organizados os elementos que o constituem. Os estudiosos dessa teoria propõem um acréscimo à gramática, o elemento componente comunicativo, visando esclarecer o significado. Já a segunda vertente propõe uma visão completamente deferente: a língua não aparece como sistema abstrato e há uma rejeição no que diz respeito à competência linguística, pois Chomsky apenas considera os locutores ideais, não levando em consideração o inconsciente e a história.

A Análise de Discurso europeia busca, conforme Orlandi, introduzir a noção de sujeito, ideologia e situação social e histórica. Nessa perspectiva, surge a necessidade de trazer à tona questões relacionadas ao poder e às relações sociais. Para Orlandi: “O discurso não é geral como a língua (ou a competência) nem individual e a-sistemático como a fala(ou a performance). Ele tem a regularidade de uma prática, como as práticas sociais em geral.” (1995, p.62)

A Análise de Discurso está voltada para a materialidade linguística e procura compreender como o discurso se constrói na sociedade, observando sua articulação com as formações ideológicas, de forma descritiva, analítica e reflexiva, partindo do princípio de que a linguagem é material.

O discurso é resultado do reconhecimento de que a linguagem possui uma dualidade constitutiva e que o entendimento do processo da linguagem não se deve apenas observar como sistema ideológico neutro, todavia num nível fora da dicotomia língua/fala. Sendo assim a linguagem é uma entidade formal, constituída por um sistema que sofre interferência por entradas subjetivas e sociais. O discurso é um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio das interações sociais concretas entre sujeitos. Conforme se posiciona Orlandi: “Se de um lado, a linguagem tem sua parte na injunção de significar, de outro, o mundo exerce sua força inexorável.” (ORLANDI, 1999. p.20)

Convém ressaltar que a Linguística, durante seu início, não conseguiu ir além do estudo de frase. Porém, logo notou que somente poderia explicar a linguagem se considerasse a forma como essas frases se relacionam numa estrutura maior chamada discurso linguístico. Pessoas diferentes produzem discursos distintos, mas por meio da análise de que se pode fazer deles, a linguista Orlandi (1999) mostra que apesar da criatividade de cada ser, existem unidades, funções e usos de linguagem que qualificam determinadas estruturas e tipos de discurso.

De acordo com o posicionamento de Orlandi (1999), o discurso é a prática social de produção de

textos. Isto significa que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado levando em consideração seu contexto histórico-social, suas condições de produção; significa ainda que o discurso reflete uma concepção de mundo aliada à do(s) seu(s) sujeito(s) e à sociedade em que vive(m): “... o discurso materializa a ideologia, constituindo-se no lugar teórico em que se pode observar a relação da língua com a ideologia.” (PETTER, 1999, p. 17).

A Análise de Discurso surgiu nos anos sessenta numa época em que o estruturalismo estava vivendo seu apogeu. Um dos principais representantes da Análise de Discurso francesa é Michel Pêcheux. “Para ele é impossível a análise de Discurso sem sua ancoragem em uma teoria do sujeito, tema que também deve ser visto como um lugar problemático, que deve ser constituído.” (GADET; HAK, 1993, p. 8). Sua principal preocupação está relacionada à ligação entre o discurso e a prática política, ambos relacionados à ideologia.

Para Pêcheux (1995), o discurso e a teoria do discurso podem sofrer intervenção teoricamente, pois possibilitam a relação entre a prática política e as ciências sociais. Partido desse pressuposto, Pêcheux abriu possibilidade para uma teoria científica no campo das ciências sociais, sobretudo, no ramo da Psicologia Social; visando dar às ciências sociais um instrumento científico de que elas necessitavam. Pêcheux utilizou de outras regiões de conhecimento para produzir a Análise de Discurso, com intuito de reinventá-los, dando enfoque a uma relação transdisciplinar entre o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise. Resultando em um novo campo teórico, numa relação que não é simétrica, uma vez que se dão de maneiras distintas.

A Análise de Discurso estabelece com essas regiões de conhecimento, que contribuem de forma participativa na construção do seu quadro epistemológico, uma relação de interação, visto que uma área do conhecimento não nasce do acaso, mas de outras já existentes com as quais estabelecem diálogos e rompimentos. Essa interação também é concebida por um rompimento que a Análise de Discurso estabelece com cada uma dessas áreas específicas de conhecimento. Para esclarecer tal posicionamento, Orlandi (1999, p. 20) alega:

Se a Análise do Discurso é herdeira de três regiões do conhecimento - Psicanálise, Linguística, Marxismo - não o é de modo servil e trabalha uma noção - a de discurso - que não se reduz ao objeto da linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Quando a Análise de Discurso questiona essas áreas de conhecimento sobre determinado elemento que compõe seu objeto de estudo, ela, de certa forma, está se desvinculando dessas regiões, essa quebra de vínculo é constitutiva da peculiaridade da Análise de Discurso, visto que trabalha a formação de um novo campo de conhecimento.

Sendo assim, ela constrói para si um objeto específico, o qual não está limitado ao campo da Linguística, nem da Psicanálise e nem da teoria marxista. Essa postura de pensamento lhe proporciona características próprias, transformando-a reconhecível por sua língua/escrita peculiar. Nessa concepção, o sujeito é concebido como organizador e produtor de outros saberes: “Portanto, o sujeito não é o dono do seu dizer e/ou vontade, mas sim um organizador e transmissor de outros dizeres, discursos, os quais são constituídos por e pelas ideologias, pois “todo dizer é ideologicamente marcado” e “é na língua que a ideologia se materializa” (ORLANDI, 1999, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se, no desenrolar do artigo, que a linguagem humana é objeto de estudo de diversas linhas de estudo, como: Estruturalismo, Gerativismo, Análise de Discurso. Cada estudo defende uma concepção diferenciada.

O Estruturalismo saussuriano está relacionado ao formalismo por contemplar a língua em sua forma, como objeto descontextualizado. Com esse critério, a língua passou a ser o foco de estudo no campo da Linguística, pensada como sistema de signos, e a fala ficou excluída dos estudos científicos da linguagem.

Nos anos cinquenta, observa-se o surgimento da teoria gerativista de Chomsky, cujo foco é a competência linguística do falante, de caráter universal, relacionada ao cérebro. Por isso, defende a teoria de que a linguagem é uma característica inata do ser humano.

Posteriormente, surgiu Análise de Discurso, uma prática da Linguística no da campo da comunicação. A linguagem então passou a contemplar a língua escrita e falada. Ambas são utilizadas em interação nos contextos socioculturais, podendo, assim, sofrer mudanças contínuas, constituindo em um processo complexo e inacabado. As transformações ocorrem conforme as necessidades vigentes. Um exemplo da era contemporânea é o mundo cibernético, capaz de levar e trazer infinitas informações rapidamente, o que nunca foi conseguido antes. Com isso surgiu diversos gêneros discursivos e portadores de textos, que permeiam as diversas situações sociocomunicativas.

E a Análise de Discurso surgiu da necessidade de considerar as ideologias que engendram um discurso presente em um determinado contexto social e histórico; para isso faz uso de diferentes fontes epistemológicas, considerando o fato de que tenha sido objeto de atos de enunciação por um conjunto de pessoas; conforme presente nos estudos e pesquisas da Análise de Discurso, que teve como um de seus fundadores Michel Pêcheux e que se desenvolveu mantendo certos preceitos sobre a relação língua/sujeito/história, ou sobre a relação língua/ideologia, tendo o discurso como fonte de observação dessa interação.

Se um vocábulo pode tanto, imaginem um discurso. Depois dessa breve compreensão, pode-se dizer que linguagem significa poder, cujo uso depende do sujeito, há os que a utilizam para oprimir, libertar, transformar, alienar, entre outros fins.

REFERÊNCIAS

BARROS, Pessoa Diana. A comunicação humana. In FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. I Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

CHOMSKY, N. **Linguística Cartesiana**: um capítulo da história do pensamento racionalista. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EdUSP, 1972

GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1993.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ORLANDI. E, **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

____. **Contextos epistemológicos da análise de discurso.** Campinas, SP: Laboratório de Estudos Urbanos – LABEUB, 1999.

____. **O que é linguística.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

PÊCHEUX, M. Contextos epistemológicos da análise de discurso. *In Semântica do discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1995.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. *In FIORIN, José Luiz. Introdução à lingüística.* I Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1995.

OS EFEITOS DISCURSIVOS PRODUZIDOS PELA MÍDIA ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA USINA HIDRELÉTRICA DE SANTO ANTÔNIO, NO RIO MADEIRA, E O DISCURSO DOS RIBEIRINHOS

José Gadelha da Silva Junior

(CAPES/UNIR)

E-mail: junior.zafenate.82@gmail.com

Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: nairgurgel@uol.com.br

Resumo: Neste artigo, nos propusemos a discutir os efeitos discursivos produzidos pela mídia acerca da construção da usina hidrelétrica de Santo Antônio, no rio Madeira, em Porto Velho/RO, considerando o discurso dos ribeirinhos da comunidade de São Domingos que foram remanejados, em função do empreendimento, e as marcas identitárias culturais, do grupo pesquisado, que sofrem os efeitos da desterritorialização. Para isso, apresentamos um recorte das análises feitas em reportagens de sites de notícia, locais, divulgadas entre 2008 e 2010, e em textos orais dos ribeirinhos. As entrevistas foram realizadas em áudio e vídeo, antes e depois do remanejamento dos entrevistados, o que nos permitiu levar em consideração a trajetória dos sujeitos pesquisados e os acontecimentos que permearam as condições de produção dos discursos analisados. Com o estudo, constatamos o apego dos moradores à comunidade de São Domingos e à identidade ribeirinha seja por meio dos traços da oralidade, trazendo as marcas do lugar onde viviam, ou através do retorno ao passado vivido pelos entrevistados. Em todas as reportagens analisadas, não percebemos a voz do ribeirinho, apenas o discurso de representantes do governo e dos responsáveis pela construção da usina. Identificamos, enquanto marcas do discurso midiático sobre o empreendimento, o retorno aos discursos histórico e colonialista sobre a Amazônia e o estado de Rondônia, ao mesmo tempo em que divergem os sentidos entre o que dizem os representantes do governo e os ribeirinhos.

Palavras-chave: São Domingos; Desterritorialização; Mídia; Santo Antônio; Análise do Discurso.

INTRODUÇÃO

Este trabalho reúne parte dos resultados alcançados em nossa pesquisa de mestrado intitulada “A desterritorialização da comunidade ribeirinha de São Domingos em Porto Velho/RO: Uma análise dos discursos e suas subjetividades”, que investigou os impactos socioculturais dos processos de desterritorialização e reterritorialização provocados aos ribeirinhos pela construção da Hidrelétrica de Santo Antônio no rio Madeira. Buscamos considerar os efeitos discursivos difundidos pela mídia, enquanto ferramenta de controle e disseminação de discursos acerca do empreendimento, nos primeiros anos de atividade (2008/2009 e 2010), relacionando-os com o discurso dos ribeirinhos remanejados.

Constitui-se objeto de estudo desta pesquisa a antiga comunidade ribeirinha de São Domingos, que ficava localizada à margem esquerda do rio Madeira e foi uma das áreas afetadas pela construção da hidrelétrica, tendo seus moradores deslocados para outras áreas, no município de Porto Velho, e a

região, onde estava localizada a comunidade, inundada pelo reservatório da usina¹. O *corpus* da pesquisa é constituído de 05 textos orais de ribeirinhos da comunidade de São Domingos, ouvidos em 2008, durante a produção do vídeo-documentário intitulado “Para onde o destino mandar²”; 3 textos de sites de notícias³, locais, sobre a construção da Hidrelétrica Santo Antônio, divulgados entre 2008 e 2010, e 05 textos orais de ex-moradores de São Domingos, ouvidos 7 anos após o remanejamento. Sobre o método utilizado, a caracterização da área da pesquisa e o recorte dos resultados apresentado, neste trabalho, detalharemos no tópico seguinte.

Para dar sustentação às questões levantadas, elencamos os seguintes temas por considerarmos relevantes: cultura, identidade/identidade cultural, hibridismo cultural, pluralidade cultural, desterritorialização e reterritorialização, espaço vivido, linguagem, discurso, ideologia, sujeito, sentido e mídia em estudos baseados nas concepções de autores como: Homi Bhabha, Zygmunt Bauman, Nestor Garcia Canclini, Roque de Barros Laraia, João de Jesus Paes Loureiro, Nair Ferreira Gurgel do Amaral, Antônio Carlos Diegues, Terezinha Fraxe e Charles Wagley, especificamente, no que diz respeito às questões de identidade, identidade cultural, cultura, pluralidade cultural e hibridismo. Também em Canclini, Rogério Haesbaert e Antônio Candido pautamos nossas análises a respeito dos processos de desterritorialização e reterritorialização. Os estudos de Yi-Fu Tuan, Salette Kosel Teixeira e Lucileide Feitosa Souza foram fundamentais para a compreensão do lugar e espaço vivido. Os estudos sobre mídia e construção de significados foram realizados com base nas conceituações de Roger Silverstone, Echaniz e Pagola e Maria do Rosário Gregolin.

Sobre os aspectos culturais da linguagem, recorreremos aos estudos Bakhtinianos que mostram que a palavra é determinada tanto pelo fato de proceder de alguém, como pelo fato de se dirigir para alguém. A palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Para o autor, não há constituição do sujeito fora de suas atividades sociais. É na relação entre os indivíduos que o significado da palavra se constitui, o que Bakhtin concebe como “fenômeno ideológico por excelência” (2009, p. 116). Nesse sentido, assumimos a concepção de língua como interação, concepção essa que permite mostrar à sociedade a existência de uma pluralidade de discursos. Sob a perspectiva da análise discursiva, tomamos o sujeito como um ser sociável por reunir as competências necessárias para o exercício da linguagem e, mais que isso, nessa apropriação do ato da linguagem, ele não o exerce de forma individual, mas coletiva, interpelado por uma ideologia. É sob o ponto de vista dos conceitos abordados que vamos tratar os discursos apresentados pelos sujeitos desta pesquisa. Tanto aqueles marginalizados pela posição social que ocupam, quanto os que estão inseridos em espaços institucionalizados do saber e do poder. Entendemos que, como tarefa, a Análise de Discurso não procura o sentido “verdadeiro” nas palavras. Ao considerar o sujeito e sua história, bem como as condições de produção da linguagem e as inter-relações entre sujeitos e a língua, o que faz é oferecer caminhos para diferentes interpretações.

É a partir dos espaços onde opera a mídia⁴ que buscamos concentrar parte de nossas observações, já que convivemos em sociedade e em um tempo caracterizado por alguns teóricos como a “era da

1 De acordo com a concessionária Santo Antônio Energia, responsável pela implantação e operação da Hidrelétrica Santo Antônio, após alterações no projeto original, a área do reservatório passou de 350,04 km² para 421,56 km², em 2017. Disponível em: <http://www.santoantonioenergia.com.br/hidreletrica-santo-antonio-amplia-sua-capacidade-de-producao/>

2 Trabalho de conclusão de curso de graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo.

3 Os textos foram retirados dos sites www.rondoniagora.com.br, www.tudorondonia.com.br e www.rondoniaoativo.com.br.

4 Tomamos o conceito de mídia em Charaudeau (2006). Para o autor, mídia são empresas de fabricar informação através do que se pode chamar de máquina midiática. As mídias dirigem-se ao maior número de pessoas e articulam: ideologias, efeitos de sentidos, instauram poderes, e atuam mediante “jogos de verdades”.

informação”. Estudar a mídia é analisar como as pessoas agem diante da busca pelo poder da palavra e considerar a hegemonia com que grupos, organizações e instituições, que representam a classe dominante, travam suas batalhas na pretensão de manter o controle ideológico sobre as classes subalternas. No contexto da construção das barragens, o espaço discursivo, existente entre instituições e a comunidade afetada pelo empreendimento, é permeado por conflitos e geralmente está ligado aos espaços legitimados pela mídia. Por isso, o nosso intuito em estudar os efeitos de sentidos propagados pela mídia local (*sites* de notícia) sobre a construção da usina hidrelétrica de Santo Antônio, em Porto Velho, levando em consideração o contexto histórico-social dos sujeitos pesquisados.

MATERIAL E MÉTODOS

Conforme exposto, no tópico anterior, esta pesquisa foi realizada com base num *corpus* organizado por 10 textos orais de ribeirinhos da comunidade de São Domingos (sendo 05 de entrevistas realizadas antes do remanejamento e 05 de entrevistas realizadas após o remanejamento das famílias); e 03 textos de sites de notícias, locais, sobre a construção da usina hidrelétrica de Santo Antônio, divulgados entre 2008 e 2010. Para este trabalho, especificamente, apresentaremos os resultados das análises feitas em 2 textos orais de ribeirinhos e 2 textos da mídia, conforme tabela representativa a seguir:

Tabela 1 – Tabela representativa do *corpus*.

01 texto oral	Ribeirinho morador de São Domingos (antes do remanejamento/2008).
02 textos escritos	Sites de notícias locais (2008 e 2010)
01 texto oral	Ribeirinho ex-morador de São Domingos (7 anos após o remanejamento/2015).
Total: 04 textos	

Fonte: o pesquisador

Diante da metodologia utilizada, podemos caracterizar esta pesquisa como exploratória (quanto aos objetivos), pois, através desse método, tem-se uma maior aproximação com as situações alvo pesquisadas, ou a problemática apresentada, e a utilização, como referência, de trabalhos e pesquisas já realizados sobre a temática envolvida, além de entrevistas e verificações *in loco*. Quanto à abordagem, esta pesquisa é do tipo qualitativa. Entre as características, a abordagem qualitativa tende a ser descritiva, preocupa-se com os acontecimentos e fenômenos ligados ao ambiente natural dos sujeitos e quais significados e mudanças implicam ao cotidiano desses sujeitos. Como procedimento, adotamos a análise dos depoimentos dos ribeirinhos (obedecendo a duas fases de entrevistas, antes e depois do remanejamento). Esse tipo de pesquisa envolve uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Assim, a pesquisa de cunho qualitativo é de caráter indutivo, apoia-se na observação e interpretação dos dados, não aponta para os dados estatísticos, e o próprio ambiente natural se constitui em fonte para a coleta de informações, para o pesquisador. Este tipo de análise, “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147).

Todas as conversas foram gravadas em áudio e vídeo, e foram devidamente autorizadas pelos entrevistados. Foi utilizada uma câmera pd 150 (Sony), e 13 fitas mini Dv (Sony), totalizando mais de 10 horas de gravação. O conteúdo das fitas (áudio e vídeo) foi, posteriormente, transferido para DVD, e as falas

utilizadas, na pesquisa, transcritas, separadamente. Optamos por usar microfones de lapela nos entrevistados, em vez do microfone direcional, deixando-os mais à vontade. Em algumas situações, foi utilizado o som ambiente da câmera. Também optamos por não utilizar questionários com perguntas pré- estabelecidas. De acordo com Meihy (2005), a história oral é uma prática de apreensão das narrativas feita por meio de equipamentos eletrônicos, com o objetivo de obter testemunhos e promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato. Nessa perspectiva, as experiências reais de vida e os principais acontecimentos abrem caminho para o entendimento do espaço pessoal subjetivo, mais vinculado aos relatos que contam mais detalhes das vontades e da vida íntima dos entrevistados, capazes de revelar, “por exemplo, as narrativas pessoais através de impressões, sonhos, sentimentos [...] a história oral de vida é o retrato oficial do depoente” (MEIHY, 2005, p.148).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sustentação teórica para nossas análises está baseada em estudiosos de temas que se relacionam com os percursos construídos em torno da linguagem, do discurso, da ideologia, do sujeito e sentido, como Bakhtin (2009), Foucault (2013), Pêcheux (1997), Orlandi (1986; 1996; 1999; 2012) e Gregolin (2000; 2003). Também se fez necessário recorrer a fontes que tratam da cultura e cultura amazônica, a exemplo de Laraia (2013), Loureiro (1995; 2008), Silva (2002) e Amaral (2009; 2011). Para as análises, buscamos levar em consideração a trajetória dos entrevistados, compreendida em duas fases de trabalhos de campo, estabelecendo uma relação com os discursos apresentados, por meio dos relatos individuais. Nesse sentido, as falas dos entrevistados, tanto os que foram ouvidos, antes do remanejamento da comunidade de São Domingos, quanto os ouvidos depois do remanejamento, foram fundamentais para o desenvolvimento de nossa proposta. Para Bakhtin (2009), o conteúdo ideológico e o relacionamento com uma situação social determinada afetam a significação.

Sendo assim, subdividimos o que chamamos de trajetória dos sujeitos da pesquisa (os ribeirinhos entrevistados), de acordo com as fases que representam os critérios de análise e, para isso, as condições sociais e materiais, bem como os contextos cultural e político que estiveram diretamente ligados aos atos de produção dos discursos, durante as entrevistas, não poderiam ser deixados de fora. Por se tratar de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, priorizamos a vivência dos sujeitos pesquisados. Diante disso, buscamos relacionar cada uma das fases observadas aos eixos correspondentes aplicados, em detalhe, na tabela abaixo, de forma a revelar a trajetória dos nossos entrevistados:

Tabela 2 - Figura com os Critérios de Análise: a trajetória dos entrevistados de acordo com as fases observadas e os eixos correspondentes.

(a) Estabelecimento da moradia (que se deu num ambiente de dificuldades e lutas).	☐ Migração e Memória
(b) Apogeu (a comunidade desfruta da vida e do meio ambiente em toda a sua plenitude).	☐ Maravilhamento e Subjetividade
(c) Declínio e reestruturação (do remanejamento das famílias à tentativa de restabelecimento em novas moradias).	☐ Resistência, Desterritorialização, Reterritorialização e Hibridismo.
(d) Discursos e sentidos (textos de sites de notícias, locais, sobre a construção da usina)	☐ Discurso, Efeito de Sentido e Formação Discursiva.

Fonte: o pesquisador

Nos subtópicos, a seguir, os critérios de análise encontram-se distribuídos da seguinte forma:

1. As estratégias de realocação em um novo espaço e a dispersão da comunidade de São Domingos – a) Estabelecimento da moradia (que se deu num ambiente de dificuldades e lutas) e b) Apogeu (quando a comunidade desfruta da vida e do meio ambiente em toda a sua plenitude). Migração e Memória; Maravilhamento e Subjetividade.

2. A descontinuidade de elementos constitutivos da cultura ribeirinha – c) Declínio e reestruturação (que se referem ao processo de remanejamento das famílias, por conta da construção da barragem e à tentativa de restabelecimento em novas localidades ou moradias). Resistência, Desterritorialização, Reterritorialização e Hibridismo Cultural.

3. Os efeitos discursivos propagados pela mídia acerca da construção da usina de Santo Antônio e o discurso dos ribeirinhos – d) Discursos e sentidos (textos de sites de notícias, locais, sobre o empreendimento e as narrativas dos ribeirinhos). Discurso, Efeito de Sentido e Formação Discursiva. Dessa forma, queremos dar conta dos objetivos propostos nesta pesquisa, aliando a análise aos conceitos teóricos abordados. Conforme exposto, anteriormente, para este trabalho, serão apresentadas as análises de 2 depoimentos orais, transcritos das gravações feitas com os moradores da antiga comunidade de São Domingos, em dois momentos (entre os meses de agosto e setembro de 2008, e outubro e novembro de 2015, respectivamente). Para que possamos discorrer sobre os textos orais – depoimentos dos ribeirinhos, adotaremos as siglas DP1 e DP2 seguidas de indicação alfabética para as narrativas dos ribeirinhos.

1 AS ESTRATÉGIAS DE RELOCALIZAÇÃO EM UM NOVO ESPAÇO E A DISPERSÃO DA COMUNIDADE DE SÃO DOMINGOS

Iniciaremos nossas análises a partir dos textos transcritos, que correspondem à primeira fase das entrevistas, ou seja, os ribeirinhos ainda viviam na comunidade de São Domingos, quando foram ouvidos. O texto foi transcrito de acordo com a fala do entrevistado, evidenciando as marcas da oralidade. Em Souza e Amaral (2007, p. 288), entendemos que “o domínio da oralidade implica a apropriação da língua materna de modo efetivo”, o que mostra que o falante traz em sua fala as marcas do lugar onde vive. Seguindo os critérios de análise propostos, levaremos em consideração as fases observadas e os eixos correspondentes conforme detalhamos na tabela, a seguir:

Tabela 3: Critérios de Análise (a) e (b): Estabelecimento da Moradia e Apogeu.

(a) Estabelecimento da moradia (que se deu num ambiente de dificuldades e lutas).	□ Migração e Memória
(b) Apogeu (a comunidade desfruta da vida e do meio ambiente em toda a sua plenitude).	□ Maravilhamento e Subjetividade

Fonte: o pesquisador

Antes da análise dos recortes, traçaremos um breve perfil do entrevistado. A idade corresponde ao ano de 2008, período em que foram feitas as primeiras entrevistas.

Perfil do entrevistado (a): José Roseno de Lima – DPI
Sexo: masculino.
Idade: 62 anos.
Escolaridade: primeiro grau incompleto (4ª série).
Ocupação: produtor rural/pescador.
Estado civil: casado.
Há quanto vivia na comunidade: 54 anos.

***DPIa:** Quando eu cheguei aqui, in 1º de maio de 54, iscuti bem, eu já iscutava falá que iam fazê uma barrage in Santo Antoin, 1º de maio de 54. Cumeçô cas pesquisa. As pesquisa tudo foro aqui. Cumeçaru fazê pesquisa, foro, acho uns 7 ano. É... muitos ano. E aí vei, vei, vei e aí cumeçaru falá que ia sê feito, e aí num tinha caído muito a ficha, dispôs cumeçô cai a ficha que ia acontecê isso.*

*[...] E aqui, eu acabei de me criá aqui. Eu cresci, casei, hoje tô cum 60 ano, nunca saí daqui, você sabe por quê? **Porque aqui eu gosto né. Se num gostasse de morá aqui eu já tinha saído, largado, eu nunca saí, eu nunca saí daqui.** Agora, essa coisa aqui, essa beleza que nós tem aqui, isso aqui eu acho que nem eu e nem mais ninguém num vai achá não. Num vai achá, porque **quando eu amanheço o dia que olho, assim, eu gosto de olhá pra natureza assim, o rio, olhá porque eu fui criado assim.** [grifo nosso]*

O entrevistado afirma ter chegado à Vila de Santo Antônio na década de 50, do século XX, o que o legitima a dizer, com propriedade, que conhece bem o território. Ele cresceu na comunidade, constituiu família e alcançou estabilidade. Ao repetir o enunciado “1º de maio de 54”, o ribeirinho enfatiza o longo período que permaneceu na região, até chegar o dia do remanejamento, por conta da construção da barragem. Para o ribeirinho, o que mais chamou a atenção, ao se referir ao dia 1º de maio de 54, foi o fato de que, ao chegar aqui, já ouvia falar que ali, na região da Vila de Santo Antônio, onde estabeleceu moradia, seria construída uma barragem. Apesar da pouca idade que tinha, quando chegou aqui, os relatos desse possível acontecimento fizeram parte da memória desse ribeirinho, durante boa parte da vida. Isso fica evidente em “*Quando eu cheguei aqui, in 1º de maio de 54, iscuti bem, eu já iscutava falá que iam fazê uma barrage in Santo Antoin. 1º de maio de 54*” [grifo nosso]. Por meio desse enunciado, podemos dizer que o locutor aciona outras vozes da coletividade e as traz embutidas em sua fala. Identificamos essas “vozes” nos trechos “*eu já iscutava falá que iam fazê uma barrage*” e “*cumeçaru falá que ia sê feito*”, nos quais a voz do locutor 1 (autor do depoimento) se mistura a essas outras vozes, dando a entender a ideia de entrecruzamento das falas. Antes dele, outras pessoas já comentavam o assunto da construção da barragem, o que nos revela, portanto, um discurso polifônico. Na prática, com essa sequência de enunciados, o locutor faz um resgate à memória coletiva⁵, visto que a construção da usina de Santo Antônio já era um acontecimento, antes mesmo da instalação do canteiro de obras do empreendimento, pois mexia com a subjetividade e o cotidiano dos ribeirinhos que ali estavam organizados, provocando uma sensação de incerteza, com relação à permanência do grupo na comunidade. Conforme Halbwachs (2003, p. 155) “as imagens habituais do mundo exterior são partes inseparáveis de nosso eu”, e, nesse sentido, qualquer alteração ocorrida no espaço vivido desses ribeirinhos provocaria um desequilíbrio na estrutura física da comunidade, e na identificação do grupo com o espaço no qual se encontrava organizado. Na sequência, o ribeirinho revela a relação de afetividade

5 Para Halbwachs (2003), qualquer recordação de uma série de lembranças, comuns a um grupo de pessoas, que se refere ao mundo exterior é explicada pelas leis da percepção coletiva.

com a natureza. Em 60 anos, nunca saiu dali. Essa relação entre o homem e a natureza é descrita por Loureiro (1995) como representativa da cultura amazônica. Da natureza, o homem tira muito além do necessário para a sua subsistência; é em torno dos rios e da floresta que melhor mantém vivas as produções do imaginário. É por meio do imaginário que ele confere sentido às coisas. E, por meio desse imaginário, entra em cena um olhar que ultrapassa a superfície física, pois penetra o que está além do alcance dos olhos, é o olhar da intuição, que aparece subentendido no enunciado “*quando eu amanheço o dia que olho, assim, eu gosto de olhá pra natureza assim, o rio, olhá porque eu fui criado assim*” [grifo nosso]. Na transcrição do depoimento, esse trecho, em destaque, aparece logo após o ribeirinho demonstrar preocupação com o futuro incerto e comum aos demais membros da comunidade de São Domingos. Vejamos: “*agora, essa coisa aqui, essa beleza que nós tem aqui, isso aqui eu acho que nem eu e nem mais ninguém num vai achá não*”. O enunciado nos chama a atenção para a importância do território para os moradores da comunidade e a identificação do grupo com tudo aquilo que compõe a paisagem e o espaço vivido. Ao mencionar as belezas, características do local, o locutor nos leva a entender que o rio, as margens, os lagos, o barranco, a vazante, as chuvas, a estiagem, a floresta, os caminhos no meio da mata, as casas, os barcos, os animais, as plantações, tudo o que compõe a visualidade ribeirinha pode sofrer um desajustamento e ficar no passado, por conta da construção da usina, é essa a principal preocupação da comunidade, é o que todos temem.

2 A DESCONTINUIDADE DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CULTURA RIBEIRINHA

A análise que faremos, a seguir, se refere à segunda etapa das entrevistas. Ou seja, os ribeirinhos entrevistados, conforme definido nos critérios de análise, são os mesmos que foram ouvidos, na primeira fase (agosto e setembro/2008). Contudo, as condições de produção dos discursos foram marcadas, sobretudo, por acontecimentos relacionados à ruptura com o espaço vivido, na comunidade de São Domingos e suas implicações. Seguindo os critérios de análise propostos, levaremos em consideração a seguinte fase observada e os eixos correspondentes, conforme detalhamos abaixo, de forma a dar continuidade à trajetória dos nossos entrevistados.

Tabela 4: Critério de Análise (c): Declínio e Reestruturação.

- | | |
|--|--|
| (c) Declínio e reestruturação (do remanejamento das famílias à tentativa de restabelecimento em novas moradias). | ➤ Resistência, Desterritorialização, Reterritorialização e Hibridismo. |
|--|--|

Fonte: o pesquisador

Antes do próximo depoimento, a ser analisado, faremos a retomada do perfil do entrevistado e uma breve localização da área onde vive, sete anos após o deslocamento da comunidade de São Domingos.

Perfil do entrevistado (a): José Roseno de Lima – DPI

Sexo: masculino.

Idade atual: 69 anos.
Há quanto vivia na comunidade de São Domingos: 54 anos.
Ocupação atual: aposentado; atua como produtor rural/piscicultor.
Onde mora atualmente: sítio bom jardim, ramal bom jardim, seguindo a BR 319 e ramal Jatuarana/área rural de Porto Velho.
Há quanto tempo mora na localidade: 7 anos.

DP1b: *Isso aqui já era campo, trinta e cassetada de ano que eu era dono disso aqui. Já era desmatado. Então, quando eu vim pra cá, quando foi pra vim pra cá, eu num aceitei dinheiro, que eu morava lá, dinheiro de casa, fiz a negociação com ele, **eu num quero dinheiro de casa**. O que eu tive aqui você bote lá. Por exemplo, lá tinha água incanada, na minha casa, eu tinha tudo, como pobre, mas eu tinha minhas coisa arrumada. Tinha água incanada, nas casa tudo. Eu falei, ó, eu vô querê que você faça estrada pra mim, porque lá eu tinha estrada, ligando a minha casa, eu tinha água incanada, na minha casa, eu tinha casa boa pra mim morá, então, isso quero que faça pra mim. **Eu num quero dinheiro dessas coisa, eu num quero, eu quero a benfeitoria.** [grifo nosso]*

Por meio desse discurso, podemos observar o desapego aos bens materiais e a tudo aquilo que o dinheiro, possivelmente proveniente da venda da casa, poderia comprar. Como a intenção do ribeirinho não era lucrar com a venda das benfeitorias da propriedade, ele não aceitou fazer nenhum tipo de negócio com os representantes da usina ou receber algum recurso financeiro, porque dinheiro, nessas circunstâncias, não era o seu objetivo. Uma das marcas desse discurso é a simplicidade da vida ribeirinha. O ribeirinho normalmente carrega o estigma de sujeito marginalizado, por ser alvo de estereótipos imbuídos de preconceito, justamente pelo estilo de vida simples que leva, na contramão do consumismo, característico das sociedades capitalistas. Esse discurso é reforçado quando ele menciona ter o essencial para as condições de moradia, na comunidade de São Domingos. Com o enunciado “*Por exemplo, lá tinha água incanada, na minha casa, **eu tinha tudo, como pobre, mas eu tinha minhas coisa arrumada***”, [grifo nosso], o sujeito, autor do discurso, assume a posição de identificação com o estilo de vida ribeirinho sem muitas regalias e, ao mesmo tempo, reatualiza o discurso da cultura dominante de se referir ao ribeirinho ou comunidades de populações tradicionais como povos que devem ser ignorados. Na verdade, “os discursos sobre a Amazônia, e aí encaixamos Rondônia, revelam uma visão caótica, sem nexos, impregnada de um discurso colonizador, classificador da região” (OLIVEIRA e NENEVÉ, 2013, p. 60).

O desejo de ter a mesma estrutura em termos de acessibilidade para se locomover e escoar a produção agrícola, água encanada para o suprimento de necessidades básicas, uma boa casa para morar com a família e manter as coisas “arrumadas” revela o discurso de resistência do ribeirinho. A alternativa encontrada para isso foi exigir aos negociadores que fizessem uma casa com a mesma estrutura que tinha na comunidade de São Domingos, com água encanada e estrada. As formas de resistência são uma alternativa encontrada por quem passa por processos de desterritorialização, na tentativa de manter os traços culturais já incorporados e minimizar os impactos decorrentes do desenraizamento social e cultural, embora, na prática, nem sempre os resultados dessas tentativas se mostrem a favor daqueles que enfrentam os processos de desterritorialização.

3 Os efeitos discursivos produzidos pela mídia acerca da construção da usina de Santo Antônio e o discurso dos ribeirinhos

À luz dos conceitos apresentados, faremos uma análise de trechos retirados de 2 reportagens⁶, sobre a construção da usina hidrelétrica de Santo Antônio, no rio Madeira, em Porto Velho/RO. As reportagens⁷ foram exibidas em sites de notícias, locais, no decorrer de 2008 e 2010, período que corresponde aos primeiros anos de instalação do empreendimento. Neste tópico, levaremos em consideração a seguinte fase observada e os seus respectivos eixos norteadores das análises, conforme detalhamos na tabela, a seguir:

Tabela 5: Critério de Análise (d): Discursos e sentidos.

(d) Discursos e sentidos (textos de sites de notícias, locais, sobre a construção da usina).	➤ Discurso, Efeito de Sentido e Formação Discursiva.
--	--

Fonte: o pesquisador

Para que possamos discorrer sobre as reportagens, utilizaremos as siglas RP1 e RP2 seguidas de indicação alfabética para os trechos retirados dos respectivos textos, divulgados nos sites já mencionados. A primeira reportagem traz como título “Cassol recebe empreendedores da usina de Santo Antônio” e foi publicada no dia 27 de março de 2008. Vejamos o seguinte excerto:

RP1a⁸: A Odebrecht é quem lidera o consórcio vencedor da licitação para a construção da usina, e tem vários parceiros na obra. Um deles é o consórcio Alstom/Bardella, responsável pelas turbinas, dutos de canalização, comportas, pontes rodantes e demais equipamentos pesados. “São empresas líderes de mercado em suas atividades, e Rondônia vai crescer ainda mais com a presença delas”, disse Cassol durante a conversa. [grifo nosso]

Do ponto de vista da Análise de Discurso, podemos dizer que o mesmo enunciado pode soar significados diferentes, dependendo da formação discursiva na qual o sujeito esteja inscrito e da posição discursiva assumida por ele. Para o governador, dizer que Rondônia vai crescer ainda mais, no contexto em que o enunciado foi produzido e amplamente divulgado, pode significar a tentativa de massificar o discurso político de mais investimentos em saúde pública, educação, infraestrutura, segurança e mais geração de empregos. Porém, para um cidadão comum, morador de áreas desprivilegiadas de saneamento básico, iluminação pública, entre outras benfeitorias, e que convive, há anos, com a insegurança nas ruas, com a ineficiência do sistema público de saúde e a falta de estrutura nas escolas da rede pública, a frase do governador pode ser mais uma entre tantas outras que foram ditas, em circunstâncias semelhantes, e não se concretizaram. Diante das análises apresentadas, acerca da expectativa dos moradores da comunidade de São Domingos, em relação à construção da usina, podemos observar o quanto os discursos do então governador, Ivo Cassol, e dos ribeirinhos entrevistados são divergentes. Estamos diante de sujeitos

6 Conforme explicitado no tópico 1.2 da seção 1, foram escolhidas três reportagens dos seguintes sites de notícias, do estado: www.rondoniagora.com.br; www.tudorondonia.com.br e www.rondoniao vivo.com.br.

7 Segundo o Manual de Redação da Folha de São Paulo (2001), a reportagem tem por objetivo transmitir ao leitor, de maneira ágil, informações novas, sobre fatos, personagens, ideias e produtos relevantes, valendo-se de acontecimentos da realidade, acrescidos de uma hipótese de trabalho e investigação jornalística.

8 Disponível em: <http://www.rondoniagora.com/noticias/cassol-recebe-empreendedores-da-usina-de-santo-antonio.htm>.

que tiveram os seus discursos diretamente ligados a acontecimentos provocados pela construção da usina, mas com posições e formações discursivas diferentes. Sobre as formações discursivas, “elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas direções”, (ORLANDI, 1999, p. 44). Por isso, o sentido de desenvolvimento e crescimento para o estado de Rondônia, presente no discurso do governador, se contrapõe ao discurso dos ribeirinhos remanejados que compreendem a necessidade de geração de energia elétrica, mas enxergam a usina sob outro ponto de vista, como algo que só veio para desorganizar a vida e o espaço ribeirinho. O próximo texto a ser analisado se refere a uma reportagem da revista ISTOÉ, da editora Abril, que foi republicada, em Rondônia, no dia 20 de abril de 2010. A reportagem traz como título “USINAS - Matéria da ISTOÉ aponta que projeto de qualificação profissional implantado no ‘meio da selva’ muda a vida da população”.

RP2a⁹: O paulista Antônio Aparecido Cardilli, 48 anos, é barrageiro, um tipo de profissional que rompe fronteiras do Brasil e do mundo construindo usinas hidrelétricas. São armadores, carpinteiros, engenheiros, pedreiros e até economistas, caso de Cardilli.

Como ciganos, e aos milhares, eles fincam moradia por um período médio de cinco anos em uma região – calcula-se que 70% dos operários de uma usina são migrantes, portanto, barrageiros. Depois, eles partem para outros desafios, deixando nas cidades, antes ocupadas, um rastro de abandono. [grifo nosso]

Já no título da reportagem, o locutor demonstra ser partidário do discurso colonialista, que retorna em seu dizer com a escolha da expressão “no meio da selva”. Nota-se que ele pretendeu usar “no meio da selva” e não o próprio nome da cidade de Porto Velho para se referir geograficamente à região onde se dá a construção da usina hidrelétrica de Santo Antônio. Nesse sentido, Bakhtin (2009) reforça que todo discurso é constituído de diferentes vozes, e em relação aos textos da mídia, podemos notar a facilidade com que esses dizeres “já ditos” retornam na forma de um novo discurso. No caso apresentado, o uso da expressão entre aspas revela a forma como o locutor instaura a sua subjetividade, ao produzir o discurso. Podemos dizer que a escolha das aspas demonstra certo distanciamento em relação à cidade de Porto Velho e, mais que isso, por meio dessa escolha, o locutor deixa clara a sua visão estereotipada sobre a capital do estado de Rondônia, bem como a sua intenção em chamar a atenção para o fato de que a instalação de um programa de qualificação profissional ao qual se refere se dá “no meio da selva” e não na cidade de Porto Velho, desconsiderando a sua existência nesse contexto. Assim, ao fazer determinadas escolhas, sobre como e o que falar, automaticamente, o sujeito autor do discurso exclui outras possibilidades, marcando sua presença no enunciado e orientando a interpretação do leitor. Em seguida, o locutor recorre a histórias particulares de brasileiros que migraram para Rondônia, em busca de oportunidades de trabalho, desta forma, acionando um discurso histórico sobre outros acontecimentos, da trajetória de ocupação e colonização da Amazônia (inclui-se aí Porto Velho), que também atraíram milhares de brasileiros. No caso relatado pelo jornalista, ele cita “*Como ciganos, e aos milhares, eles fincam moradia por um período médio de cinco anos em uma região – calcula-se que 70% dos operários de uma usina são migrantes, portanto, barrageiros*”, [grifo nosso], e reforça o discurso do colonizador sobre a Amazônia, que compreende o colonizado ou a região a colonizar como possibilidades para o exercício do poder, Bhabha (2013), sentido que se materializa no seguinte enunciado “*Depois, eles partem para outros desafios, deixando nas cidades, antes ocupadas, um rastro de abandono*”, [grifo nosso]. A língua,

9 Disponível em: <https://www.rondoniao vivo.com/noticia/usinas-materia-da-istoe-aponta-que-projeto-de-qualificacao-profissional-implantado-no-meio-da-selva-muda-a-vida-da-populacao/62470>.

no seu uso prático, é inseparável de um conteúdo ideológico ou como diz Bakhtin relativo à vida. “Para se separar abstratamente a língua de seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor” (2009, p. 99), o que seria impraticável nessa perspectiva que estamos abordando, pois, no discurso jornalístico, assumir uma posição diante do fato a ser noticiado e do contexto envolvido por ele, é constitutivo das funções do sujeito autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cientes das múltiplas possibilidades de condução do tema e também das limitações desta pesquisa, buscamos ser fieis à proposta, inicialmente, levantada e aos relatos apresentados pelos moradores da comunidade de São Domingos. Com a pesquisa, chegamos às seguintes conclusões. Os traços identitários da cultura ribeirinha estão ligados à transmissão oral de saberes e vivências repassados por gerações anteriores. Também refletem uma relação de inteira harmonia entre o homem e o meio ambiente. Os ribeirinhos compreendem a si mesmos como parte integrante da natureza e, nessa perspectiva, qualquer alteração no espaço vivido traz um desajustamento em série, abrangendo desde as questões mais básicas como as formas tradicionais de subsistência do grupo, que estão ligadas ao equilíbrio entre as necessidades e os meios disponíveis pela natureza, aos sistemas de representação simbólica, ligados aos sentidos, à percepção, à forma como o ribeirinho instaura a sua subjetividade. Constatamos nas análises dos textos de sites de notícias, locais, como se dá a reprodução dos discursos das classes dominantes da sociedade sobre os discursos das minorias. Em todos os textos analisados, não percebemos a voz do ribeirinho, apenas o discurso de representantes do governo e dos responsáveis pelo empreendimento, embora os reflexos da construção da usina incidam diretamente no espaço vivido de comunidades ribeirinhas. Sabemos que a retirada das comunidades ribeirinhas de seu ambiente natural não é um simples remanejamento, uma vez que, além da terra, retira-se a característica da comunidade, como o fato de morarem nas proximidades do rio e através de uma economia de subsistência, manterem-se. Junte-se a tudo isso a quase inexistência das compensações prometidas e a má utilização dos recursos. Almejamos que as mudanças, tão comuns na modernidade tardia, não tenham um caráter apenas de rapidez e permanência, transformando as velhas identidades e fazendo surgir novas identidades que fragmentam o indivíduo e abalam os quadros de referência, pois entendemos que a desterritorialização retira comunidades não de terras, como simples espaços que ocupam, e sim de território que está relacionado à identidade, cultura e memória.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13ª ed. Trad. De Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.
- HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2009. HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: Uma poética do Imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

OLIVEIRA, Maria Rita Berto de; NENEVÉ, Miguel. **Arte e imagem na (re) construção dos discursos sobre Rondônia**. Revista Eletrônica Igarapé, Porto Velho, nº 2, p. 58-72, setembro. 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

UMA ABORDAGEM SOBRE O DISCURSO COMO FERRAMENTA DE INTERPELAÇÃO

Giulandio Lobato Nascimento
(UFAM)
gilnasci27@gmail.com

Jair dos Santos Rabelo Junior
(UFAM)
jairrpg@hotmail.com

RESUMO: Esse levantamento científico e linguístico trata de uma discussão abordando um elemento muito importante da comunicação humana, o discurso. Então, especular sobre esse elemento de formação humana e mostrar alguns aspectos sobre tal fato é muito interessante e proveitoso. Sendo assim é necessário mostrar desde seu desenvolvimento histórico e como ele se entrelaça na sociedade e seus meios de formação, ou seja, seus aparelhos ideológicos. No decorrer da história da humanidade e desenvolvimento da mesma, ocorreram diversos fatos que contribuíram para sua constituição, crescimento e evolução, e esses fatores desenvolveram-se nas mais variadas instituições da sociedade, família, igreja, política, centros de estudo, leis etc. Mostrando como resultado um variado cronograma de acontecimentos importante que contribuíram direta e indiretamente na história para o quadro mundial e social, isso é o que se observa numa visão histórica e contemporânea, fazendo um levantamento sociológico da humanidade e suas classes. Então, no desencadear dos fatos históricos e evolução da sociedade, um dos principais meios de expressão, comunicação e interação da sociedade e suas instituições foi e é a linguagem, sendo assim, é um meio que é utilizado para alcançar objetivos e propagar em larga escala metas, objetivos e especificidades, em um determinado povo ou civilização. Então é nesse momento que entra o papel do discurso como ferramenta direta de apoio para o desenvolvimento da persuasão, explanação de ideias, controle, caracterização de propostas ideológicas e, conseqüentemente, a interpelação.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso, Ideologia, História, Estado; Interpelação.

INTRODUÇÃO

Em uma observação da sociedade e todo seu sistema de estrutura e funcionamento, percebe-se que é algo muito curioso e interessante como as relações das pessoas, das classes e instituições sociais se situam em seu meio existencial, tanto em sua essência histórica, quanto na contemporaneidade, e assim vão se desenvolvendo, ampliando, perpetuando-se e aplicando seus modos e métodos de manter a ordem, o controle, implantar filosofias e validá-las.

Todos esses mecanismos giram em torno de uns eixos, que na abordagem feita nesse artigo, leva para o sentido do domínio e controle social através da ideologia e discurso, ou discurso e ideologia. E assim tornam-se essenciais alguns esclarecimentos sobre esse dístico discurso e ideologia. Então, nessa perspectiva é muito importante mostrar a materialização dos elementos que auxiliam e contribuem nessas vertentes apresentadas.

Para compor respaldos a respeito dos mecanismos abordados, engajados nessa discussão, é necessário apresentar as perspectivas de pensadores como Foucault, Pêcheux, Orlandi e Althusser, pois são teóricos que trazem em seus desenvolvimentos científicos, na área de formação, construção e análise de discurso, um arsenal brilhante e muito construtivo para especular sobre os itens aludidos nesse texto.

Os referidos autores mostram suas teorias, fazendo alusão com um leque de situações da sociedade e assim vão mostrando pressupostos de suas evidências, contextualizando com seu campo e

objeto de pesquisa, dando toda uma noção em relação aos procedimentos de relações e contradições, tanto em relação aos sujeitos quanto às instituições de controle da sociedade, sendo tais relações materiais ou verbais; partem para a perspectiva de mostrar a formação do discurso materializando a ideologia e assim criando o assujeitamento dos indivíduos, os tornando sujeitos concretos.

1 O DISCURSO E SEUS ASPECTOS

O discurso é uma ferramenta utilizada pelo sujeito para controlar, limitar e validar seus objetivos, metas e realizações, dentro de uma sociedade ou grupo cultural específico; é estruturado em diversos elementos, internos, externos e sujeito da sociedade, dotado de valor linguístico, provenientes de elementos históricos e culturais (FOUCAULT, 1999). Como aponta Foucault, o discurso tem poder legítimo, sendo assim, utilizado de maneira organizada e estruturada, sendo guiado por princípios e procedimentos da dialética, se consolida como um método extraordinário e efetivo na busca de transpor ideologias e conseqüentemente a interpelação da sociedade ou indivíduo.

Especificamente, os procedimentos apontados por Foucault para materializar as limitações, e demais elementos que controlam os procedimentos, que dão propriedade ao discurso e hegemonia para os seus enunciadores, são: “limitação, rarefação e sujeição do discurso”, todos estruturados em subconceitos que esclarecem de forma minuciosa os fenômenos provenientes das instituições sociais, que conforme seus focos de controle, impõe seu conceito de verdade, utilizando seus métodos.

E nesse sentido apresenta (FOUCAULT, 1999, p.13):

Como se poderia razoavelmente comparar a força da verdade com separações como aquelas, separações que, de saída, são arbitrárias, ou que, ao menos, se organizam em torno de contingências históricas; que não são apenas modificáveis, mas estão em perpétuo deslocamento; que são sustentadas por todo um sistema de instituições que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência.

Nesse engajamento, pode-se notar uma colocação bem esclarecedora acerca do discurso na perspectiva de Foucault, em que o discurso baseia-se na historicidade, e substancia os conflitos entre as classes e as formas de dominação, juntamente com os motivos que despertam os interesses e geram opiniões contrárias na sociedade, isto é, quem controla o discurso é passivo e dotado de muito poder e conseqüentemente mantém-se na liderança do sistema de controle social.

Evidencia Foucault (1999, p.10): “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Então, como esclarece Foucault (1999), o discurso é possuidor de muita significação, atrelado ao desejo e o poder, é a ferramenta utilizada pelas classes dominantes para se manterem na hegemonia do domínio, e assim controlam, selecionam, validam, organizam e redistribuem, todos os elementos que podem ser propagados e interpretados através do discurso, visando seus interesses particulares.

Através dessas abordagens, pode-se perceber a importância de dominar essa arte de expressão, como meio de propagar ideologias e repercutir os mecanismos que dão propriedade a mesma, e assim persuadir, influenciar ou interferir na forma dos sujeitos se situarem no meio em que se integram.

Dois elementos muito interessantes que são necessários para o discurso e sua análise são

Logofilia e Logofobia, propriedades construídas através de representações resultantes da sociedade como família, cultura, história e etc. E assim constrói no sujeito uma imagem subjetiva em que o mesmo é autor do seu próprio discurso, e isso ocorre devido um elemento que é colocado como ilusão linguística, e esse mecanismo ocorre sem a percepção do mesmo, de forma involuntária (FOUCAULT, 1999).

Nessa perspectiva Foucault (1999) mostra métodos de análise do discurso, e os mostra como eles se caracterizam e como se formam, são eles “inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade”, e assim dá pressupostos de métodos e posturas a serem adotadas quando o caráter empírico de uma proposta de análise for o discurso.

O referido autor levanta uma série de princípios e procedimentos acerca do discurso, e os encaminha de forma a esclarecer todos os seus elementos, tanto em relação a sua produção como a sua análise, de maneira minuciosa descrevendo-os e dando conceitos; e nessa perspectiva mostra os meios necessários para utilizar ao se tratar da produção e análise do discurso, levando assim em consideração, tantos os fatores críticos como os genealógicos da sociedade e produção discursiva.

No campo de evidências científicas, que trabalham a busca de apresentar, mostrar, argumentar e explicar o mecanismo de transposição de sentidos e significação, denominado discurso, é interessante mostrar as vertentes apresentadas por Orlandi (2001), em que a autora dispõe de um vasto leque de proposições acerca desse sistema de expressão, e numa conjuntura, mostra uma importante diferença entre fala e discurso.

Também não se deve confundir com “fala” na continuidade da dicotomia (língua/fala) proposta F. de Saussure. O discurso não corresponde à noção de fala, pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma sua ocorrência casual, individual, realização do sistema histórico, a- sistemático, com suas variáveis e etc. O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. (ORLANDI, 2001, p. 21,22)

No desenvolvimento de Orlandi (2001), fica muito transparente esse cenário dualístico abordado, fala e discurso. A concepção enunciada por Saussure é desengajada na observação desenvolvida buscando esclarecer diferenças sobre a dualidade abordada. Então, pode-se simbolizar e consistir especificamente tais diferenças de seguinte forma: a fala é o conjunto de palavras agrupadas dotadas dos seus respectivos significados gerando uma transposição de mensagem, e discurso despoja-se em propagar em sua essência significações, resultantes de um conjunto de especificidades muito maior, e esses detalhes são: historicidade, cultura, valores, juntamente com sua formação e estrutura de desenvolvimento ao longo do tempo.

E nesse sentido mostra (2001, p. 21):

Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informações apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. Por outro lado, tampouco assentamos esse esquema na idéia de comunicação. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeitos de sentidos entre locutores.

Nessas configurações das abordagens anteriores, a respeito do discurso, pode-se perceber que a

forma como Brandão (2001) coloca seus pressupostos tem alguns elementos em conformidade com as evidenciadas por Foucault (1999), principalmente ao se tratar e abordar as significações do discurso, mostrando que os mecanismos de essência dessas significações são resultados de uma série de fatos, que foram se estruturando juntamente com a história da sociedade, e essas significações são postadas como efeitos de sentido, e o discurso é resultado de suas relações.

Não é no dizer em si mesmo que o sentido é de esquerda ou direita, nem tampouco pelas intenções de quem diz. É preciso referi-lo às suas condições de produção, estabelecer as relações que ele mantém com sua memória e também remetê-lo a uma formação discursiva” (ORLANDI, 2001, p. 42).

Evidencia Orlandi (2001) que o poder e a significação do discurso terão sua plena desenvoltura, de acordo como os respectivos fatores especulados, colocados como memória, condições de produção e formação discursiva; então, percebe-se que não somente os fatores construídos ao longo do desenvolvimento da sociedade são os principais estruturantes e formuladores do discurso, mas também o contexto momentâneo em que ele será produzido e enunciado.

As palavras utilizadas em um discurso, repletas de sentido e significado, tomam sua significância através da forma como elas são utilizadas e de acordo com a condição ou posição social do enunciador, e assim caracteriza-se sua formação discursiva. O mecanismo que se relaciona com a formação discursiva para gerar um processo de produção de sentidos é a ideologia. “A formação discursiva se define como aquilo numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2001, p. 43).

Reflete-se o que afirma Orlandi (2001), tendo em vista que a formação discursiva é definida numa ideologia, e a ideologia é um conjunto de pressupostos a serem perpassados na sociedade, resultante da historicidade, e assim determina o que é expresso através do discurso na sociedade. Então, frisa-se ainda mais a questão de que o discurso e os AIE - Aparelhos Ideológicos do Estado estão interligados para manter a ordem dos fatores numa determinada condição de existência, e assim, controlar, manipular, persuadir e manter as condições favoráveis com os objetivos institucionais e reprodutivos do mesmo (ALTHUSSER, 1980).

Para a Análise de discurso na perspectiva de Orlandi (2001), essa interconexão entre formação discursiva e ideologia é uma ótima dinamização para o analista de discurso interpretar e entender o processo de produção do discurso e sua relação como o meio. Sintetizando essas abordagens, ressalva-se “O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro” (ORLANDI, 2001, p. 43). Então, nota-se que o sentido do discurso é totalmente resultante da formação discursiva, para dar determinado valor a um enunciado.

E nesse mesmo engajamento nota-se um outro item de grande importância, esclarecido por Orlandi (2001, p.44): “É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes”. Sendo assim, pode-se afirmar que o responsável total para que os significados sejam disseminados, diferenciados e dotados de sentido e valor no discurso, é a formação discursiva, materializada no mesmo.

2 PRESSUPOSIÇÕES IDEOLÓGICAS

Uma das questões muito colocadas no desenvolvimento e abordagem, quando se fala das finalidades do discurso e sua materialização na realidade do seres sociais, é a ideologia, como mecanismo de controlar, persuadir, limitar e validar conjuntos de simbolismos dotados de valores, que visam o bem real e organizado, de determinado ponto de vista e modo de estabelecer-se na sociedade. E dessa forma há uma variante muito completa de especulações desse fator apresentado como ideologia.

Althusser (1980) aponta dois mecanismos essenciais que na sua perspectiva respalda os itens necessários para a estrutura e funcionamento da ideologia. O primeiro é baseado negativamente no objeto, que é a representação da forma imaginária da ideologia, na evidência do segundo, alavancando a materialidade de ideologia. “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência (ALTHUSSER, 1980, p. 77)”, isto é, o desenvolvimento, formação do subjetivo, interpretação, forma de ver a realidade e constituição mental de um indivíduo, têm total homogeneização com o meio social, formando assim um caráter de verdade construído em cima da junção do subjetivo com o meio em que está situado.

Conforme Althusser (1980), as relações imaginárias expressam e propõem uma condição da realidade e de verdade que não dispõe do conceito etimológico propriamente do que seria realidade e verdade, consistindo, assim, numa ilusão, admitindo que o proposto é uma alusão da realidade, sendo assim só bastando interpretar as representações imaginárias do mundo, para chegar na propriedade do que seria a realidade do mundo, e nesse sentido afirma que a ideologia, têm como uma de suas essências a dualidade, ilusão e alusão.

Não são as condições de existência reais, o seu mundo real, que <<os homens>> <<se representam>> na ideologia, mas é a relação dos homens com estas condições de existência que lhes é representada na ideologia. É esta relação que está no centro de toda a representação ideológica, portanto imaginária do mundo real (ALTHUSSER, 1980, p. 81)

Na segunda proposta referenciada acerca da estrutura e funcionamento da ideologia, é colocado: “A ideologia tem uma existência material [...] uma ideologia existe sempre num aparelho, e na sua prática ou suas práticas. Esta existência é material (ALTHUSSER, 1980, p. 83, 84). Então nesse viés esclarecido, fica muito maximizada a forma de materialização do discurso, sempre através de um aparelho de estado, mostrando seus conceitos, valores, modos e formas de os sujeitos situarem-se no mundo, e essa representação física não seria através de algo sólido, mas sim através de uma representação simbólica de mecanismos a serem seguidos.

Através dessas tematizações buscando o entendimento sobre a ideologia, fica nítido o seu grande poder, como ferramenta utilizada dentro das classes sociais, para sempre monopolizar seus ideais, em assim perpetuar sempre um sistema de hegemonia num meio existencial. E nessa cadeia de fatos e interferência institucionais, as relações vão se concretizando e ganhando formato na sociedade de acordo com a configuração colocada pelas instituições sociais.

Dito isto, vejamos o que passa nos <<indivíduos>> que vivem na ideologia, isto é, numa representação do mundo determinada (religiosa, moral, etc.), cuja deformação imaginária depende da relação imaginária destes indivíduos com suas condições de existência, isto é, em última instância, com as relações de produção de classe (ideologia=relação imaginária com relações reais). Diremos que esta relação imaginária é em si mesma dotada de uma existência material (ALTHUSSER, 1980, p. 85).

Aponta Althusser (1980) que a ideologia é um fator organizado e estruturado, respaldando-se em dois

elementos que materializam e simbolizam suas representações, sendo baseado em fatores imaginários e físicos, e assim propagam sua filosofia, em que o entendimento e utilização das mesmas dependerão da interpretação de cada indivíduo, tornando-se assim um sujeito concreto e totalmente assujeitado, por compactuar, mesmo que de forma inconsciente, de um sistema de conduta na sociedade.

Para (PÊCHEUX, 1975 apud ORLANDI, 2012), “ideologia e inconsciente vêm juntos, sempre apresentam-se juntos. Não há anterioridade de um em relação ao outro. Esta é uma proposição teórica e não há método para demonstrar dada sua inseparabilidade”.

Nesse desenvolvimento é viável uma forma de igualdade da essência de ideologia e sua constituição, mostrando um signo paralelo ao se tratar da apresentação de ideologia, quanto aos apontamentos de Althusser, pelo menos em parte. Mas ligada diretamente ainda a questão subjetiva, realçando assim um caráter em comum com as proposições anteriores, a respeito de o sujeito ter a noção de sua identificação ideológica com uma representação social.

E não é a língua, nem a literatura, nem as “mentalidades” de uma época, pois a materialidade discursiva, diz Pêcheux, remete às *condições verbais de existência dos objetos* (científicos, estéticos, ideológicos) em uma conjuntura histórica dada. [...] Retomemos o que foi dito: *condições verbais da existência dos objetos*. Essa formulação concebe que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade dos discurso é a língua. (ORLANDI, 2012, p. 44, 45, grifo da autora)

Mostra Orlandi (2012) que a ideologia tem sua formulação específica no viés desenvolvido por Pêcheux, no que tange à materialização do discurso, e assim nota-se uma ótica diferenciada e abordada pelo mesmo, colocando a questão de que a materialização discursiva não tem suas características derivadas das representações históricas, de forma intensa, mas sim, na condição verbal das contradições existenciais e simbólicas dos objetos, referindo-se aos campos de estudo em que se pretende produzir um discurso. Afirmando que o suporte para todo esse mecanismo é a língua.

Após as solicitações nos respaldos e pressupostos evidenciados sobre a inter-relação entre discurso e ideologia, percebe-se que somente esses dois itens aludidos não correspondem a um esquema de formação discursiva em sua plena completude, mas sim juntamente com um outro mecanismo de comunicação, institucionalizado língua, formando assim, uma tríplice aliança, transpõem mensagem, valores, significância e comumente a interpelação (ORLANDI, 2012).

Na afirmação de Pêcheux (apud ORLANDI, 2012), ideologia para a análise de discurso é o efeito e a causa das relações na sociedade, isto é, entre sujeito e suas instituições, e baseia-se numa memória dinâmica, que se desloca e está sempre em contradições na busca de se aprimorar, resumindo-se em contradição, não através de contexto histórico sólido e coeso, que pode ser consultado a qualquer instante e formar um discurso.

Nesse entremeio de suposições, nota-se uma certa contradição, em relação às vertentes que respaldam toda essa discussão sobre o discurso, mas em se tratando de discurso e ideologia, pode-se afirmar que ele é sempre derivado de relações contraditórias, que se entrelaçam formado uma campo institucionalizado e baseado em representações simbólicas da sociedade e sua forma de situar-se.

A HISTORICIDADE DO DISCURSO

Fazendo-se uma reflexão sobre os mecanismos do discurso, fica muito claro que como qualquer

outro elemento de formação social, e que necessita de interferência na reprodução das suas condições de construção, é necessária a coletividade de uma série de fatores para caracterizá-lo. Com o discurso não é diferente, o mesmo é repleto de itens estruturantes que o representam e o materializam, tanto mecanismos históricos que adquiriram formação e estruturaram-se ao longo da história, como de contextualização de sua produção instantânea, dando-lhe assim poder e significação, esse elemento dotado de valor histórico, é sua historicidade.

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura mas sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra então a contribuição da Psicanálise, como o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história (ORLANDI, 2001, p. 19)

Os apontamentos de Orlandi (2001) intensificam e fortalecem na proposição em que alude à questão histórica como sendo forte essência na constituição da produção discursiva, e ainda se refere ao elemento forma e conteúdo, isto é, a língua é a forma utilizada e agregada com a significação, para gerar e produzir sentidos, ou seja, o discurso se materializa na língua.

E assim Orlandi desenvolve suas perspectivas acerca dessa associação das condições históricas com as condições contemporâneas como pano de fundo essencial na instituição discursiva e seus efeitos, “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua” (ORLANDI, 2001, p. 32), sendo assim, são evidências que ficam totalmente esclarecidas e despojadas ao tratar-se do entendimento da natureza e sentido do discurso, mostrando o complemento da historicidade no discurso.

O caráter histórico na sociedade, colocando-se como específico ou no geral, sempre influenciou e influenciará, nas ciências desenvolvidas pelo homem, para aplicá-la no meio em que vive, na busca de desenvolver e alcançar seus objetivos. Então no discurso não é diferente, nota-se que é uma forma de expressão, parte engajada e desenvolvida, após muitas evidências sobre a mesma, na sua constituição histórica. “O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (ORLANDI, 2001, p.32).

Para Pêcheux (1997), os fatores que influenciam diretamente na produção do discurso são os efeitos de sentidos, sendo fruto de um objeto sócio histórico, em partes e específico, e nessa alusão, percebe-se que a afirmação de Orlandi é bem próxima da forma como aborda Pêcheux, e todos partem das mesmas perspectivas científicas, ao abordarem as essências de produção do discurso, quanto ao seu caráter constitutivo.

Para o sentido de desenvolvimento do discurso e formação, Pêcheux (1997) caracteriza o discurso como os efeitos da formação material da língua na história, incluindo a subjetividade do sujeito e sua relação no meio em que se situa, e assim forma sua performance discursiva.

No entendimento das evidências e repercussões da historicidade do discurso, percebe-se que não há fuga quando é evidenciado sobre as contribuições do tempo no discurso, grandes pensadores da área partem sempre do mesmo princípio, porém, às vezes se contradizem, e assim, nota-se que o elemento da construção do discurso necessário é seu fundo histórico.

O APARELHO DE ESTADO COMO FORMA DE PROPAGAÇÃO DO DISCURSO

Desde o início dos tempos, os grupos de controle da sociedade, em específico a monarquia, sempre tiveram suas formas de manter o controle e assegurar sua continuidade, visando perpetuar o ciclo de reprodução do mesmo, para que sempre aquela classe monárquica ficasse no controle do reinado, com o passar dos tempos essa filosofia preponderou, porém com uma mudança específica o sistema de governo mudou para república. E conforme Althusser (1980), a forma de controle da sociedade transfigurou-se para AE – Aparelho de Estado, juntamente com os AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado e ARE – Aparelhos Repressivos do Estado.

Abordados por Althusser (1980, p. 43), o aparelho de estado compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo que se chama o Aparelho Repressivo do Estado. Conforme Althusser, essas intuições funcionam por meio da violência, repressão e ideologia, a repressão especificando a sanções administrativas.

Já os aparelhos ideológicos do estado, evidenciados alguns por Althusser (1980, p. 43, 44), são:

- o AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas),
- o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares),
- o AIE familiar,
- o AIE jurídico,
- o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),
- o AIE sindical,
- o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.).

Aponta Althusser (1980) que o AE e os AIE são instituições que funcionam pela ideologia e repressão, o primeiro é de cunho público e singular, já o segundo é de domínio particular e diversificado. Ambos têm a o objetivo de propagar ideologia, interpelar os indivíduos, e assim sempre manter a hegemonia da classe dominante sobre a classe dominada, fazendo se perpetuar um ciclo caracterizado, reprodução das relações de produção.

Após as colocações abordadas por estudiosos da área, em relação à sociedade, e sua forma de situar-se em seu meio existencial, pode-se perceber que quase nada do que se desenvolveu na corrente e ciclo histórico mundial, na cadeia dos fatos foi por acaso, pois tanto o possuidor da técnica discursiva, como o utilizador da mesma por meio das ideologias manipuladas pelas instituições sociais, contribuíram diretamente em muitas acontecimentos que marcaram, construíram e mudaram a história do mundo e da sociedade. O discurso é poderoso.

O estado, como método estrutural e controlador, sempre procurou manter suas formas de hegemonia na sociedade, por querer manter continuamente um sistema oligárquico no poder, e faz-se uma reflexão sobre essa formulação, e então pode-se perceber que mudou em partes alguns elementos quanto ao sistema de controle social intitulado monarquia para a república, porque na observação dos fatos, muitos constituintes do antigo regime continuam mesmo que de forma obscura nas relações da sociedade.

Argumenta Mabbott (1968), sobre o lugar do estado nesse meio caracterizador de persuasão e controle social, das quais dois levantamentos evidenciam mecanismos do estado:

A primeira teoria sobre a relação do Estado com outras associações pode ser denominada de monismo abstrato. Essa teoria encara a existência de outras associações como um sinal de que no Estado não há, unidade, e sua consequência virtual é sua supressão, pela força, se

necessário. A segunda é o monismo concreto, que admite o valor de associações funcionais, mas as considera como partes do Estado, sendo que seu efeito prático é o completo controle pelo Estado de sua de sua constituição e atividade. (MABBOTT, 1968, p. 132)

Essa vertente desenvolvida por Mabbott (1968) parte de um conjunto de quatro itens desenvolvidos e esclarecidos, sobre a posição do estado em relação à homogeneização do estado com suas associações, tendo como resultante seus fatores na sociedade, fruto das instituições de controle, ou seja, seu aparelho de estado. Os dois mecanismos mencionadas especificam a total hegemonia do estado, através da força se necessário, bem aludido ao proposto por Althusser.

Mas logo em seguida, Mabbott traz mais dois fatores que destacam de forma clara uma não hegemonia do estado, apresentando, dessa forma, um caráter diferenciado de forma parcial do que vimos anteriormente, em que os AE – Aparelhos de Estado têm a supremacia total no meio social existente, específico ou em qualquer objeto de controle.

E nesse leque de variantes acerca do aparelho de estado, seus mecanismos de controle e a forma de utilização em prol de um bem pessoal ou determinada classe, aparece num cenário esclarecedor, em que são apresentadas as respectivas formas de propriedade, igualdade e diferenciação das abordagens sobre as instituições sociais, e assim mostram como o discurso se materializa nas mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todas as colocações apontadas a respeito do discurso e ideologia, e seus métodos de transposição no meio social, juntamente com um esclarecimento de como se desenvolve a estrutura e funcionamento do discurso, e a materialização da ideologia através do mesmo, dá-se uma noção muito propícia ao entendimento desses mecanismos perante o que é mostrado, citado e argumentado. Mostrando um grande campo de reflexão e item a ser estudado e explorado, uma vez que as abordagens feitas nesse artigo foram sintetizadas em prol do objetivo do trabalho, mas nota-se grande teor de estudo a ser entendido na vertente discursiva.

No desenvolvimento do trabalho, fica nítida a importância das teorias colocadas em pauta como aporte teórico, visando explicar um fenômeno que é o assujeitamento do indivíduo, através do processo de interpelação, na sua forma material discursiva, para o entendimento de uma visão empírica da sociedade. Porque através de uma interpretação dessas alternativas teóricas têm-se e compreendem-se alguns acontecimentos e ciclos reprodutivos da existência da sociedade que nunca mudam, e essa proposta gera uma noção de toda essa realidade e verdade que se simboliza na história social.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- AMODEO, Wagner. **Resenha A ordem do Discurso**. Disponível em: <http://www.academia.edu/1085514/resenha_de_a_ordem_discurso_de_michael_foucault>. Acesso em: 28 set. 2017.
- FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo, Brasil: Edições Loyola 1999.
- MABBOTT, J.D. **O Estado e o Cidadão: uma introdução a filosofia política**. 1.ed. Zahar Editores/Rio de Janeiro, 1969.
- ORLANDI, Eni. (2001) **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores.

ORLANDI, Eni. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. 2.ed. Campinas, SP: Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Orlandi [et. al.]. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

Seção 3

História

A FESTA DO ACARAJÉ NO ILÊ AXÉ XIRÊ OYÁ

Maycon Rock Vital Leão

(SEDUC-RO)

E-mail: mayconrock@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo principal investigar os diversos aspectos histórico-religiosos da Festa do Acarajé, comemorado na Associação Espiritualista Ilê Axé Xirê Oyá, na cidade de Porto Velho, traçando uma breve análise histórica neste Terreiro, iniciado nos idos de 1980. Esse período em evidência se destaca pelo grande fluxo migratório para esta região, e por isso se registra uma grande influência no surgimento de novas casas de culto de matriz africana na capital rondoniense. Este artigo visa ressaltar a importância e o contributo dessa religiosidade de matriz africanizada para o fortalecimento cultural dessa importante parcela da população amazônica. O artigo visa realizar uma análise sob a ótica histórica e cultural das contribuições religiosas representadas pelos diversos elementos inseridos na ritualística Festa do Acarajé, onde percebemos a enorme importância da transdisciplinaridade, com a necessidade de se entrelaçar várias ciências do saber, como a História, Sociologia, Etnografia e os Estudos Culturais, pois ampliam a visão da pesquisa para os diversos sentidos do saber.

PALAVRAS-CHAVE: Festa, Acarajé, Candomblé, Orixá, Iansã, Amazônia.

INTRODUÇÃO

Foi durante a extração da goma elástica e a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré no início do século XX que surgiram as primeiras casas de culto nos moldes de matriz africana na região de Porto Velho-RO. Inicialmente emergiram nas proximidades do pátio ferroviário, modelos advindos das práticas do *Voodoo* caribenho, transladado por negros caribenhos que erigiram o Terreiro São Benedito. No mesmo período as primeiras práticas de Tambor de Mina foram edificadas no Terreiro Santa Bárbara, trazidas por nordestinos.

Durante algumas décadas houve a prevalência na cidade de Porto Velho, de cultos mais amoldados à ritualística da Umbanda e da Casa das Minas, o que favoreceu o crescimento de uma dezena de bancas e tendas em toda a cidade. No entanto, com o crescimento dos Terreiros de São Benedito e Santa Bárbara as inúmeras tendas e bancas acabaram suplantadas à hegemonia dos dois maiores terreiros da cidade.

Todavia, entre as décadas de 1940 e 1980 cinco fatores promoveram a nova expansão da religiosidade e novos terreiros na cidade de Porto Velho, a saber: o 2º Ciclo da Borracha, a criação do Território Federal do Guaporé, a abertura da BR 364, a criação dos Projetos de Assentamento e a criação do atual Estado de Rondônia.

A CHEGADA DO CANDOMBLÉ A PORTO VELHO

Após grande repressão das autoridades policiais em relação às religiões de matriz africana,

ocorreu um forte crescimento dos adeptos dessas religiões com a fundação do primeiro Candomblé na Bahia, por volta do ano de 1930 (JENSEN, 2001, p. 2). Segundo a autora, a partir da virada para o século XIX com o aparecimento das primeiras casas de culto de matriz africana, ajudou a proliferar tais religiões nas periferias das grandes cidades, onde dispunham de maior liberdade de circulação e organização. A autora corrobora ainda que essa *brecha* que havia nas periferias facilitou a organização de Candomblés em Nações, o que fez aparecer uma diversidade de ritos e matizes, que foram denominados de acordo com suas particularidades e nuances. Segundo a autora, essas religiões *se espalharam por todo o país, e tomaram diversos nomes como Catimbó, Tambor de Minas, Xangó, Candomblé, Macumba e Batuques* (JENSEN, 2001, p. 2).

A partir da criação do Território Federal do Guaporé na década de 1940 as décadas seguintes sucederam um forte processo migratório, atraindo centenas de pessoas de várias regiões do país. Segundo Lima e Fonseca (2011) e Marta Valéria de Lima (2013) inúmeros adeptos de religiões de matrizes africanas, em especial as do Candomblé, se estabeleceram na região. Lima (2013, p. 266) afirma que entre os expoentes do Candomblé a pisar em solo portovelhense encontra-se Paulo Américo da Silva, conhecido como Babalorixá Paulo de Omolú, responsável por trazer consigo os moldes do Candomblé Angola, o qual iniciou o Senhor Hilton da Veiga Monteiro, que deu continuidade aos rituais da nação e tornou-se posteriormente o primeiro Babalorixá de Nação Angola de Porto Velho.

Segundo Lima (2013) e Lima e Fonseca (2011) nesse período chegou à cidade de Porto Velho Elza Maria da Conceição, também conhecida como Elza de Iemanjá ou Iase de Iemanjá, iniciada no Rio de Janeiro por José Nilton Viana dos Reis, conhecido como pai Torodê. Os autores apuraram que um dos grandes expoentes do Candomblé Ketu no Brasil o Babalawo Fá Xaió Torodê José Nilton Vianna dos Reis veio à cidade de Porto Velho em 1978 para a cerimônia de obrigação de Elza de Iemanjá, onde também lhe entrega o Deká¹:

A fim de cumprir uma promessa feita com seu Orixá Ogum, José Nilton vem a Porto Velho nesse mesmo ano para a cerimônia de obrigação de sete anos de dona Elza Maria da Conceição, conhecida como Mãe Iase de Iemanjá, que havia se mudado para cá, devido sua separação conjugal. Nessa cerimônia, Pai Torodê lhe entrega o Deká a tornando a primeira Mãe de Santo do Candomblé Ketu em Porto Velho. Mãe Iase se torna, também, a principal figura do Candomblé Ketu, do Axé Torodê do Rio de Janeiro. A partir de seu terreiro, muitos outros foram motivados a seguirem seus ritos. Entre eles se destacam: Pai Hilton de Ogum, Mãe Wilma de Iansã e Pai Tony de Iemanjá. (LIMA e FONSECA, 2011, p. 13).

Na mesma ocasião em que foi entregue o Deká à Elza Maria, tornando-a a primeira Mãe de Santo do Candomblé Ketu em Porto Velho, também foram iniciados nos moldes do Ketu Wilma Inês de França e Hilton da Veiga Monteiro. O senhor Hilton da Veiga mais tarde deu início a sua própria Casa de culto, o Ilê Axé Ogum D'Ajulekan. A autora Marta Valéria de Lima corrobora esse processo quando afirma que:

Na mesma ocasião em que foi realizado o ritual de iniciação de sete anos de Elza Maria da Conceição/Iase de Iemanjá, o co-fundador e pai-pequeno do Terreiro de São Sebastião, Hilton da Veiga Monteiro/Hilton de Ogum, estava novamente passando por alguns problemas tidos como de ordem espiritual. Após se aconselhar com o pai de santo José Nilton Viana Reis/Torodê, ele decidiu “dar” a sua primeira “obrigação ao santo” (ritual de feitura). Ou seja, se submeteu ao primeiro ritual de iniciação dentro dos preceitos do Candomblé, seguindo a tradição Queto e se tornando, posteriormente, sacerdote desse modelo religioso. (LIMA, 2013, p. 273).

Wilma Inês de França começou a apresentar seus dotes mediúnicos ainda criança, passando

1 Deká: É a confirmação da aptidão para o cargo e a transmissão de obrigações religiosas, ao filho (a) de Santo após 7 anos de feito. (CACCIATORE, 1988, p. 101).

a frequentar esporadicamente alguns terreiros de Umbanda de Porto Velho até de fato desenvolver completamente o processo de incorporação. Nos moldes da Umbanda, desenvolveu o dom mediúnico e passou a incorporar a entidade o Caboclo Sibamba. O desenvolvimento da mediunidade a levou a conhecer o Candomblé. Foi iniciada e foi raspada para Iansã no Candomblé Ketu, pelo Babalawo Fá Xaió Torodê José Nilton Vianna Reis² em 1980, na casa de uma Irmã de Santo, Elza de Iemanjá, que nesse período havia recebido o Deká e já era Yalorixá do Candomblé Ketu em Porto Velho.

A raspagem para o Santo ou feitura, segundo Vergolino (1976) é condição *sine qua non* para que o iniciado nas práticas religiosas afro-brasileiras aspire um dia ser um Pai ou Mãe de Santo, e, portanto também ter o seu próprio Terreiro. No dizer de Vergolino:

Se um médium aspira a, um dia, possuir sua própria casa de culto (aspiração muito encontrada), a condição ideal é que ele seja “feito”. “Ser feito” ou “ter feitura” significa a passagem de uma pessoa através de diversas etapas de uma iniciação ritual. A importância da “feitura” reside no fato de que, por definição, somente pessoas “feitas” é que poderão, um dia, iniciar e “desenvolver” outras. Uma vez que a pessoa aspire a ser “pai ou “mãe” (líder), deve ter em mente que um líder não existe sem seguidores, e a condição para se ter seguidores é “ter feitura”. (VERGOLINO 1976, pp. 52-53).

A feitura ou raspagem da cabeça para o Santo de Cabeça – Orixá; é a forma iniciática em que a pessoa que pretende ser aprendiz nos mistérios religiosos do Candomblé tem de passar, pois é um momento de purificação para receber sua divindade, a raspagem também representa uma espécie de renascimento. A partir desse momento ritual o neófito passa a ser conhecido como *iyàwó*³ e receberá um nome mágico-litúrgico que pelo qual será conhecido e chamado em meio aos pais e irmãos de Candomblé. Wilma de França foi a primeira Iansã iniciada pelo Babalorixá José Nilton Vianna Reis (Pai Torodê) na Casa de Mãe Iase de Iemanjá, que a presenteou com o direito de realizar a Festa do Acarajé. Esse direito de celebrar a Festa do Acarajé havia sido repassado a Mãe Iase por uma importante representante do Candomblé da Bahia, a Yalorixá Juliana da Silva Baraúna, conhecida como Mãe Teté⁴.

Segundo Oliveira (2005, p. 384), Melo (2008, p. 8) e Nascimento (1983) Juliana Baraúna, Mãe Teté, é signatária de tradicional linhagem familiar que advinha de avó iniciada por africanos e sua mãe que ocupava o cargo de Abiã da Casa Branca, onde a mesma também desenvolveu suas habilidades religiosas. Wilma de França seguindo essa linhagem foi a primeira Iansã da casa do Axé de Iase de Iemanjá, sendo, portanto, signatária também das tradições da Casa Branca, herdando da Mãe Iase o direito de celebrar a Festa do Acarajé.

Em entrevista concedida em 26/11/2015, Wilma de França relata que as primeiras celebrações da Festa do Acarajé foram celebradas ainda na Casa da Mãe Iase de Iemanjá, e somente em 1983, ela fundou o Ilê Axé Xirê Oyá, devido à mudança de domicílio de Mãe Iase para a capital Acreana. O mesmo Babalorixá Torodê que iniciou Wilma de França, em 1987 lhe conferiu o cargo de Yalorixá dando-lhe a

2 José Nilton Vianna Reis (Pai Torodê d'Ogun): Foi iniciado no Candomblé no ano de 1957 por Joãozinho da Goméia, da Nação Nagô. Em 1976 estudou e iniciou-se no Culto de Ifá com africanos que vieram ao Brasil disseminar esse conhecimento. Foi dirigente do Ilê Axé d'Ogun Torodê, no Rio de Janeiro e fundador da primeira sociedade de Ifá no Rio em 1989. Em 1984 teve a autorização para dar continuidade ao Ifá no Brasil (CAPONES, 1999, pp. 280-281).

3 *Iyàwó* - Palavra de origem Iorubá que designam filhos de santo no candomblé recém iniciados na feitura de santo, mas que ainda não completaram o período de 7 anos da iniciação. (CACCIATORE, pp. 254; 140).

4 Juliana da Silva Baraúna ou Mãe Teté de Iansã (Oyá Tumkecy) foi Iyakekerê da Casa Branca do Engenho Velho em Salvador e Yalorixá em sua Casa no Rio de Janeiro. (OLIVEIRA, 2005, pp. 297, 384, 390, 393).

oportunidade de *plantar o seu axé* e em 2003 fechar o ciclo de obrigações.

PREPARATIVOS PARA A FESTA

Os preparativos se dão dias antes com a preparação da Casa ou Terreiro que tem que ser purificado através de palavras mágicas e rituais para que possa afastar todo sentimento negativo que possa haver. Essa parte é inerente à parte íntima do festejo, àquela que o público em geral não vê, pois existem certos procedimentos como a morte sacrificial de animais, que fazem parte exclusivamente de procedimentos ritualísticos particulares e íntimos da Casa. Acerca desse assunto Manuel Querino em sua obra *Costumes africanos no Brasil*, descreve: *Num dos dias da semana varre-se o santuário, substitui-se as águas das quartinhas, renova-se as comidas dos pratos. Cada invocação tem sua comida especial: Omolu alimenta-se de orobó e pipocas; Xangô de caruru, e assim por diante.* (QUERINO, 1988, p.38).

Existem procedimentos em que os responsáveis pelos preparativos da festa deverão cumprir, como por exemplo: abster-se de alguns tipos de alimentos, não fazer uso de álcool e vestir-se preferencialmente com roupas de cor branca. Esses são alguns dos procedimentos que antecedem a festa, pois é importante que haja uma espécie de *limpeza* espiritual anteriormente.

No que se refere ao sacrifício animal Raymundo Nina Rodrigues fez uma brilhante exposição sobre a importância desse ritual sacrificial para os rituais do Candomblé, apresentando a seguinte interpretação:

Entre os negros bahianos, como entre os seus ascendentes de Guiné, o sacrifício chegou a essa fase do seu aperfeiçoamento ou evolução em que, instigado pelo desejo de fazer economias, o crente substitui o todo pela parte. Isto é, destina-se ao santo o sangue ou uma parte das vísceras dos animais, sendo o corpo servido aos donos da festa e seus convidados. Nos candomblés bahianos, o sacrifício varia segundo os recursos do crente e as exigências do ritual, desde um boi, uma cabra, um carneiro até uma galinha ou pombo. Como em todos os sacrifícios, o sangue, na sua qualidade de veículo ou elemento essencial da vida, tem para os santos negros particular estima e preferência. (RODRIGUES, 2006, pp. 93-94)

O animal a ser sacrificado pode variar de acordo com as exigências do ritual e de acordo com os recursos disponíveis por parte do fiel e da Casa que fará tal oferenda ao Orixá. Na festa do Acarajé, o ritual começa no dia anterior, quando é feito o sacrifício ritual de um animal de 4 patas, como forma de reverência e adoração primeiramente a Iansã e a todos os assentados da Casa. Concomitantemente ao ritual sacrificial é também feita as oferendas de comida seca. Esse pensamento é reforçado quando Querino ainda afirma que entre as práticas rituais afro-brasileiras existe o Bori, elementar nos rituais não-públicos de uma casa de Candomblé. Assim a descreve:

Bori – cerimônia que integra o período de iniciação do candomblé e xangô, sendo também obrigação isolada para iniciados e não iniciados.
Obori ou ebori – cerimônia que alimenta a cabeça, o mesmo que dar comida à cabeça – é a prática secreta de oferecimento de tudo o que a boca come conforme dizem os adeptos do xangô. O bori visa o fortalecimento do ori (cabeça) da pessoa que está se iniciando no ritual dos orixás.
Após o oferecimento dos muitos alimentos à cabeça – ritual de bater o prato, todos os participantes vão comer os quitutes à base de azeite-de-dendê, camarões, quiabos, milho, feijões, entre outros. (QUERINO, 1998, p. 94).

Observa-se que essa ritualística visa primeiramente reverenciar as entidades que são caras a todos os devotos, repartir das oferendas, inicialmente do sangue dos animais imolados, buscado estabelecer uma ligação com as divindades através do cumprimento das obrigações rituais.

DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA DA FESTA DO ACARAJÉ

Na África é conhecido como *àkàrà*, que significa bola de fogo, já a partícula *je* significa comer (CACCIATORE, 1988, p. 36). No Brasil o *àkàrà* ficou mais conhecido com o nome de acarajé, ganhando uma nova grafia, mas mantendo o mesmo significado *comer bola de fogo*. Atualmente o bolinho característico do candomblé tem o feijão fradinho como principal ingrediente, sendo frito em azeite de dendê, guarnecido por camarão e vatapá, atualmente é ofertado nas bancas de quitutes principalmente na Bahia. De forma geral o bolinho é associado como oferenda a esses orixás, sendo o acarajé originário da história mítica da relação de Xangô e suas esposas, Oxum e Iansã. A Festa do Acarajé é um grande festejo nos moldes do Candomblé realizada no mês de outubro na Associação Espiritualista Ilê Axé Xirê Oyá. Segundo a própria Wilma de França a Festa do Acarajé pode ser definida como sendo *uma alusão ao pão sagrado da cultura Africana, a ligação do Axé com os ancestrais, confraternização e a renovação dos laços da comunidade. Sem dúvida é uma das festas mais contagiante e esperada do calendário. Todos recebem um akarà do tacho de Oyá.* (Entrevista concedida por Wilma de França dia 26/11/2015).

No ritual de Candomblé, a celebração através da dança votiva obedece a uma estrutura ao que se refere ao ritual, a primeira a entrar é a Yalorixá Mãe Wilma de França, ladeada de suas Ekédis, que logo em seguida é acompanhada de convidados e de todos os filhos e filhas de Santo que se fazem presentes e que podem tomar seu lugar nesta celebração. Wilma de França, ou simplesmente Mãe Wilma, adentra o salão para a gira com trajés pouco adornados e sem o tacho de cobre, que acontece sempre no sentido anti-horário no meio do salão sobre a rítmica dos cânticos sagrados e dos tambores e atabaques entoados pelos Ogãs.

Segundo Shirokogoroff (1935 Apud LEWIS 1971) a dança, os cânticos, o som dos atabaques estimulam os sentidos sensoriais e extrassensoriais de cada partícipe da roda que se forma no salão, até a chegada ao ponto alto do processo, o êxtase religioso, que se dá através da incorporação do Orixá no corpo dos médiuns. Segundo a perspectiva do autor tais elementos que compõe o conjunto de práticas mágico-religiosas, como a dança, música, o ato de incorporação levam o médium ou xamã ao êxtase religioso. Nas palavras do autor:

A música ritmada e o canto, e depois a dança do xamã, gradualmente envolve mais e mais cada participante numa ação coletiva. Quando a plateia começa a repetir os refrões junto com os assistentes [...]. O ritmo da ação aumenta, o xamã possuído por um espírito não é mais um homem comum ou parente, mas um posto (i.é, encarnação) do espírito; o espírito age junto com a plateia e isso é sentido por todos. O estado de muitos dos participantes é agora próximo ao do próprio xama e só mesmo a profunda convicção de que na presença do xamã o espírito só pode entrar nele, impede que os participantes sejam possuídos em massa pelo espírito. Esta é uma condição muito importante da xamanização que, no entanto, não reduz a suscetibilidade coletiva a sugestão, alucinação e atos inconscientes produzidos num estado de êxtase coletivo. Quando o xamã sente que a plateia está com ele e o acompanha, torna-se ainda mais ativo e esse efeito se transmite à plateia. Depois da xamanização, a plateia relembra vários momentos da performance, a grande emoção psicofisiológica e as alucinações de visão e audição que experimentaram. Sentem então profunda satisfação – muito maior que aquela produzida pelas emoções de um espetáculo de música e teatro, literatura e fenômenos artísticos em geral do complexo europeu, porque na xamanização a plateia ao mesmo tempo atua e participa. (SHIROKOGOROFF, 1935 Apud LEWIS 1971, p. 60)

O conjunto procedimental que leva o médium ou xamã ao êxtase religioso é o ápice de toda ritualística das religiões de matriz africana. Sem esse processo não haveria comunicação com as Entidades Superiores,

ou seja, não haveria a possibilidade real de haver a religião entre o criador e a criatura, entre o mundo material e imaterial, entre os dois planos em que estamos separados. A definição de xamanismo utilizada neste artigo encontra alicerce nas palavras de Mircea Eliade em sua obra *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis* (1960). Segundo o autor:

El chamanismo stricto sensu es por excelencia un fenómeno siberiano y central-asiático. El vocablo nos a través del ruso, del tungús shaman. En las demás lenguas del centro y del norte de Asia los términos correspondientes son: el yakuto ojun, el mongol bügä, bögä (buge, bü) y udagan (cf. también el buriato udayan, el yakuto udoyan: “la mujer chamana”), el turco-tártaro kam (el altaico kam, gam, el mongol kami, etc.). En toda esta inmensa área que comprende el centro y el norte de Asia, la vida mágico-religiosa de la sociedad gira alrededor del chamán. Esto no quiere decir, claro está, que él sea el único manipulador de lo sagrado, ni que la actividad religiosa esté totalmente absorbida por él. En muchas tribus el sacerdote sacrificador coexiste con el chamán, sin contar con que cada jefe de familia es también el jefe del culto doméstico. Sin embargo, el chamán continúa siendo la figura dominante: porque en toda esta zona, donde la experiencia extática está considerada como la experiencia religiosa por excelencia, el chamán, y sólo él, es el gran maestro del éxtasis. Una primera definición de tan complejo fenómeno y quizá la menos aventurada, sería ésta: Chamanismo es la técnica del éxtasis. (ELIADE, 1960, 15- 16).

A partir da definição que elencamos podemos aventar que o termo em evidência pode ser utilizado para indicar e abarcar as práticas ritualística desenvolvidas nas religiões de matriz africana no Brasil. Em relação ao xamã, admite-se que seja o indivíduo provido de conhecimento espiritual o responsável pelas práticas religiosas. Na sociedade moderna os xamãs podem ser o feiticeiro, o pajé, curandeiros, rezadeiras, o Pai e a Mãe de Santo das religiões de matriz africana, pois segundo o autor acerca dessa experiência religiosa, afirma: *em toda essa região, onde a experiência extática é considerada a experiência religiosa por excelência, é o xamã, e apenas ele, o grande mestre do êxtase* (ELIADE, 1960, p. 16).

Segundo Arthur Ramos o transe ou êxtase religioso é o momento em que *o orixá se manifesta numa pessoa, diz-se que o santo lhe subiu à cabeça, e a esse estado especial chamam os negros cair no santo* (RAMOS, 1940, p. 250). Ou seja, é o momento em que ocorre o fenômeno extático, é a experiência mediúnica experimentada pelos adeptos das religiões de matrizes africanas onde estes mantêm o diálogo com as entidades sobrenaturais através do estado de transe. Para RAMOS:

A possessão religiosa dos chamados “estados de santo”, para os gêges-nagôs, “manifestações de espírito”, para os cultos sincréticos, espírito-bantos. Como já vimos, o “estado de santo” nada mais é do que a crença na manifestação de um orixá fetichista numa pessoa, iniciada ou não, dentro ou fora dos candomblés. A possessão fetichista pode ser espontânea ou provocada, para adotar a distinção clássica de Oesterreich, para essa classe de fenômenos. Nos terreiros ou candomblés do culto gêge-iorubano, a possessão provocada é conseguida por meio de práticas evocatórias especiais, pelo pai ou pela mãe de terreiro, por intermédio de quem o santo fala e dita as suas vontades. (RAMOS, 1940, p. 250)

Para corroborar esse pensamento emprestamo-nos das palavras de Ferretti quando afirma que:

As religiões afro são essencialmente religiões de êxtase ou de transe, em que entidades sobrenaturais são cultuadas, invocadas e recebidas por certas categorias de devotos em estado especial de consciência. Nelas se cultuam, sobretudo entidades relacionadas com forças da natureza, embora algumas invoquem ancestrais, mortos ilustres ou heróis divinizados da comunidade, como os Egunguns dos nagôs, os voduns da família real dos mina-jêjes, ou determinados “encantados” do tambor de mina. (FERRETTI, S., 2005, p. 5).

Esse conjunto de procedimentos e eventos que fazem parte da ritualística das religiões de matrizes africanas colabora para aguçar os sentidos sensoriais e extrassensoriais de cada partícipe da roda que

se forma no salão até o ponto alto do processo, para o êxtase ou transe religioso, momento em que se dá através da incorporação do Orixá no corpo do médium.

Depois que o Orixá Iansã passa a habitar o corpo de Mãe Wilma se dá o êxtase religioso, que pode ser considerado o auge da Festa do Acarajé. Logo após Mãe Wilma incorporar o Orixá ela convida os filhos de Santo e seus convidados a bailar no centro do salão principal. Em seguida ela é recolhida ao roncó e vestida com os trajes e paramentos de acordo com os preceitos do Orixá Iansã. Posteriormente, fazer sua 1ª Saída já incorporada com o Orixá Iansã para bailar no salão, acompanhada das Ekédís e dos demais filhos e filhas de Santo que se fazem presentes. Após esse processo ritualístico, Mãe Wilma é recolhida pela segunda vez ao roncó, para mais uma troca de roupa e a 2ª Saída, trajando vestimentas de gala e indumentárias alusivas à Iansã.

Imagens 1 e 2: Mãe Wilma incorporada e vestida em alusão à Iansã



1ª Saída de Mãe Wilma de França incorporada do Orixá Iansã sem o tacho de cobre e os acarajés.

Foto: Acervo pessoal Wilma Inês de França Araújo.



2ª Saída de Mãe Wilma de França incorporada de Iansã com traje de gala.

Foto: Acervo pessoal Wilma Inês de França Araújo.

Após o bailado em roupa de gala, acompanhada de Ekedis e filhos e filhas de Santo, Wilma de França é recolhida mais uma vez, para mais uma troca de roupa e novamente retornar ao salão para a 3ª Saída, que se prestará a apresentação do bailado de Mãe Wilma ainda incorporada de Iansã com o tacho de cobre em sua cabeça, cheio de acarajés.

Imagens 3 e 4: Mãe Wilma incorporada e dançando com tacho cheio de acarajés.



3ª Saída de Mãe Wilma de França incorporada e com o tacho de cobre com os acarajés.

Foto: Acervo pessoal Wilma Inês de França Araújo.

3ª Saída de Mãe Wilma de França incorporada distribuindo os acarajés no Salão durante a Festa.

Foto: Acervo pessoal Wilma Inês de França Araújo.

Depois da dança em meio ao salão com o tacho de acarajés na cabeça, Mãe Wilma começa a distribuir os acarajés entre os presentes, sendo que durante essa distribuição ainda existe uma coreografia própria, as roupas e adereços, bem como as cantigas entoadas durante o processo. Esses passos coreografados, as vestimentas e as cantigas fazem parte do rol de elementos inerentes ao Orixá da Mãe Wilma, que foi consagrada à Iansã.

Depois do bailado e da distribuição dos acarajés a todos os presentes, Mãe Wilma é recolhida ao roncó pela última vez e, em seguida, retorna ao salão com outras vestimentas, chamada de *rum*, para dançar na gira e posteriormente dar por encerrado o Candomblé, com a cantiga a Oxalá. Para finalizar os atabaques são vestidos ou cobertos com um pano branco, chamado de Alá, que encerram de fato as comemorações no salão. Em seguida é oferecido o jantar na área externa do salão, onde serão servidos o acarajé e o vatapá como prato principal em alusão à festividade.

Vilson Caetano de Souza Junior em sua obra *O Banquete Sagrado: notas sobre os de comer em terreiros de candomblé* (2003) reforça a importância da comida como elemento essencial na ligação intrínseca entre os Orixás e seus devotos. A comida serve de oferenda ao mesmo tempo em que alude à transmissão do axé, da força vital, o que reforça os laços entre o lado humano e material com lado imaterial e sobrenatural. Vilson Caetano observa essa ligação entre o humano e o divino através da comida (oferenda), aventando que:

Certo que os Orixás comem o que os homens comem, porém, recebem a seus pés, nos terreiros, comidas onde os modos de preparar, ao lado dos saberes: palavras de encantamentos (fó), rezas (âdúrà), evocações (oriki) e cantigas (orin) ligadas a estórias sagradas (itan), são elementos essenciais e vitais para a transmissão do axé. (SOUSA JUNIOR, 2003, p. 196)

Contamos ainda com a descrição de Mary Del Priore em sua obra *Festas e utopias no Brasil Colonial* (2000), onde a autora descreve a importância da festa na vida não apenas dos negros, mas também dos índios, mestiços e brancos, quando afirma que a festa é uma *oportunidade para recriar seus mitos, sua musicalidade, sua dança, sua maneira de vestir-se e aí reproduzir suas hierarquias tribais, aristocráticas e religiosas* (Del Priore, 2000, p. 89). A autora ainda complementa seu pensamento expressando a dinâmica das festas no Brasil Colonial, afirmando:

Índios, negros, mulatos e brancos manipulam as brechas no ritual da festa e as impregnam de representações de sua cultura específica. Eles transformam as comemorações religiosas em oportunidade para recriar seus mitos, sua musicalidade, sua dança, sua maneira de vestir-se e aí reproduzir suas hierarquias tribais, aristocráticas e religiosas. (...) o Estado Moderno está, por outro lado, empenhado em modificar os códigos culturais que desabrochavam na Colônia. (DEL PRIORE, 2000. p. 89)

Todos esses elementos ajudaram a fundar a cultura popular brasileira que se alastrou em todos os meandros da sociedade, possibilitando uma troca de olhares entre as classes sociais, o que culminou no mosaico cultural simbolicamente representada pelas festas e festejos populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os povos expressam suas alegrias e suas expectativas através das mais diversas formas, entre elas

os cânticos, as danças rituais, as festas e as oferendas. A oferta de comida é uma das formas mais intensas de celebrar a vida, a saúde, a alegria, a dor e o agradecimento, sendo a expressão ritual mais distinta para todas as ocasiões possíveis e para todo tipo de cerimônias.

Desde o período colonial no Brasil, os negros e seus descendentes tiveram sua cultura associada à alegria, à dança, ao batuque, à comida, à música e às festas. Essa assimilação esteve ligada à necessidade dos africanos e seus descendentes de criarem uma válvula de escape para o sofrimento da escravidão. Pode-se afirmar que as festas serviram de esteio ubérrimo para a manutenção da cultura trazida da África para o Novo Mundo. É possível conjecturar que as festas “libertavam” momentaneamente os negros escravizados de sua vida sofrida, das lamúrias e do ambiente grandemente hostil, além de servir como ato de renovação e perpetuação de seus valores culturais.

O Pai e a Mãe de Santo ocupam um papel importantíssimo nas religiões de matriz africana e é fundamental para compreender que esse tipo de sacerdote ocupa um *status* diferenciado, pois tem uma função assemelhada ao xamã *eliadiano*. Somente estes sacerdotes que através do transe mediúncio desenvolvem experiência espiritual necessária para mediar às relações entre os devotos e o mundo espiritual. Nesse ponto, é inteiramente plausível conjecturar que a comida servirá de ponte entre estes dois universos, já que nas religiões de matrizes africanas é possível entrar em contato com estes entes superiores chamados Orixás.

É mister compreender que a comida pode ser única e exclusivamente oferecida para atender as necessidades mágicas dos Orixás, servindo para redimir ofensas, pagar promessas ou ainda como elementos purificadores. A comida em outros momentos pode ser partilhada entre as entidades e os presentes na festa, isso dependerá da intensão e da obrigação a ser cumprida em cada ritual. De toda forma a comida é o elemento mágico mais forte que celebra a união entre os seres humanos e as divindades adoradas.

REFERÊNCIAS

- CACCIATORE, Olga Gudolle. Dicionário de cultos afro-brasileiros. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- CAPONES, Stefania. La quête de l’Afrique dans le candomblé: pouvoir et tradition au Brésil. Paris, Karthala, 1999.
- DEL PRIORE, Mary. *Festas e Utopias no Brasil Colonial*. São Paulo: Brasiliense, 2000. ELIADE, Mircea. *El chamanismo y las técnicas arcaicas del extasis*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1960.
- ENTREVISTA concedida por ARAÚJO, Mãe Wilma Inês de França. Entrevista concedida via e-mail. [26/11/2015]. Entrevistador: Maycon Rock Vital Leão. Porto Velho, 2015.
- FERRETTI, Sérgio, *Religiões afro-brasileiras e pentecostalismo no fenômeno urbano*. 2005/2008. Disponível em: <http://www.gpmina.ufma.br/pastas/doc/Rel%20Afro%20e%20Pentecostalismo.pdf>.
- JENSEN, Tina. *Discursos sobre as religiões afro-brasileiras*. Da desafricanização para a reafricanização. Revista de Estudos da Religião. N°1. 2001.
- MELO, Aislan Vieira de. *Reafricanização e dessincretização do candomblé: Movimentos de um mesmo processo*. Revista Antropológicas, ano 12, vol. 19 (2): 157-182, 2008. Pernambuco: U F P E , 2008. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaanthropologicas/index.php/revista/article/viewFile/101/98>. Acesso em 15/09/2016.
- NASCIMENTO, Abdias. *Cinquentenário sacerdotal de Mãe Teté e marcha de Zumbi*. Discurso do Dep.

Federal Abdias Nascimento direcionado à Assembleia Legislativa. Sala das Sessões, 21 de outubro de 1983. (Combate ao Racismo, n. 2.) Brasília: Câmara dos Deputados, 1983.

LIMA, Luciano Leal da Costa e FONSECA, Dante Ribeiro da. *Formação dos cultos afro- brasileiros em Porto Velho/RO*. Revista Veredas Amazônicas – Nov. – nº 01, Vol. I, 2011.

LIMA, Marta Valéria de. *Dos tambores de averequete aos tambores de Oxalá*. História de uma relação complexa: as religiões afro-brasileiras e a sociedade de Rondônia (1911-2011). Tese de Doutorado. Departamento de Geografia, Historia y Filosofía da Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Sevilla - Espanha, 2013.

OLIVEIRA, Rafael Soares de. *Feitiço de Oxum: Um estudo sobre o Ilê Axé Iyá Nassô Oká e suas relações em rede com outros terreiros*. Tese de doutorado - PPGCS. Bahia: UFBA, 2005

RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro - 1º v. - Etnologia religiosa* (1940). Brasiliana Eletrônica. Rio de Janeiro. UFRJ. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/obras/o-negro-brasileiro-1-v-etnologia-religiosa>.

QUERINO, Manuel. *Costumes africanos no Brasil*. Pernambuco: Massangana, 1988.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *O Animismo Fetichista dos Negros Bahianos*. Fac-simile. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

_____. *Os africanos no Brasil*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Biblioteca virtual de ciências humanas. (1932) 2010.

SHIROKOGOROFF (1935 Apud LEWIS 1977, p. 60) LEWIS, Ioan M. *Êxtase religioso*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

SOUSA JUNIOR, Vilson Caetano. *O Banquete Sagrado: notas sobre os de comer em terreiros de candomblé*. Salvador: Atalho, 2003.

VERGOLINO, Anaiza Silva. *O tambor das flores*. Campinas. Tese de Mestrado, UNICAMP, 1976.

ESPIRITISMO KARDECISTA EM PORTO VELHO (1910- 1930)

Elziane Oliveira de Sousa

RESUMO: Este trabalho apresenta uma versão da História do espiritismo kardecista em Porto Velho. Nosso objetivo é analisar a história dessa forma de expressão religiosa nas décadas de 1910 a 1930 no município de Porto Velho. Para isso foi efetuada a recuperação da memória social dos primeiros centros espíritas estabelecidos nesta cidade, observando o contexto social. Nossa pesquisa tem como fontes de estudos livros, artigos, dissertações e teses. Além dessas fontes, também utilizamos fontes documentais como jornais, estatutos e atas, localizados em arquivos públicos e em instituições espíritas kardecistas de Porto Velho. Na análise desses documentos foi aplicado o Método Historiográfico. Observamos que o kardecismo estabelecido em Porto Velho nas décadas de 1910 a 1930 originou-se como uma prática religiosa onde os primeiros centros espíritas tinham com o objetivo principal prestar assistência religiosa e econômica a população de Porto Velho.

PALAVRAS-CHAVES: Espiritismo, Doutrina Espírita, Kardecismo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho originou-se a partir do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Fundação Universidade Federal de Rondônia para obtenção do título de bacharel em História e tem como objetivo apresentar uma versão do espiritismo kardecista em Porto Velho nos períodos de 1910 a 1930 por meio da análise da fundação dos primeiros centros espíritas neste município.

O espiritismo, de uma maneira bem geral, pode ser considerado como a crença nos espíritos e a comunicação dos vivos com estes espíritos. Vale ressaltar, entretanto, que o espiritismo kardecista não se resume apenas à crença e nos espíritos e na comunicação com eles.

Segundo Arthur Conan Doyle (2008) as primeiras manifestações do espiritismo surgiram em 1848, nos Estados Unidos, onde uma família de sobrenome Fox iniciou uma série de comunicação com um espírito. Durante tais comunicações vários objetos eram colocados em movimento, dando origem aos fenômenos das mesas girantes¹. A partir da família Fox, o fenômeno das mesas girantes foi levado para outras partes dos Estados Unidos e, na sequência, para a Europa, destacadamente a França.

Segundo consta no livro *O que é o espiritismo* (2013), ao adentrar na França, no século XIX, o fenômeno das mesas girantes chamou a atenção de vários estudiosos, dentre os quais chamamos a atenção para Denizard Hippolyte Leon Rivail, um estudioso da área da educação. Ao se interessar pelo movimento das mesas girantes, Rivail, passou a analisá-las e estudá-las aplicando seu conhecimento como cientista na análise desses fenômenos.

A partir de seus estudos, em 1857, Rivail publicou uma obra literária chamada *Livro dos Espíritos*, onde resume e codifica a doutrina dos espíritos. Na ocasião, ele publicou este livro com o pseudônimo de Allan Kardec, como forma de proteger seu nome de possíveis críticas e perseguições devido ao seu histórico de estudioso pertencente ao mundo da ciência. (KARDEC, 2013)

Depois de codificado, o espiritismo foi levado para vários países do mundo, especialmente, o Brasil. Mary Del Priore (2014) afirma que a presença do espiritismo no Brasil deve-se ao fato da cultura

1 Nome dado às primeiras manifestações do espiritismo que se iniciou nos Estados Unidos.

francesa estar presente no país durante o século XIX. Ainda segundo esta pesquisadora, a primeira província a aderir ao espiritismo foi a Bahia. Nesta província foi estabelecida a primeira instituição espírita do país, o *Grupo Familiar do Espiritismo*, fundado em 1865 por Luiz Olímpio Teles de Menezes, um médico baiano.

A partir da Bahia o espiritismo se expandiu para o restante do Brasil, dos quais, destacamos Porto Velho.

1 GRUPOS KARDECISTAS EM PORTO VELHO (1910-1930)

As pesquisas que realizamos no acervo do Centro de Documentação de Rondônia, onde consultamos os periódicos do jornal Alto Madeira do período de 1910 a 1930, possibilitaram a localização de algumas notícias que fornecem mais detalhes sobre a história do kardecismo neste município. Neste sentido, lendo as matérias publicadas neste periódico, encontramos informações sobre os primeiros Centros Espíritas em Porto Velho. Também há os estudos de Marta Valéria de Lima sobre a presença da religião afro-brasileira em Rondônia que nos ajudam a entender como se estabeleceram as primeiras instituições espíritas kardecistas em Porto Velho.

Segundo Lima (2001), as primeiras instituições beneficentes surgiram em Porto Velho ainda no início do século XX (1914-1922). Ao se referir sobre este assunto ela destaca a Sociedade Beneficente Irmã Cárita como uma instituição beneficente religiosa. Levando em consideração esta afirmação, sugerimos a hipótese de que os primeiros grupos espíritas kardecistas em Porto Velho se originaram como instituições beneficente religiosas e que estas tiveram como objetivo auxiliar a população local na superação da vida dura que levavam. Neste sentido, destacamos a afirmação de Lima de que tais associações eram organizadas “como movimentos assistencialistas, nos quais a solidariedade entre as pessoas gerava laços de união e amizade rompidos quando essas pessoas abandonaram seus lares na tentativa de viver noutro país ou região”. Assim, ela conclui que a principal característica das associações beneficentes parece ter sido o assistencialismo. Ainda sobre a finalidade das associações é importante enfatizar que o objetivo delas era: “reunir pessoas com o intuito de apoiá-las e fortalecer os laços de solidariedade, zelando pelo bem-estar dos associados” (LIMA, 2001, p.68-69). Portanto, os dados que coletamos sobre os grupos espíritas corroboram as observações de Lima.

1.1 Grupo Espírita Irmã Cárita

De acordo com nossas investigações, o Grupo Espírita Irmã Cárita foi instituído na municipalidade de Porto Velho em 27 de abril de 1918, sob a presidência do senhor Cincinato Elias Ferreira. Na solenidade de fundação estavam presentes mais de cem pessoas. O grupo se reunia para a discussão de obras literárias de cunho kardecista na própria residência do presidente, localizada na rua Campo Sales, Villa Cecy (ALTO MADEIRA, 30 de maio de 1920). No periódico Alto Madeira consta que as reuniões organizadas por este grupo eram sessões realizadas todas às segundas-feiras e seus membros eram tantos homens quanto mulheres.

Lima (2001, p.77) afirma que o grupo era um órgão espírita fundado com a finalidade de fornecer assistência à população pobre de Porto Velho e tipifica as suas sessões como de espiritismo kardecista. Compulsando as notícias no acervo do Centro de Documentação Histórica de Rondônia – CDH/RO, localizamos uma notícia que foi publicada em 29 de maio de 1919 no Jornal Alto Madeira, quando da celebração da passagem do primeiro aniversário dessa agremiação, corrobora esta informação. Na mesma

notícia consta informações sobre as obras literárias que eram debatidas pelo grupo nas suas reuniões, o que possibilita conhecer um pouco da sua organização. Vejamos o conteúdo da notícia:

Celebrando o primeiro aniversário de sua fundação, os irmãos dessa agremiação espírita reuniram-se no dia 27 do corrente, ás 16 horas, á rua Campo Salles, em sessão extraordinária, que teve um cunho de raro de raro cerimonial.

Iniciado o acto, o nosso companheiro de trabalho, Cincinato Elias Ferreira, como presidente do banquete, tomando a palavra, leu um vibrante artigo intitulado “Orientação Espírita” da lavra do dr. Manoel Viana de Carvalho, engenheiro militar e ardoroso propagandista da doutrina kardecista, publicado na revista “Eternidade” de Porto Alegre; e depois uma importante comunicação do inesquecível Allan Kardec, de Abril de 1874. (...) (ALTO MADEIRA, 29 de maio de 1919, p. 5)

A notícia acima sugere algumas características pertinentes ao Grupo Espírita Irmã Cárita: de fato, os seus adeptos tinham uma prática religiosa kardecista, o que é confirmado pela menção à leitura de textos e de obras de Allan Kardec; e, conforme anteriormente mencionado, era um grupo religioso que aceitava a participação de homens e de mulheres. Além da notícia citada acima, em outra notícia a respeito de reunião realizada pelo mesmo grupo, e também presidida por Cincinato Elias Ferreira, para comemorar a passagem do segundo aniversário de sua fundação consta outros registros que reafirmam a identidade religiosa do grupo. Naquela reunião o senhor Giovane Costa² pronunciou um discurso afirmando de que a imortalidade da alma é fonte de luz, fraternidade e solidariedade. (ALTO MADEIRA, 30 DE MAIO DE 1920, p.2)

O discurso proferido pelo senhor Giovane Costa, abordou uma questão primordial ao espiritismo kardecista, a imortalidade da alma. Foi possível observar que ele enunciou apaixonadamente que a imortalidade da alma é o laço que une a humanidade. É interessante notar que a imortalidade da alma é um dos princípios que resume a doutrina espírita, o que podemos comprovar no Livro dos Espíritos, o qual afirma que os princípios desta Doutrina são: a imortalidade da alma, a natureza dos espíritos e suas relações com os homens (KARDEC, 2008).

O que se compreende acerca das reuniões dos adeptos do kardecismo é que além serem agrupamentos de cunho doutrinário e filosófico elas também ofereciam aos participantes momentos de confraternização. Já mencionamos que Lima (2001) esclarece que as associações beneficentes e religiosas exerciam a função de produzir laços de união entre as pessoas e de confortá-las espiritualmente. Mas ela também destaca que entre as décadas de 1910 a 1930 eram poucas as atividades sociais e recreativas disponíveis na cidade de Porto Velho, por esta razão, além do aspecto devocional ou sentimento religioso, de um modo geral as atividades religiosas caracterizavam-se como lazer ou passatempo para os moradores deste lugar. As notícias sobre o Grupo Espírita Irmã Cárita nos fazem crer que pelo menos uma de tais características, o lazer, também se encontrava presente no mesmo, haja vista que após as suas reuniões eram servidos doces, chocolates e bebidas em suas instalações. Outro elemento característico do Grupo Irmã Cárita são as práticas beneficentes.

O Jornal Alto Madeira publicou uma notícia sobre o oitavo aniversário desse grupo onde é afirmado que desde a sua fundação ele proporcionava inestimáveis meses de benefícios aos pobres, mantendo para isso uma caixa socorro³ (ALTO MADEIRA, 24 de maio de 1925, p.1). Considerando as descrições das suas atividades, concluímos que o Grupo Espírita Irmã Cárita tinha finalidades diversas: se aplicava a questões filosóficas, religiosas e doutrinárias; funcionava como espaço de socialização; e também se dedicava a práticas caritativas que visavam à reforma moral e à melhoria social do ser humano, o que levava os seus

2 Sobre esta pessoa não encontramos maiores informações

3 A questão do assistencialismo prestado aos pobres de Porto Velho pelos grupos religiosos é discutida por Lima em sua dissertação (LIMA, 2001).

membros a trabalharem para oferecer melhores condições de bem estar e urbanidade à população de Porto Velho.

1.2 Grupo Espírita Fraternidade

O *Grupo Espírita Fraternidade* era uma instituição espírita e de propagação do espiritismo que atuava no distrito de Presidente Marques na segunda década do século XX.

Presidente Marques era distrito do município de Santo Antônio do Rio Madeira e a sua população era bastante diversificada. Em 1919 o jornal *Alto Madeira* publicou uma notícia informando que o conjunto populacional desse local era composto por 637 habitantes, formado por brasileiros e estrangeiros. A notícia não informa sobre a composição da população brasileira, porém, menciona que a população estrangeira era formada por portugueses, sírios, barbianos, bolivianos, espanhóis, gregos, austríacos, russos, americanos, peruanos, franceses, italianos, turcos, chineses, belgas, irlandeses, árabes, venezuelanos e marroquinos. Além destes dados, a notícia também oferece outras informações sobre a composição social desta população, tais como gênero e idade. (ALTO MADEIRA, 12 de Setembro de 1918, p.5)

Não sabemos a data exata de fundação do Grupo Espírita Fraternidade, mas sabemos que é anterior a 1919. Portanto, surgiu em meio a essa diversidade de pessoas de diferentes procedências e culturas.

As informações que conseguimos sobre o Grupo Espírita Fraternidade são extremamente restritas, mas contêm alguns dados que, somados às informações acima, contribuem para a nossa reflexão sobre algumas das suas possíveis características. Tal é o caso do relatório de prestação de contas do ano de 1919 que foi divulgado pelo grupo no jornal *Alto Madeira*. Abaixo podemos ler a notícia na íntegra:

Imagem: Grupo Espírita Fraternidade

Grupo Espírita Fraternidade		DESPEZAS	
Balanco Geral da Receita e Despesas do "Grupo Espirita Fraternidade", de Presidente Marques, fechado em 31 de Dezembro de 1919.		Para compras de livros doutrinarios 67\$700	
RECEITA		Idem, para livros de escripturacao mais pertences 69\$900	
Donativos recebidos	107\$200	Socorros a indigentes 308\$700	
Mensalidades recebidas dos socios	203\$000	Passagens a indigentes enfermos 134\$500	
Jóias recebidas dos membros	85\$000	Auxilio a orgaos de propaganda espirita 30\$000	
Cinema beneficio ao grupo	257\$500	Deposito retirado 40\$000	
Remissao de um socio	30\$000	Saldo existente em caixa para 1920 81\$900	
Deposito de José Lopes	40\$000	Total : 732\$700	
Total :	732\$700	Presidente Marques, 31 de Dezembro de 1919.	
		O Thezoureiro, <i>Leon J. Benasayg.</i>	

Fonte: Jornal Alto Madeira (ALTO MADEIRA, 11 de Janeiro de 1920, p.3)

É interessante notar que esta prestação de contas demonstra equilíbrio entre receita e despesa. Os cálculos apresentados suscitam algumas questões: Esta receita era alta ou era baixa? O que ela representa em termos de adesão/renda dos associados e população local, especialmente levando-se em consideração que Porto Velho atravessava um período de intensa estagnação econômica, conforme consta em Lima (2001). Quanto essa receita representa comparativamente a outros grupos e associações religiosas e beneficentes que atuavam em Porto Velho no mesmo período, tais como a Sociedade Beneficente de Santa Bárbara (1917) e a Sociedade Beneficente Irmã Cárita (1919)? A resposta a tais questões permitiria entender melhor o funcionamento e a estrutura social do Grupo Espírita Fraternidade e também da cidade

de Porto Velho nas duas primeiras décadas da sua história, mas, infelizmente, não temos condições de responder no momento, pois não há dados suficientes para isso. Entretanto, se as informações constantes no balancete acima não permitem que façamos afirmações sobre a estrutura de funcionamento e situação financeira do Grupo Espírita Fraternidade e dos seus associados, permitem constatar que parte do dinheiro arrecadado era investida em ações de assistência social na forma de auxílio aos indigentes de modo geral e aos enfermos de modo específico.

Essa situação nos remete às considerações de Stoll (2003) a respeito da difusão do kardecismo no Brasil, quando ela diz que o assistencialismo foi uma das formas de disseminar o Espiritismo entre os segmentos populares da sociedade brasileira. Neste sentido ela esclarece que as formas de sua disseminação ocorrem por meio da constituição de centros espíritas e do desenvolvimento das atividades doutrinárias associadas às práticas de cunho assistencial, como a distribuição de roupas e alimentos entre famílias que vivem em favela e nas ruas. Ela também afirma que através destas obras deu-se também a criação de inúmeras instituições filantrópicas, cujas ações estão voltadas principalmente ao atendimento de doentes, idosos e crianças.

Partindo-se destas afirmações e dos dados empíricos, podemos considerar como válida a hipótese de que esse modelo de expansão também tenha se desenvolvido em Porto Velho. Essa hipótese parece-nos ser ainda mais factível quando lemos em Fonseca (1998) e Lima (2001) que no período de formação da cidade de Porto Velho as relações sociais e profissionais estabelecidas eram muito estratificadas, havendo uma hierarquia profissional imposta pela empresa construtora da Estrada de Ferro Madeira Mamoré – EFMM que dividia os trabalhadores em *profissionais* (qualificados: médicos e engenheiros) e *trabalhadores* (grupo dos contratados que não possuíam qualificação profissional), e que as demais pessoas que não faziam parte do quadro de funcionários da empresa, como é o caso dos *tarefairos*, que eram trabalhadores subcontratados pelos funcionários da empresa que quando acometidos de alguma enfermidade não tinham direito a utilizar as instalações do Hospital da Candelária, mesmo inexistindo outro local de tratamento médico-especializado nas imediações de Porto Velho. É importante ressaltar que os doentes que não recebiam atendimento médico ou cujo atendimento não sanava as suas doenças, se tivessem recursos e estivessem em condições, poderiam buscar tratamento médico em Manaus ou em Belém.

Portanto, esta situação de desigualdade social corroborou para que instituições de caráter assistencial entrassem em cena, prestando auxílio à população pobre e desamparada de Porto Velho. Este foi o caso do Grupo Espírita Fraternidade. Conforme ilustrado acima, este grupo dedicava parte de suas verbas para a compra de passagens para que indigentes enfermos fossem transportados para outras regiões da Amazônia em busca de solução dos seus problemas.

Outra informação presente no “balanço geral de receitas e despesas” é que o grupo investia parte dos seus recursos em veículos de comunicação. Difundir as suas doutrinas através dos jornais e de seus próprios órgãos de propaganda é característica marcante dos kardecistas (STOLL, 2003; PRIORE, 2014). Neste aspecto, o “balanço geral de receitas e despesas” do Grupo Fraternidade reforça o resultado das pesquisas feitas por Stoll e por Priore. É importante destacar que o uso dos veículos de propaganda como estratégia dos kardecistas de difusão das suas práticas e doutrinas é um traço que tem sido apontado pelos estudiosos do kardecismo (e também pelos da Umbanda⁴), como um indicador de que a mesma arregimentava indivíduos das camadas médias da população.

Além da notícia “balanço geral de receitas e despesas” encontramos outra notícia no Jornal Alto Madeira

4 Umbanda e Política. Rio de Janeiro: Editora Marcos Zero, 1985. (Cadernos do ISER, n.18)

que destaca o uso dos veículos de propaganda como estratégia dos kardecistas de difusão das suas práticas doutrinárias, onde confirma a presença do jornal “A Luz da Verdade”, órgão de propagação espírita em Porto Velho.

Segundo Samuel Nunes Magalhães⁵ (2012, 37-38) a origem do jornal “Luz da Verdade” está intimamente ligada aos organizadores do espiritismo kardecistas no Amazonas. Este jornal foi fundado em 5 de setembro de 1919, em Porto Velho, quando, este município pertencia ao Estado do Amazonas. Stoll (2003, p.50) afirma que a literatura, ou melhor, a escrita, era o principal meio de divulgação da doutrina de Allan Kardec.

1.3 Sociedade São Vicente de Paula

A *Sociedade São Vicente de Paula* foi fundada como uma instituição católica, no ano de 1833, por um grupo de franceses estudantes de medicina, tendo como seu principal articulador Frederico Ozamam. A partir de 1833 esta instituição foi se desenvolvendo na França e, posteriormente, passou também a existir em outros países católicos da Europa.

Na Amazônia, especialmente no Amazonas, esta instituição surgiu como um grupo espírita, ele foi fundado por pessoas pertencentes ao kardecismo. Segundo Samuel Nunes Magalhães (2012, p.36) o *Centro Espírita São Vicente de Paula* foi fundado em Manaus – Amazonas, no dia 11 de abril de 1905 por Jovita Olympio de Carvalho Rebello, propulsor da causa espírita no Amazonas.

Considerando que o território de Porto Velho, no início do século XX ainda pertencia ao Estado do Amazonas, acreditamos que a presença do Centro Espírita São Vicente de Paula em Porto Velho esteja ligada ao pioneirismo kardecista do Amazonas. Portanto, entendemos que pessoas ligadas ao espiritismo em Manaus tenham vindo fundar em Porto Velho o Centro Espírita São Vicente de Paula, sendo ela uma filial do Grupo Espírita São Vicente de Paula de Manaus.

Sobre a história da fundação da Sociedade Espírita São Vicente de Paula em Porto Velho temos a informação de que em 7 de Dezembro de 1919 esta associação surgia neste município com finalidades beneficentes e instrutivas, tendo em seu corpo dirigente: Apollonio da Rocha Filho, presidente; José Romão Nilo, secretário; João da Silva Magdaleno, Tesoureiro; Cincinato Elias Ferreira, Manoel Magalhães, Manoel Fernandes Rodrigues e Maria Ascensão Costa, como diretores. Na ocasião da sua fundação o grupo contava com mais de 50 sócios inscritos (ALTO MADEIRA, 11 de Dezembro de 1919, p. 2).

Como dissemos, este grupo surgiu na Europa como uma instituição católica. Porém, no Brasil, especialmente em Manaus e Porto Velho, ela se instituiu com uma forma doutrinária que parece ter sido diferente da sua congênere francesa: era espírita. Das suas reuniões participaram membros identificados tanto como kardecistas quanto como católicos. Para discorrermos sobre essa dupla identidade religiosa desta instituição, julgamos pertinente apresentar os resultados das pesquisas feitas por Marta Valéria de Lima a respeito da cultura religiosa de Porto Velho entre as décadas de 1910 a 1930.

Lima (2001) afirma que no período inicial da fundação de Porto Velho não havia representantes da Igreja Católica permanentemente estabelecidos na região, o que resultava na adoção de um catolicismo pouco ortodoxo e mais popular. Ela também afirma que a população desenvolvia as suas práticas religiosas “espontaneamente”. Ou seja, fora do controle da Igreja (LIMA, 2001). Acrescenta que Porto Velho conta com a presença de um grande conjunto de modelos religiosos e formas de expressões rituais nas décadas de 1930-1950 (LIMA, 2001), e que a sua população transita por diversos sistemas religiosos, havendo em seus meios agentes religiosos que reuniam “diferentes identidades religiosas, as quais eram vivenciadas

5 Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Ceará. Possui experiência na área de divulgação científica, especialmente, em pesquisa de História do Espiritismo.

concomitantemente” (LIMA, 2001, p. 73-74).

Assim como Lima (2001, 2015), acreditamos que a ausência de um maior controle eclesiástico da Igreja Católica sobre os seus fiéis pode ter contribuído para que as pessoas adotassem concomitantemente diferentes práticas e identidades religiosas, sendo comum a pluralidade destas identidades religiosas (católico/espírita e espírita/católico, entre outras) em instituições espíritas.

Apesar dessa pluralidade religiosa, consideramos que o grupo Sociedade São Vicente de Paula surgiu em Porto Velho como uma instituição espírita. Esta afirmação é reforçada pela constatação de que alguns indivíduos que compunham o corpo dirigente deste grupo também eram membros do Grupo Espírita Irmã Cárita (instituição espírita kardecista). Este era o caso de Cincinato Elias Ferreira, o qual, de acordo com notícias que foram publicadas no periódico Alto Madeira, tanto participava da composição do corpo dirigente do *Grupo Espírita Irmã Cárita* (1918) quanto do corpo dirigente da *Sociedade São Vicente de Paula* (1919). Dito isto, chegamos à conclusão de que a Sociedade São Vicente de Paula era uma instituição espírita que permitia a participação de pessoas com dupla identidade religiosa. Esta dupla identidade religiosa podemos verificar numa notícia que localizamos no Jornal Alto Madeira, onde consta que a Sociedade São Vicente de Paula fez-se presente no ato de inauguração de um pavilhão construído no Hospital São José mesmo sendo uma instituição espírita, onde os associados assistiram a uma missa celebrada pelo padre João Nicolletti. (ALTO MADEIRA, 18 de Novembro de 1931, p.1)

Assim como o Grupo Espírita Irmã Cárita a Sociedade São Vicente de Paula tinha características caritativas. Localizamos no jornal Alto Madeira, numa notícia intitulada “O centenário” que trata do aniversário de 100 anos da Sociedade São Vicente de Paula, informação que confirma a característica beneficente apontada por Lima. Segundo esta notícia, a Sociedade São Vicente de Paula era uma instituição religiosa que tinha como objetivo prestar assistência à população desamparada de Porto Velho. Para isto, construiu um pavilhão anexo ao hospital São José, onde prestava assistência médica à população local (ALTO MADEIRA, Maio de 1933, p.3).

Avaliando essa situação e considerando a crise econômica que abalou a região nos anos 1920/1930 por causa do declínio de produção da borracha, Lima considera que:

As Sociedades beneficentes cumpriam o importante papel de realizar a assepsia social da localidade de Porto Velho, de maneira a conter a formação de bolsões de miséria, pois a cidade não tinha capacidade para absorver pessoas sem recursos, não havendo oferta de atividades econômicas onde elas poderiam ser úteis (LIMA, 2001, p.53).

Em síntese, os primeiros Grupos Espíritas kardecistas que foram fundados nas três primeiras décadas do século XX surgiram como Sociedades Benéficas que além de ter de propagar os princípios doutrinários kardecistas tiveram como objetivo principal prestar assistência religiosa e econômica à população de Porto Velho.

2 METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Ao escolhermos pesquisar o espiritismo em Porto Velho o primeiro passo que tomamos foi buscar identificar onde estavam localizadas as fontes, sobre esta etapa da pesquisa. Neste sentido, Carlos Barcellar (In: PINSKI, 2008) afirma que o historiador, ao se propor a analisar algum tema, deve primeiro identificar onde estão as fontes. Nesse sentido, conforme já esclarecemos, as nossas fontes de investigação foram o arquivo público de Rondônia, identificado como Centro de Documentação Histórica de Rondônia (CDH-RO) e arquivos das instituições espíritas Federação Espírita de Rondônia e Centro

Espírita Irmão Jacó. Sobre a forma como se deve pesquisar em arquivos Carlos Barcellar afirma (2008, p.44) que o historiador deve estar ciente da história da estrutura da administração pública e conhecer o funcionamento desse arquivo.

De posse das orientações acima, ao adentrarmos nas instituições mencionadas nos dirigimos aos funcionários responsáveis pela organização dos documentos. Na ocasião já estávamos munidos de máscaras, luvas, cadernos de anotações e câmeras fotográficas. Com estes materiais em mãos reproduzimos as fontes, sempre levando em consideração o tema e o objeto de estudo. Ao sistematizarmos o material localizado nos preocupamos em fotografar ou anotar o nome da fonte, ano, página, e outros detalhes.

Após a coleta e sistematização dos documentos, iniciamos o processo de transcrição paleográfica, onde levamos em consideração a transcrição da grafia original da fonte. A análise do documento foi feita levando em consideração o contexto histórico das fontes. Desta forma, analisamos as fontes tentando perceber se haveria algumas imprecisões e quais seriam os possíveis interesses de quem as escreveu. Sobre a relação do Historiador e sua fonte, Carlos Barcellar destaca:

(...) O historiador não pode se submeter à sua fonte, julgar que o documento é a verdade, assim como que o jovem candidato a recruta saiu de casa; antes de tudo, ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem as produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos. (BARCELLAR, 2008, p.64)

Ressaltamos que os documentos analisados foram: periódicos do Jornal Alto Madeira período de 1910 a 1930. Além desses jornais, utilizamos artigos, dissertações, teses e livros. Como base das nossas análises, utilizamos como referencial teórico, a pesquisa: *Espiritismo à Brasileira* (2003), obra literária produzida por Sandra Jacqueline Stoll, onde ela afirma que a consolidação do espiritismo brasileiro se deu através da matriz religiosa católica. Também temos a pesquisa de Mary Del Priore, intitulada “*Do Outro Lado: A história do sobrenatural e do espiritismo*” (2014), onde ela acrescenta que a crença nos espíritos pelas sociedades francesa e brasileira permitiu a difusão do espiritismo kardecista durante o século XIX.

Além dos estudos citados acima, temos o livro *Achegas para História de Porto Velho* (1950), um trabalho jornalístico que conta a História de Porto Velho e dedica algumas páginas a discorrer sobre o espiritismo kardecista local. Também a dissertação “*Barracão de Santa Bárbara em Porto Velho – RO: mudanças e transformações das práticas rituais*” (2001), produzida por Marta Valéria de Lima, onde discorre sobre a religião afro-brasileira em Rondônia, ajuda a pensar o kardecismo local, e nos permite conhecer o campo religioso em Porto Velho no período em tela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Sandra Stoll, em seu livro *Espiritismo à Brasileira* (2003), alguns estudiosos do espiritismo no Brasil consolidaram a ideia de que o espiritismo surgido na França tem um aspecto diferente do espiritismo brasileiro. Dentre estes autores ela cita Cândido Procópio Camargo, afirmando que a tese deste estudioso consolidou a ideia de que o espiritismo Francês é visto como uma filosofia, uma doutrina e uma ciência, na qual dava-se maior ênfase ao aspecto científico. Ao passo que no Brasil o espiritismo é visto como uma filosofia, ciência e doutrina, no entanto, aqui, a maior ênfase se dá ao aspecto religioso. Stoll ainda destaca, que o espiritismo brasileiro se consolidou como religião valendo-se de características da matriz religiosa católica. Dessa forma, apesar do espiritismo possuir outras características, como filosofia e ciência, ele é visto no cenário brasileiro como uma religião.

Considerando os estudos de Sandra Stoll podemos sugerir que o espiritismo é uma religião.

Sobre o que se pode definir de religião, Rubem Alves⁶ afirma que a religião pode ser vista como fonte de conforto ou explicação de mundo para o indivíduo. Alves afirma que o ser humano transforma o meio onde vive não apenas como forma de manter a sua sobrevivência, mas porque é um indivíduo dotado de desejos. A esta transformação ele denomina cultura. É por meio dela que o indivíduo imagina e constrói o objeto desejado. Porém ele desta que:

Há outras situações, entretanto, de impotência em que os objetos de seu amor só existem por meio da magia, da imaginação e do poder milagroso da palavra. Juntam-se assim o amor, o desejo, a imaginação, as mãos e os símbolos, para criar um mundo que faça sentido, que esteja em harmonia com os valores do homem que o constrói, que seja espelho, espaço amigo e lar [...] (ALVES, 2005, p.23)

Neste sentido, quando a cultura não consegue aproximar este indivíduo ao seu objeto de desejo, este transfere seus anseios para a esfera dos símbolos, ou seja, para a religião. Desta forma Alves define religião como:

Uma teia de símbolos, rede de desejos, confissão da espera, horizonte dos horizontes, a mais fantástica e pretenciosa tentativa de transubstanciar a natureza. (ALVES, 2005, p.24)

Dessa forma podemos dizer que a religião é um meio onde o indivíduo encontra conforto ou explicações quando não consegue obter o seu objeto de desejo.

Feitas as considerações acima, sugerimos que o espiritismo em Porto Velho no período de 1910 a 1930 era uma prática religiosa que se fazia presente no intuito de levar conforto espiritual e econômico à população local. Percebemos por meio da análise da fundação dos primeiros centros espíritas em Porto Velho que o espiritismo praticado nas instituições, que foram citadas ao decorrer deste texto, estudavam a doutrina espírita, dedicavam-se às causas sociais, o que acarretava no assistencialismo religioso e econômico à população local. O que é totalmente compreensível, pois segundo o Livro dos Espíritos (2008) uma das formas do indivíduo estar pregando a leis de Deus é a caridade. E a caridade não se resume somente ao auxílio econômico, mas, também, à forma como tratamos nosso semelhante, ou seja, com “bondade, caridade e misericórdia”.

Segundo o espiritismo kardecista, no nosso dia a dia devemos tratar todos os indivíduos com misericórdia. Sejam eles, moralmente, socialmente e economicamente iguais ou não a nós, devemos tratá-los com caridade. E, ao encontrarmos estes indivíduos em posições inferiores a nós, devemos buscar meios para ajudá-los, levando-lhes conforto aos infortúnios da vida, seja por meio de palavras de piedade ou bondade, ou por meio da assistência religiosa ou econômica.

Dessa forma, faz todo o sentido, quando constatamos que o espiritismo praticado em Porto Velho nas décadas de 1910-1930 tinha como característica a assistência religiosa e econômica da população local, pois estava cumprindo o que manda a doutrina espírita, ajudar seu semelhante.

REFERENCIAS

ALVES, Rubem. O que é religião? Edições Loyola, São Paulo, 2005. 131p CANTANHEDE, Antônio.

6 Rubem Alves nasceu em Boa Esperança, MG, em 1933. É psicanalista, bacharel em teologia pelo Seminário Presbiteriano de Campinas, mestre em teologia pelo Union Theological Seminary de New York, doutor em

Achegas para História de Porto Velho. Manaus, 1950.

DEL PRIORE, Mary. *Do Outro Lado: a história do sobrenatural e do espiritismo*. São Paulo: Planeta, 2014.

DOYLE, Arthur Conan. *A história do Espiritismo*. Ebook, digitalizado por L. Neilmoris, 2008.

FONSECA, Dante Ribeiro. *Uma cidade a far west: tradição e modernidade*. In: Porto Velho conta a sua história. Porto Velho: Prefeitura Municipal/Secretaria de Cultura Esporte e Turismo - SENCE, 1998, p. 13-54

HERMANN, Jacqueline. *História das Religiões e Religiosidades* In: Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia/Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (orgs). Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LIMA, Marta Valéria de. *Mudanças e Transformações das Práticas Rituais do Barracão de Santa Bárbara em Porto Velho – RO*. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Cultural, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2002. Vol. 1.

STOLL, Sandra Jacqueline. *Espiritismo à Brasileira*. São Paulo: EDUSP-Editora da Universidade de São Paulo; Curitiba: Editora Orion, 2003.

MAGALHÃES, Samuel Nunes. *Anna Prado, a mulher que falava com os mortos*. Brasília: Federação Espírita Brasileira, 2012.

KARDEC, Allan. *O Livro dos Espíritos*. 178ª ed. Tradução de Salvador Gentile, revisão de Elias Barbosa. Araras/ SP: IDE, 2008.

Fontes Impressas

Alto Madeira, 31-01-1918, ano I, nº73, p.1 Alto madeira,

12 -09-1918, ano II, nº 137, p.5 Alto Madeira, 29-05-

1919, ano III, nº 211, p.5 Alto Madeira, 05-10-1919, ano

III, nº248, p.3 Alto Madeira, 11-12-1919, ano III, nº267,

p.2 Alto Madeira, 30-05-1920, ano IV, nº316, p.2 Alto

Madeira, 11-01-1920, ano III, nº 276, p.3 Alto Madeira,

24-05-1925, ano IX, nº826, p.1

Alto Madeira, 18-11-1931, ano XIV, nº 1.504, p.1 Alto Madeira,

21 -05-1933, ano XVII, nº 1.662, p.3

A ATUAÇÃO DOS PERIÓDICOS IMPRESSOS RONDONIENSES NA ELEIÇÃO DE 1982

Vinicius Rodrigues Dias

Universidade Federal de Rondônia / UNIR)

E-mail: viniciusrd2011@hotmailmail.com)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte do primeiro capítulo da monografia de graduação em História, *A Participação Dos Candidatos Evangélicos A Deputados Estaduais Na Eleição de 1982 No Estado De Rondônia* (DIAS, Vinicius. 2017), defendida no Departamento de História da UNIR (Porto Velho), em agosto de 2017.

Onde no capítulo intitulado *O Contexto*, dedicou-se em um dos itens, a contextualização da imprensa rondoniense no pleito de 1982, pois percebe-se que os jornais impressos desempenharam papel importante nesta eleição, pois em diversas páginas dos periódicos analisados foi possível encontrar, fotos propaganda de candidatos ou colunas dedicadas as preferencias partidários dos jornais.

Ao abordar a trajetória da imprensa de Rondônia, também encontramos dificuldades, quanto à disponibilidade de uma produção bibliográfica a respeito da história da comunicação, até mesmo sobre os jornais estaduais mais antigos não existem trabalhos publicados. Neste item iremos nos dedicar a uma tentativa de analisar os periódicos *O Guaporé* e *Alto Madeira*, os quais, como já foi dito antes, foram uma das fontes para o desenvolvimento da pesquisa de monografia. Ressaltando que a análise que será realizada refere-se somente as edições do ano de 1982 e aborda, especificamente, a temática política.

Vale ressaltar que, segundo Lilia Schwarcz, este procedimento, de contextualizar o lugar da imprensa em determinado período histórico, torna-se importante no trabalho de historiadores (SCHWARCZ, 1987).

O objetivo deste artigo é apresentar a atuação dos jornais *O Guaporé* e *Alto Madeira*, como veículos de propagandas dos partidos políticos na campanha de 1982 no Estado de Rondônia.

Apresentaremos alguns exemplos da prática política dos jornais em questão, através de trechos ou menção de reportagens publicados no decorrer de 1982, especificamente a partir de agosto do referido ano, quando a campanha eleitoral acontecia.

Para interpretação das fontes e aporte teórico do debate, recorreremos as lições de Lilia de Schwarcz (1987) e Tania Regina de Luca (2008), acerca do papel da imprensa e quais os interesses através das reportagens nas edições dos periódicos.

Também frisamos a temática a qual a discussão perpassa, ou seja, a eleição de 1982. Pois o pleito de 1982 marca uma das fases de abertura democrática no Brasil após cobranças de variados setores da sociedade civil. Através de organizações políticas como as comunidades eclesiais de base, a sociedade pedia o fim do regime ditatorial e o retorno do voto para escolher todos os ocupantes dos cargos dos poderes Executivo e Legislativo da União e dos Estados (SADER, 1988 & NICOLAU, Jairo. 2012).

O resultado da eleição revelou a repetição da bipolaridade PMDB e PDS pelo país, apesar dos casos de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, cujos resultados mostraram votação expressiva em candidatos dos diversos partidos. No Estado do Rio de Janeiro o pedetista Leonel Brizola foi eleito governador. Mas no geral, o governo saiu vitorioso no resultado das urnas e conseguiu a maioria do Congresso Nacional e dos governos estaduais. A maior demonstração de força aconteceu em 1984, quando

impôs a derrota da emenda Dante de Oliveira, mesmo após a grande mobilização popular pelas “diretas já” (Souza, Amaury. 1992).

A criação do Estado de Rondônia acompanha o período de abertura política. Foi ainda nos anos 1970, na gestão do governador Humberto Guedes, que teve início as ações para a emancipação do território (SOUZA, 2010, p.80).

A transição de Território Federal para Estado ocorreu definitivamente no segundo semestre de 1981 e início de 1982, após trâmites do projeto de lei complementar no Congresso Nacional.

A consumação deste ato se deu com a sua aprovação pelos parlamentares e após a sanção presidencial em 1981, com a lei complementar nº41 (SILVA, 1984). A forma como foi conduzido o processo pelo Palácio do Planalto, recebeu críticas e boicotes do PMDB, inclusive do deputado federal Jerônimo Santana, que se absteve na votação em plenário, seguindo a deliberação do seu partido (Matias, 1998, p. 140 e 141).

Em meio a todo esse processo de mudanças no cenário político brasileiro, em Rondônia, pela primeira vez na história, a população escolherá senadores e deputados estaduais. Terá, também direito a oito vagas na casa baixa do parlamento nacional, mas não poderá escolher os prefeitos de Porto Velho e Guajará Mirim, por serem área de segurança nacional e a vaga de governador (MATIAS, 1998, p. 150).

Como representante do governo ditatorial, Jorge Teixeira tinha a missão de preencher as três vagas no Senado para a situação, e eleger a maioria dos deputados estaduais e federais mudando a concepção corrente de o Norte ser o fiel reduto da oposição (MATIAS, 1998, p.142).

O GUAPORÉ

Em 1982 este periódico pertencia ao Secretário Regional do PMDB, Múcio Atayde, que neste ano disputava uma cadeira na Câmara Federal. Interessante notar que neste pleito Múcio Atayde foi o postulante a deputado federal mais votado de Rondônia. Vale ressaltar que os candidatos do PMDB deixavam claro em suas declarações fazer oposição ao governo de Jorge Teixeira.

Os exemplares do periódico deste jornal O Guaporé exibe notícias de assuntos regionais, nacionais e internacionais. Porém, do ponto de vista estadual, política é o assunto de maior destaque e espaço nas suas variadas páginas. Os candidatos pemedebistas escrevem matérias na coluna fala Companheiro, geralmente presente na quarta folha deste jornal. Esta coluna dava visibilidade aos candidatos da oposição, pois lhes concedia oportunidade de exporem suas ideias e, indiretamente, as propostas da campanha.

O Guaporé servia como instrumento de propaganda do PMDB na campanha eleitoral dando, evidentemente, mais ênfase ao conteúdo apresentado por seu proprietário, “o homem do Chapéu”. Múcio Athayde, “o homem do chapéu” residia na cidade do Rio de Janeiro com a família. Vinha a Rondônia somente para tratar dos negócios da política. A aquisição do jornal era um instrumento útil para a propagação de sua imagem, senão vejamos:

construiu uma eleição aqui de uma maneira sem uma base prévia, ele fez na corrida, na força dele próprio, digo nos bens que possuía, sendo na época o poder econômico preponderante na definição de eleição, assim ele utilizou muito desta estrutura econômica para conseguir chegar ao mandato. Ele comprou o jornal Guaporé, e criou alguns mecanismos de vinculação com a cidade, e o jornal era como um meio de divulgar suas ações. (LENZI, José Luiz. Porto Velho, 13 de junho de 2017).

Esta narração do Sr. Lenzi corrobora com a afirmação feita anteriormente sobre os usos eleitorais do periódico O Guaporé por seu proprietário. Vale ressaltar que no momento da colaboração para esta

pesquisa, o atual Secretário do PMDB, Sr Lenzi acrescentava que o uso desta estratégia fora comunicado por Múcio no seu escritório em Brasília, dois anos antes das eleições de 1982.

Durante a leitura das folhas do O Guaporé, foi possível extrair diversos exemplos dessa estratégia. Antes de citá-las, ressaltamos que sob o comando de Múcio o jornal se expande no interior do Estado, pois além dos lucros financeiros, a venda da imagem do homem do Chapéu chegaria com mais facilidade às pessoas do campo.

Geralmente o destaque da primeira página do O Guaporé era a cobertura da campanha pemedebista, denominada Caravana do Povo, onde era concedido destaque a Múcio e aos candidatos a senadores, principalmente ao cacique do PMDB, Jerônimo Santana, o “homem da bengala”.

Na edição do decimo sétimo dia de agosto, a manchete principal do periódico foi: Múcio inaugura o jornal e Comanda Caravana do Povo. Na notícia o editor convidava os leitores a irem à página 3 para lerem os detalhes da inauguração do “Guaporé-Centro”. A matéria comunicava que o periódico atingiria a região de Ji-Paraná, Jaru e Colorado do Oeste, e registrava que a cerimônia teria concentrado um público de 3 mil pessoas (O Guaporé, 17 de agosto de 1982- Terça-Feira, p.1 e 3, N°9739).

Perceba-se a relação no título da matéria entre a abertura do jornal na região central e o ato de campanha eleitoral. No conteúdo do texto observa-se que os jornalistas fazem questão de citar nomes de diferentes candidatos, como José Viana, Tomás Correia, Mácio Braga, e outros. A mesma matéria informa que no encerramento da cerimônia de inauguração do Guaporé-Centro, Múcio teria feito uma oração em agradecimento a Deus, solicitando compaixão às injustiças sofridas pela população (O Guaporé, 17 de agosto de 1982- Terça-Feira, p.3, N° 9739).

As notícias que eram destaques em âmbito estadual ficavam dispostas na coluna Local, na 3ª folha do periódico. Analisando os conteúdos postados nesta coluna observou-se que a grande maioria abordava temas relacionados à campanha eleitoral. Até nos classificados foi possível visualizar propaganda eleitoral, geralmente fotos ou nomes e números dos candidatos.

Durante comício em Ji-Paraná opositores à campanha do PMDB teriam entregue “uma bomba” ao candidato Mucio Atayde. Após este acontecido a Polícia Federal conduziu coercitivamente para prestar depoimento na delegacia. Após o episódio ele e os seus aliados exploraram o caso ao longo da campanha, afirmando estarem sofrendo perseguições. O tema foi bastante explorado na capa do jornal O Guaporé.

Nesta mesma página sobre o caso anterior, o periódico reproduzia na primeira página um documento do PMDB, denominado “Denúncia à Nação”, onde em onze pontos nos quais o partido alegava estar sofrendo retaliações do governo. No terceiro item da Carta-Documento consta: “3. Em abril de 1982, o jornal o Guaporé, o único de oposição ao Governo, foi invadido na calada da noite.” (O Guaporé, 12 de outubro: terça-feira, p.1- N°9731).

Estes fatos demonstram a postura assumida pela empresa digo, pelo jornal, que reproduzia notícias divulgadas pelo partido em nível nacional nas quais transmitia a ideia de resistência à ditadura. Já em nível regional ela tentava desconstruir a imagem do governador Jorge Teixeira e promover os opositores pemedebistas. Assim, por assumir tal postura, o veículo levava os seus leitores a relacionar os incidentes de campanha e outros acontecimentos mais graves como os que foram descritos no parágrafo anterior como práticas de perseguições aos pemedebistas por serem opositores ao governo ditatorial.

Outrossim, não estamos negando ter ocorrido censura e sabotagens à imprensa local, sobre este assunto necessitamos de estudos, mas não é difícil supor esta prática numa região quase totalmente controlada pelos militares. Perguntamos ao Sr. Lenzi acerca das retaliações, tanto as que foram denunciadas por candidatos na época das eleições quanto ao caso da bomba destinada a Múcio. Em resposta ele reproduziu

a fala dos pedessistas, acredita ter sido peça produzida com o objetivo de promover o candidato.

Estes foram os fatos, conforme registrados nas fontes. Entretanto, a leitura do O Guaporé e de outros jornais, jamais devem escapar do ato de criticidade. Os usos do jornal como fonte de pesquisa podem trazer fatos históricos ainda poucos pesquisados. As diversas páginas das edições do ano de 1982, registram acontecimentos valiosos para aqueles que desejam compreender esta sociedade no momento da ruptura histórica do país com a Ditadura e de construção de novidades sociais e políticas como os que resultaram na criação do Estado de Rondônia.

O lugar destinado as reportagens, como as mencionadas, encontram-se em destaque nas edições, mostra a importância concedida intencionalmente do O Guaporé a questão política.

Esta posição da matéria no corpo do jornal, bem como sua ampliação ao interior do Estado; obedecem às estratégias de marketing e procuram atrair os leitores e convence-los acerca da argumentação do texto (LUCA, 2008).

JORNAL ALTO MADEIRA

Pelo fato de 1982 ter sido um ano eleitoral, os exemplares do jornal Alto Madeira estão repletos de notícias sobre os desdobramentos do evento. Assim, durante o período eleitoral, logo na primeira página do periódico, são destacadas as principais reportagens sobre o tema, sendo que é na terceira página que consta a grande maioria das matérias completas concernentes ao pleito, noutras páginas aparecem apenas notícias sobre esportes, classificados, e noticiário internacional e algumas notas informativas.

Neste período, o jornal Alto Madeira, encontra-se inserido no conglomerado jornalístico do Diários Associados, localmente está sob a tutela da família Tourinho, sendo o jornalista Luís Malheiros Tourinho, o diretor geral.

Apesar de costumar exibir logo na segunda página uma mensagem aos leitores, dizendo ser imparcial e atribuir determinadas opiniões aos colunistas e outros profissionais, sabe-se que isto é uma retórica jornalista, pois o veículo de comunicação expressa uma determinada visão de mundo, e os seus funcionários seguem na mesma direção.

Após a análise das matérias publicadas, ficou nítido para nós a preferência da cobertura do Alto Madeira para com o governo de Jorge Teixeira. Inclusive alguns de seus colunistas eram filiados ao PDS, e em alguns momentos eles dedicam as suas colunas para fazer sugestões aos candidatos, em geral do PDS, para utilizarem as ações do governo na propaganda de campanha.

Na última seção do periódico, que era dedicada ao noticiário de esportes, encontra-se a coluna de Simeão Tavernad, intitulada de Comentando, na qual consta um pequeno quadrado em cujo interior foi escrita a frase: “Slogan Político, No dia da... Eleição O candidato é o João Tavares”.

Tanto Simeão Tavernad quanto João Tavares faziam parte da equipe do jornal. A frase citada poderia ser apenas interpretada como declaração de apoio entre colegas de trabalho. Mas, ao constatar a presença de matérias de destaque com notícias positivas sobre o grupo da situação pode-se considerar o enunciado como mais uma propaganda dos pedessistas dirigida aos eleitores, mas apresentada de forma discreta, pois foi disposta em uma coluna sobre esportes. Pode-se também ponderar que esta coluna tem um público alvo específico, que se interessa por esportes e que também discute política, dois temas que na década de 1980 estava muito relacionado ao universo dos homens, importantes sujeitos sociais formadores de opinião.

Mas é nas colunas dos jornalistas Eron Penha de Menezes e João Tavares que o tema política

ganha maior ênfase. Devido aos limites deste trabalho, a seguir mencionarei apenas alguns exemplos de como o Alto Madeira, passava a imagem de ser o veículo de propaganda oficial do PDS.

No dia 9 de julho de 1982, em sua coluna História Antiga, Esron Penha de Menezes direciona críticas ao partido, comparando-o à seleção de futebol de Telê. A comparação foi a maneira que ele encontrou para demonstrar a sua indignação contra a forma como o presidente da Associação Médica, Dr. Aparício de Carvalho foi intimado a comparecer na Delegacia de Polícia para prestar esclarecimentos sobre a sua participação no encontro da Sociedade Rondoniense de Direitos Humanos. A respeito do caso o articulista emite a sua opinião fazendo o seguinte comentário: “Essa atitude desrespeitosa com o médico presidente, pode nos levar a amargar no dia 16 de novembro a derrota do PDS, nas urnas” e o ato deixava claro “alguém não está se entrosando com as diretrizes do Gov. Teixeira e o programa do Partido Social Democrático” (Alto Madeira, Porto Velho, Estado de Rondônia, 12 julho de 1982, p. 5, Nº14069).

A indignação de Esron mostra o estilo elitista e contraditório do argumento. Ela se dá por dois motivos: primeiro, por ter sido com um cidadão de bem. Portanto, o ato era incompatível com o status quo do sujeito; segundo, só reforçaria o discurso da oposição de perseguição aos críticos do Regime Militar, e justamente no momento de desconstrução desta visão, pois o governo tentava mostrar que estava fazendo uma transição para a democracia.

Este trecho do caso de Aparício de Carvalho elucida as estratégias de maquiagem o passado opressor da Ditadura, pois até esta palavra inexistia para o colunista; bem como a negação da repressão ocorrida durante o Regime Militar. Principalmente durante os “anos de chumbo”, pois agora o partido era apresentado socialmente como democrático e defensor das causas sociais.

Esron era bastante conhecido no novo Estado da federação devido a sua obra *Retalhos para a História de Rondônia*, umas poucas leituras que era indicada para leitura na disciplina de Estudos Regionais do ensino básico da época, fruto de um concurso organizado pela prefeitura de Porto Velho. Este livro apresenta a história de Rondônia como algo em retalhos, construídos pelos governantes e grupos econômicos (SOUZA, 2010, p.80).

Ressaltamos que a coluna História Antiga existia no jornal desde 1954. A proximidade do jornalista com as elites começa justamente durante o concurso que deu origem à obra mencionada. Muito embora não tenha vencido o concurso, Esron conseguiu prestígio junto às elites locais.

Mas voltemos à discussão sobre as reações dos articulistas do Alto Madeira às possíveis perseguições sofridas pelo PMDB. O segundo exemplo que iremos apresentar foi localizado na edição do dia 6 de janeiro de 1982. Nesta fica mais evidente a proximidade entre o jornal e o PDS, ou melhor, do jornal para com o então Governador Jorge Teixeira. Neste sentido, ao registrar o aniversário de casamento do Governador com a Primeira Dama, Aida Fibiger, esta proximidade é destacada: “Para nós do Alto Madeira, que temos no ilustre casal grandes amigos, é uma satisfação e uma grande honra, a oportunidade do registro do grande evento” (Alto Madeira, Porto Velho, Estado de Rondônia 6 de janeiro de 1982, p.9, Nº13921).

Percebe-se nesta frase, embora curta, a necessidade de dar relevância à data de aniversário de casamento do Governador, e aproveitar a informação para citar a relação de amizade entre o Alto Madeira e o casal.

A nova conjuntura política abria caminho para a descentralização do poder do ocupante do Palácio Getúlio Vargas a partir de 1983, desta maneira o Poder Legislativo teria força nas decisões do recém-formado Estado, obviamente que dentro do arranjo institucional brasileiro. Entretanto, este arranjo político de organização dos poderes era algo novo na política rondoniense. Por isso, eleger a maioria dos

deputados estaduais, federais e senadores era fundamental para o governo do coronel Jorge Teixeira.

Os fatos citados suscitam algumas questões, pois se o governador é amigo, o periódico executaria críticas duras aos seus candidatos? Iria discordar do estilo de governo do mandatário?

Ainda dentro do contexto eleitoral, no periódico, encontra-se várias notícias tratando da inflação, este assunto era abordado pelos colunistas, entre eles Esron Penha de Menezes e Ciro Arruda e na coluna Opinião em 30 linhas, a qual entende-se como uma espécie de editorial do jornal.

Na véspera da jornada eleitoral, em dois dias seguidos o Alto Madeira dedicou em colunas separadas, o tema do alto custo de vida, como possível problemas aos membros do governo na campanha. Vejamos dois exemplos,

Os piores inimigos e da dinâmica administração do Cel. Jorge Teixeira são os supermercados, os açougues e o Frigoron, com total impunidade por parte da SUNAB.

[...]

Fala-se muito nas feiras da Codaron, que no princípio até eram os preços bem razoáveis, mas agora está igual a Cabal que numa semana vendia os ovos pequenos a Cr\$ 125, 00 e na semana seguinte já estava vendendo os mesmos ovos pequenos a Cr\$ 205, 00, cinco cruzeiros mais caros do que se compra no Taquigawa. A manteiga feita aqui está mais cara do que a vinda de Minas.

[...]

Quem fica na pior nisso tudo é o partido e o Governo nos quais o povão vai se vingar no dia 15 de novembro. (Alto Madeira, quinta-feira, 30 de julho de 1982, p.9, N° 14. 083).

Na edição do trinta de julho, o assunto agora é tratado na coluna onde expõe a visão geral do jornal, no item “Opinião em 30 linhas”, localizado na segunda folha do periódico.

Ninguém que estar na posição de advogado do diabo. Mas o próprio governador Jorge Teixeira precisa urgentemente tomar as rédeas da situação do abastecimento da cidade de Porto Velho, onde os preços hoje são uns e amanhã são três vezes hoje- e ninguém faz nada para contê-los.

É interessante citar a análise feita pelo ex-senador amazonense e atual presidente da Confederação Nacional da Agricultura, Flávio Britto, quando ele diz (consultem o AM de ontem) que estão enganando o Presidente Figueiredo. Britto adverte que a atual situação econômica do país e a questão decorrente daí para o bolso do cidadão (leia-se: eleitor) comum é violenta.

Em Rondônia a coisa acontece similarmente aqui só se fala em produzir para exportar. É financiamento para o cacau; para o café; para a madeira; para a seringa; enfim, para o que poderá dar o chamado “sustentáculo econômico” ao novo Estado. Mas, e o “de comer”. Para a panela do pobre, do povão?

Mais de dois anos depois de criada e mais de um que está instalada, a Codaron parece efetivamente voltada só para os grandes projetos, que dão IBOPE, esquecendo que o povo quer é ter o que comer. Resultado: o órgão tem se mostrado incapaz para fazer funcionar efetivamente um projeto – há algum tempo muito badalado – de criação da Cidade Hortigranjeira, anunciada para funcionar em junho – que passou.

E o governador – como alega Flávio Brito ao referir-se ao presidente – pode estar sendo enganado: o PDS corre o sério risco de perder a eleição de novembro pois, apesar das grandes obras que vem sendo feitas pelo Estado – e nesse ponto todos os méritos devem ser levados para Jorge Teixeira- o povo não está contente.

E qual a razão de não estar contente? Fácil; cada dia sobra mais mês no fim do salário. Não há um organismo oficial de controle dos preços de bens alimentares e o Governo parece não se sensibilizar com isso – talvez porque seus membros maiores não vão fazer compras na feira. A eleição ainda está distante e há meios de acabar com a farra dos preços. Depende apenas de querer. Depois, quando 16 de novembro chegar, não se queixem que ninguém avisou. Até amanhã. (Alto Madeira, sexta- feira, 30 de julho de 1982, p.2 – N° 14. 084)

Estes trechos elucidam como o tema da inflação, foi assunto importante na época, e seria debatido ao longo da campanha eleitoral, estas passagens do periódico, fazem críticas aos órgãos do governo estadual, por não estarem correspondendo a uma reação ao alto custo de vida, principalmente a questão dos preços dos alimentos.

O destaque concedido ao tema no jornal, demonstra a atuação deste veículo de comunicação em alertar os governistas para desenvolverem as estratégias de campanha em respostas quanto ao assunto, pois

O jornal é eficaz, então, porque trabalha com e cria consensos, opera com dados num primeiro momento explícitos, e que na prática diária de repetições e reiterações tornam-se cada vez mais implícitos, reforçando-se enquanto verdades ou pressupostos intocáveis. Dessas verdades ninguém duvida, assim como não se questiona ou se busca explicar a cura feita pelo xamã. Portanto o jornal cria e recria consensos que a cada repetição necessitam de menos explicações. São verdades, verdades de um poder talvez igualável ao de um xamã. (SCHWARCZ, 1987, p. 248)

A historiadora Lilia Schwarcz, ressalta o papel simbólico do jornal, na formulação de ideias, as quais as suas narrações lembram a verdades religiosas. Seguindo esta lógica, fora possível visualizar nestas colunas, a criação de uma concepção de o governador possuir capital político e poder para reverter a situação econômica regional.

Entretanto precisa-se mencionar, no qual o país como todo vivia com o alto custo de vida, fruto do colapso do “milagre econômico”, do Governo Geisel, e o presidente Figueiredo herdara esta herança ruim na economia, e também não conseguia corresponder na adoção de políticas eficazes no controle da inflação (FICO, 2015).

Aos leitores era vendida uma ilusão de o governador Teixeira poder solucionar aos impasses econômicos, pois somente no âmbito nacional poderia obter-se respostas quanto aos altos preços. Também vejamos como o próprio jornal, na “Opinião em 30 linhas”, traz as preferências do governo estadual quanto ao estilo de desenvolvimento, não era destinado a população deste Estado, mas ao mercado de exportação interestadual.

Ficou nítido como o Alto Madeira, dedicou-se com empenho em emitir opiniões para a campanha pedessista. A escolha do tema inflação, acontecia devido o partido oposicionista o PMDB, ter adiantado que exploraria o assunto na disputa eleitoral, como aconteceu, e atingia a população em geral, pois o alto custo de vida era sentido pela população rondoniense (DIAS, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate proposto, buscou apontar uma breve contextualização do papel e lugar de discurso político, dos maiores jornais de Rondônia na campanha eleitoral de 1982.

Parafraseando o Historiador René Rémond, ressaltava acerca dos veículos de comunicação atenderem aos interesses do mercado, pois são uma empresa, e assumem posturas políticas em momentos chaves, como eleições (RÉMOND, 2003). Ou seja, na conjuntura analisada, a atuação dos periódicos acontecia não porque pretendiam informar os leitores sobre a jornada eleitoral, mas demarcavam as suas visões de mundo, e obtinham lucros com debate político, posteriormente a disputa, almejavam ganhos segundo aos seus interesses traçados.

Ambos os periódicos desempenharam protagonismo nas formulações de opiniões políticas, conhecer seus redatores e proprietários, pode trazer esclarecimentos das razões de determinadas posturas adotadas no ano de 1982. E esta data possui grande relevância, em torno das construções de identidades do recém-criado Estado e definição dos grupos políticos.

REFERÊNCIAS

- DIAS, Vinicius. *A Participação Dos Candidatos Evangélicos A Deputados Estaduais Na Eleição de 1982 No Estado De Rondônia*. Monografia de Graduação em História no Departamento De História da UNIR, Porto Velho, 2017.
- FICO, Carlos. *História do Brasil Contemporâneo*. São Paulo, Editora Contexto, 2015.
- LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. IN: Pinks, Carla (org.) *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MATIAS, Francisco. *Pioneiros Ocupação Humana e Trajetória Política de Rondônia*. Porto Velho: Gráfica e Editora Maia Ltda., 1998.
- NICOLAU, Jairo. *Eleições no Brasil: do Império aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- RÉMOND, René. *As Eeleições* IN: *Por Uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- SADER, Éder. *Quando novos personagens entraram em cena; experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)*. Paz e Terra: 1988.
- SHWARCZ, Lilia Moritz. *Retrato Em Branco e Negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SILVA, Amizal Gomes da. *Nos Rastros dos Pioneiros: um pouco da história rondoniana*, Porto Velho, 1984, Seduc.
- SOUZA, Amaury de. *O Sistema Político-Partidário*. IN: Jaguaribe, Helio. *Sociedade, Estado e Partidos na Atualidade Brasileira*, Paz e Terra: 1992.
- SOUZA, Valdir Aparecido de. *Rondônia, uma memória em disputa*. Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2011.

A REPRESENTAÇÃO DO COTIDIANO DOS ESCRAVIZADOS NAS PINTURAS DE JEAN BAPTISTE DEBRET NOS LIVROS DIDÁTICOS

Geisa Correia S. Celestino

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: geisacorreiasoares@gmail.com

Mara Genecy Centeno Nogueira

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: maracenteno@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar algumas das pinturas de Debret do século XIX relativas ao cotidiano dos escravizados brasileiros tanto no meio urbano, nas senzalas ou na casa grande e, portanto, perceber como tais imagens são usadas nos livros didáticos utilizados no ensino fundamental e médio de maneira decorativa ou apenas como uma confirmação do texto escrito, pois ao ignorar tais imagens dificulta a ampliação dos debates em sala. Para realização da referida pesquisa utilizamos como referencial teórico Michel Foucault em sua obra *Isto não é um cachimbo* (1988) que contribuiu para que pudéssemos pensar como a imagem produzida e reproduzida nem sempre corresponde com a realidade apresentada ou talvez pensar a intenção pela qual tem sido forjada justamente para reforçar a ideia de uma nação benevolente onde os escravizados seriam bem tratados; também Kossoy (2001) onde os recursos metodológicos foram empregados para possibilitar a leitura das imagens e suas intenções.

PALAVRAS-CHAVE: Debret, Livro Didático, Escravidão, Pintura.

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos tornaram-se um dos recursos mais amplamente utilizados pelo professor em sala de aula, desde a sua distribuição gratuita a partir de 1966, quando o Ministério da Educação (MEC) entra em acordo com a Agência Norte Americana visando a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático. Haja vista que, desde 1929, o Estado já havia criado um órgão para legislar sobre as políticas dos livros didáticos, o primeiro desses foi Instituto Nacional do Livro (INL).

O livro didático constituiu-se como o mediador entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, seus conteúdos desempenham um papel importante na formação ideológica e cultural, suas imagens e seus textos são intensas referências para quem os lê. Assim, o livro didático é, ao mesmo tempo, um aparelho de sistematização dos conteúdos propostos na grade curricular nacional, onde por vezes, se torna a única fonte de informação apresentada em sala de aula.

Nesse contexto, percebemos que por ser o livro didático o instrumento maior utilizado pelo professor, esse na maior parte das vezes o utiliza sem analisar as imagens presentes em cada conteúdo. Ficando as mesmas como simples ilustrações. Cabe-nos conferir que a utilização de imagens como meio de transmitir informações remonta desde a Antiguidade, quando no período Paleolítico o homem pré-histórico deixava seus registros em cavernas. No mundo Antigo o ato de registrar através de pinturas não desapareceu, mesmo com o advento da escrita cuneiforme desenvolvida pelos sumérios, e os hieróglifos egípcios.

Na Era Medieval as pinturas permaneciam com o propósito de educar religiosamente o povo sob a tutela da Igreja, assim segundo Cappellari, “a representação gráfica da crença era uma maneira de aproximar os santos dos homens comuns, permitindo a eles um reforço da fé através do imaginário visual” (CAPPELLARI, 2011, p. 178). Portanto, também no medievo as imagens eram necessárias e apresentavam a maneira mais didática de transmitir o conhecimento. A valorização do corpo humano, os avanços científicos, mudanças culturais e ideológicas foram o apogeu do Renascimento. Podemos caracterizar de forma geral que a arte renascentista foi dada pela inspiração nos antigos gregos e romanos e pela concepção de arte como imitação da natureza. Percebemos que ao longo da história as imagens, ininterruptamente, foram utilizadas com o propósito de instruir e auxiliar na formação cultural e ideológica das pessoas, servindo aos seus propósitos, como tem servido a sociedade capitalista atualmente.

Portanto, este artigo tem por objetivo analisar algumas pinturas produzidas por Jean- Baptiste Debret em sua obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, imagens pelas quais aparecem frequentemente nos livros didáticos tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, tendo por propósito compreender que os detalhes nas pinturas dizem a respeito das relações entre senhor e escravo. Vale ressaltar que essas pinturas foram produzidas por um francês à serviço de D. João VI, acompanhado por outros artistas, sob comando de Joachim Lebreton na Missão Artística Francesa em 1816 na cidade do Rio de Janeiro.

Debret procurou retratar o cotidiano dos escravos, sua relação com os seus senhores e com o trabalho, buscou enfatizar aos seus expectadores um ambiente de amabilidade e laços afetivos entre escravos e senhores em suas obras, até mesmo nas pinturas que retratavam os castigos sofridos pelos negros. Essas são as principais características a serem analisadas nas pinturas criadas pelo pintor oficial da coroa portuguesa, Jean Baptiste Debret.

DEBRET E A MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA

De acordo com Leenhardt (2013) e Trevisan (2007), Debret, nascido em Paris no ano de 1768, filho primogênito de Jacques Debret – funcionário do parlamento francês –, Jean Baptiste Debret, ainda jovem, tornou-se aprendiz de seu primo Jacques Louis David (líder da escola neoclássica francesa), aperfeiçoou-se nas técnicas do estilo neoclássico quando levado para Roma através de seu mestre. Dezoito anos mais tarde casara-se com a sobrinha de seu professor, Jacques Louis David. Sua carreira torna-se promissora quando em 1791 ganha o segundo prêmio de Roma com a tela “Régulus voltando a Cartago”.

As turbulências políticas na França entre os anos que seguiam a Revolução Francesa, fizeram parte de sua vida pois participou da onda revolucionária, assistindo à decapitação de Luís XVI e fazendo parte, juntamente com David, do grupo de Jacobinos. Enquanto o governo revolucionário convoca soldados para colidir contra as tropas da monarquia, Debret ingressa na Escola Central de Obras Públicas; é nesta instituição que o jovem Debret aperfeiçoa sua formação científica, onde mais tarde se tornará professor de desenho. Por vários anos Debret trabalha ao lado de David, realizando trabalhos de arquitetura e decoração nas festas e celebrações do governo revolucionário, na direção de um ateliê dedicado ao consulado e, mais tarde, ao Império.

Em 1805, Debret expõe a obra “Napoleão presta homenagem a coragem infeliz”, obra esta que foi recebida com honras na França, a partir daí, Debret dedica-se a pintar momentos heroicos da vida de Napoleão Bonaparte, “passando a fazer parte do grupo seletivo de pintores do Imperador, expondo o total quatro telas sobre Napoleão até 1812” (TREVISAN, 2007, p. 3), e assim, disseminando a arte neoclássica.

A vida de Debret começa a mudar a partir de 1815 quando acontece derrota de Napoleão e seu exílio na ilha de Santa Helena no Atlântico Sul, a partida de seu primo e mestre David para a Bélgica, a separação da esposa e a perda do filho de vinte anos. Dois caminhos, duas decisões pairavam sob Debret: ele poderia escolher ir para a Rússia com seu amigo Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny trabalhar para o czar Alexandre, ou ingressar na expedição ao Brasil com outros artistas franceses trabalhar para a corte de D. João.

O Brasil encantava o imaginário europeu, era visto como terra selvagem, exótica, paraíso na Terra, lugar paradisíaco, faziam-se referências ao jardim do Éden, o Novo Mundo, entre outras características inventada pelos europeus. Segundo a dissertação de Anderson Ricardo Trevisan (2007), não se sabe o real motivo pelo qual fez com que Debret escolhesse o Brasil, porém ele alerta para um dado relevante apontado por Norbert Elias, onde a burguesia francesa neste período se dispunha como modelo de “civilização” a ser seguido por povos ainda “primitivos”, ou seja, o desejo da França era propagar seu modo de vida para as demais nações. Enquanto, D. João buscava eliminar os vestígios da colônia, substituindo a arte barroca pela neoclássica.

O objetivo dos artistas franceses ao Brasil era estabelecer uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios para instruir os futuros funcionários que ocupariam cargos públicos. Haja vista que, com a chegada da corte de D. João VI ao Brasil, o país se tornaria a sede da monarquia, deixaria o status de colônia para metrópole, e não apenas isso, daria início a uma história institucional local. Logo, mudanças necessárias haveria de se realizar para hospedar aproximadamente 15 mil pessoas da corte de D. João. A cidade do Rio de Janeiro mudaria drasticamente com a chegada da monarquia, de tal modo que, houve necessidade de se criar a Imprensa Régia, a Biblioteca, a escola de medicina, o Museu Real. De acordo com Lilia M. Schwarcz (1993), as instituições que se criava após a chegada de D. João, modificava a colônia em sede da monarquia, onde também se pretendia mostrar como um centro reprodutor de conhecimento e memória.

É importante entender que antes da chegada dos franceses, havia produção de arte barroca brasileira – como a Escola Fluminense de Pintura no Rio de Janeiro fundada na segunda metade do século XVII –, porém Taunay para desqualificar as pinturas afirma ser produzidas por amadores; pois durante o século XIX o barroco brasileiro era um estilo considerado de muito mau gosto. Com a instalação da Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro, o modo como se enxergava a profissão de artística, a produção local e ainda sistematização do ensino artístico mudou completamente, assim, pode-se dizer que a vinda da Missão Artística possibilitou ter nova visão sobre o que se entendia por arte neste período.

Apesar de toda discussão desenvolvida até aqui, entendemos não ser intenção deste artigo discutir os conceitos sobre a arte barroca ou neoclássica, apenas acreditamos ser de extrema importância realizar este pequeno aparato para situar o leitor sobre o contexto pela qual Debret e a Missão Artística estavam inseridos.

TEORIA E METODOLOGIA

As pinturas produzidas por Debret, registradas nos dois volumes das obras *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, tiveram tamanha repercussão que são alvos dos nossos livros didáticos como forma de apresentar/representar um Brasil que melhor convinha a D. João.

Quando nos deparamos com as pinturas de Debret, percebemos que há uma sugestão intencional na imagem ao retratar o cotidiano dos escravos em relação aos seus senhores. O ato de representar uma

suposta realidade subentende a ideia de também manipulá-la, induzindo os expectadores a se convencer de que a realidade é compatível com a imagem apresentada. Isso se faz justo pensar quando analisamos a obra de Michel Foucault (1988), *Isto não é um cachimbo*, onde ele apresenta a ideia de que o cachimbo pintado em uma superfície não pode assumir a forma de um cachimbo real, pois não haveria possibilidade de utilizá-lo, justamente por ser uma pintura, logo o cachimbo é uma representação dele.

A obra *Isto não é um cachimbo* de Foucault (1988) foi baseada em um trabalho do artista belga René Magritte, chamada *Traição das imagens*¹. A pintura consistia na imagem de um cachimbo de madeira enegrecido com uma legenda abaixo dizendo “*Leci n’estepas une pipe*” (Isto não é um cachimbo). Este artista emprega em suas obras imagens surrealistas, metafóricas para suscitar ao expectador dúvida, inserindo legendas confusas, que muitas vezes não são compatíveis com o desenho, como é o caso da obra “isto não é um cachimbo”.

Sobre a análise do desenho de Magritte, Foucault inicia o segundo capítulo – intitulado Caligrama Desfeito – explicando que o desenho de Magritte é muito simples, afinal “Nada mais fácil de reconhecer do que um cachimbo desenhado como aquele” (1988, p. 19), afinal todos reconhecem com naturalidade o que venha ser um cachimbo. O fato de haver uma legenda e uma imagem que, à primeira vista do expectador, parecem ser contrárias, no pensamento de Foucault, elas não são contraditórias pois se trata de uma imagem e um enunciado; haveria contradição se houvesse dois enunciados que contrariassem um a outro. A questão formulada por Foucault estaria acentuada no entendimento do que seria um cachimbo; “Mas quem me dirá seriamente que este conjunto de traços entrecruzados, sobre o texto, é um cachimbo?” (1988, p. 20). Entendemos que a classificação – sob a perspectiva de Foucault – depende do referencial que possui. Assim, podemos afirmar que o desenho de Magritte não é um cachimbo, mas sim, a representação de um cachimbo pelo simples de fato de não poder fumá-lo, pegá-lo, limpá-lo, etc. Ou seja, este cachimbo desenhado não é real!

Com relação a metodologia empregada para a análise das pinturas, utilizaremos as referências de Boris Kossoy (2001) em sua obra *Fotografia e História*². Esta obra surgiu através de inúmeras indagações de categoria teórica e metodológica no que diz respeito ao uso de fotografias como documento histórico, isto é, “Qual o valor, o alcance e os limites das fotografias enquanto meios de conhecimento da cena passada? Como podemos emprega-las enquanto instrumento de investigação e interpretação da vida histórica?” (KOSSOY, 2001, p. 8). Essas indagações serviram de motivação para a produção desta obra onde Kossoy busca dar sentido a todas questões formuladas por ele.

Boris Kossoy (2001) nos apresenta três caminhos metodológicos para analisar as imagens, a primeira delas consiste em reunir informações documentais referente ao objeto pesquisado, no caso específico deste artigo, buscamos produções bibliográficas respectivo aos temas Brasil Colônia, Império, a escravidão, entre outros que pudessem ampliar a discussão. O segundo recurso metodológico empregado foi na investigação biográfica da vida do autor da pintura, neste caso, Jean Baptiste Debret; buscamos referências sobre sua vida quando morava na França e também sobre sua estadia de 15 anos no Brasil. O terceiro método aplicado para análise das imagens foi a observação do conteúdo das imagens apresentadas. O modo como os escravizados são representados na figura, o tipo de roupas, as características físicas dos senhores e dos negros, as paisagens, como a casa grande foi retratada, os instrumentos utilizados para o castigo dos escravizados, etc.

1 René Magritte aproximou-se dos estudos de Foucault sobre signos linguísticos, através das ideias de Foucault ele desenvolveu uma de suas obras mais famosas “Traição das imagens”.

2 Embora esta obra seja realizada para análises em fotografias, percebemos que suas metodologias podem ser extrapoladas e aplicadas para o uso em pinturas.

ENTRE O BRASIL REAL E O IDEAL NAS PINTURAS DE DEBRET

Bem, após todo o aparato teórico apresentado pela perspectiva de Foucault e metodológica de Kossoy podemos, de fato, analisar as pinturas produzidas por Jean Baptiste Debret pelas quais representam o cotidiano dos negros escravizados no Brasil de d. João VI.

Um aspecto extremamente relevante pela qual não podemos perder de vista é o fato de que Debret estava a serviço da Coroa portuguesa durante os 15 anos de estadia no Brasil. Seus quadros tinham a intenção de representar um Brasil “ideal” ou talvez equivalente ao Brasil interpretado por Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* publicado pela primeira vez em 1933. A ideia de **Democracia racial** discutido por Freyre apresenta uma certa conformidade por parte dos escravizados de modo que a relação entre senhores e escravos sugere amizade e cordialidade.

Figura 1: Uma senhora brasileira em sua casa



Fonte: Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil (1834-1839)

Figura 2: Funcionário do governo saindo de sua casa, acompanhado de sua família



Fonte: Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil (1834-1839)

Tanto na figura 1 quanto na figura 2 percebemos que o ambiente sugere paz, união e acima de tudo instabilidade. Na primeira figura, especialmente, notamos que a senhora está com a tesoura na mão cortando um tecido, tudo indica que a frente se encontra sua filha costurando, no mesmo ambiente estão no total de cinco escravos, todos bem vestidos com exceção dos bebês quase nus que brincam no chão. Vale ressaltar que Debret fez questão de representar a senhora com os pés descalços, isto não sugere uma posição de igualdade, mas sim de que esses escravos não eram oprimidos, eram bem tratados. Os

autores Maria Lúcia Pallares-Burke e Peter Burke, afirmam que Gilberto Freyre via as relações sociais no engenho através de “lentes cor de rosa”:

Ele sugeriu que os senhores e as senhoras da casa grande eram social e emocionalmente próximos de seus escravos como resultado da maneira na qual foram criados, com babás negras e companheiros de brincadeiras negros. Na vida adulta, relações sexuais entre senhor e escrava reduziam a distância social entre a casa grande e a senzala, amenizando ou ‘adocicando’ as relações sociais e criando o que o autor chamou ‘zonas de confraternização’ (BURKE, 2009, p. 96-97).

Lilia Moritz Schwarcz também criticou estudos sobre o escravismo no Brasil justamente por reforçar a ideia de um

“[...] discurso que representava o senhor de escravos como amigo e benevolente, ao lado de um cativo submisso e fiel. Tais representações vinculam-se, por sua vez, a uma ideia mais ampla, na qual se reconhecia na história do Brasil uma tradição não- violenta, ressaltando-se o caráter pacífico e harmonioso do brasileiro” (SCHWARCZ, 1987, p. 19).

É curioso pensar Gilberto Freyre quando o mesmo ressalta que as crianças dos senhores cresciam com babás negras e muitas vezes amas-de-leite, a sensação que nos é passada seria de que as escravas se sentiam realizadas, felizes em “ajudar” e que nada disso era obrigatório ou forçado. Muitas dessas escravas perdiam o direito de cuidar de seus próprios filhos, pois frequentemente eram separados no ato das negociações de compra e venda.

A questão das relações sexuais entre senhores e escravas também chama atenção, pois sugere que as negras escravizadas estivessem sempre pré-dispostas sexualmente para o seu senhor, quando na verdade a grande maioria delas eram abusadas.

A segunda figura nos mostra a representação da ordem social pela qual a sociedade estava estamentada neste período, mais uma vez observamos a completa passividade em que os escravizados seguem seus senhores. A ideia seria demonstrar negros rigorosamente “domados” a ponto de não utilizarem correntes e nem grilhões, isto são, inteiramente ordeiros.

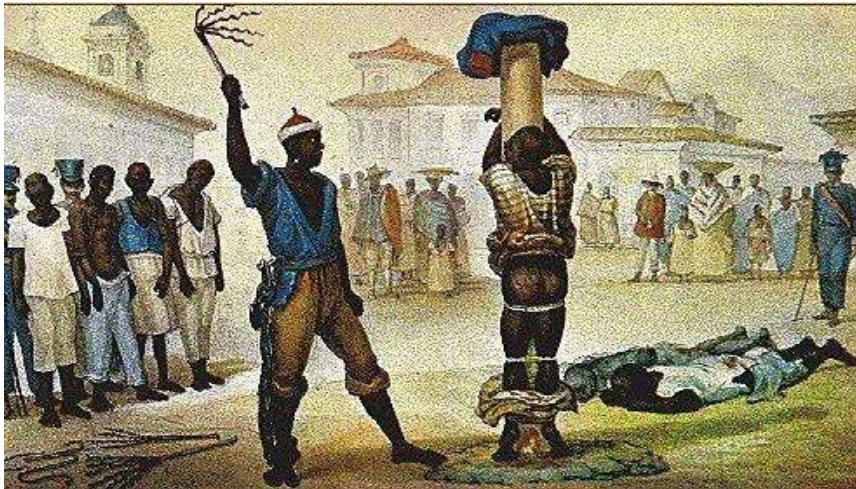
Ainda analisando a figura 2, observamos que o primeiro da fila é, sem dúvida, o chefe da casa e/ou da família (o homem), as filhas pequenas, em seguida a esposa, e depois os escravos também de acordo com a posição social exercida na casa grande: a criada, a ama de leite (representada com um bebê no colo), a servidora doméstica, o criado (bem vestido) e por fim, os dois meninos. Debret ao representar a unidade familiar desta maneira (expondo os marcadores sociais como gênero, idade, “raça”), expõe o modelo desta sociedade resumindo o centro da vida social no seio doméstico, contudo, não seria diferente no pensamento patriarcal.

Segundo o parecer do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) sobre os dois volumes produzidos por Debret em 18 de julho de 1840, critica a imagem do empregado público passeando com sua família e diz excitar ao riso tal figura. De acordo com o IHGB, em 1816, ano que o pintor chegou ao Brasil, “*os costumes não tinham adquirido aquelle grau de civilização que hoje tem, com tudo não temos lembrança de que os empregados publicos sahisses a passeio, levando suas esposas no ultimo periodo de gravidez, segundo se ve na estampa*” (Acervo IHGB, 1840, p. 98).

Um dos assuntos mais apresentados nos livros didáticos quando se trata do Brasil colônia e império são os castigos impostos pelos senhores aos escravos, o modo de trabalho escravo também é explorado nos livros; assim como os navios negreiros transportando as “peças” (assim os escravos eram chamados),

a produção de açúcar no engenho, os negros amontoados nas senzalas, os castigos sendo executados através de chicotes e “pau de arara”, em fim, normalmente são esses os temas das imagens que são apresentados nos livros didáticos.

Figura 3: Aplicação do castigo do açoite



Fonte: Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil (1834-1839).

Nesta terceira figura produzida por Debret podemos observar vários focos na imagem, a primeira delas e mais destacada é o castigo sofrido pelo escravizado quase nu em plena praça pública; observe que o feitor que aplica o castigo também é negro, e representado de pés descalços. Ao redor encontra-se uma numerosa plateia composta por escravizados e pessoas brancas como comerciantes, oficial de polícia, crianças. Atrás do feitor há um grupo de quatro negros, todos de cabeça baixa num ato de submissão frente ao poderio do senhor representado na figura do feitor, poderiam também estar à espera do castigo. Segundo Gorender (1980), o escravizado está percebido na condição de propriedade, também visto como animais de trabalho, a tal ponto que se praticava o ato de marcar o escravo com ferro em brasa com as iniciais do nome do proprietário, desta forma quando fugitivo anunciava nos jornais as marcas para que o escravo fosse identificado e devolvido ao seu “legítimo” dono.

Com relação ao tratamento dado ao escravizado, Gorender nos faz lembrar os conselhos de Aristóteles sobre o tipo de tratamento que deveria ser dado ao escravo “Três coisas são a considerar no escravo: o trabalho, o castigo e o alimento” (GORENDER, 1980, p. 69). Fórmula semelhante, Gorender, percebe no livro bíblico de Eclesiástico 33:25 “Ao escravo pão, correção e trabalho”. Entendemos que o próprio pensamento cristão católico permite e aconselha tal condição escrava. Assim como Aristóteles, o versículo bíblico afirma que ao escravo compete apenas ser disciplinado, trabalhar e ter o mínimo de alimento possível para mantê-los vivos capazes de exercer suas funções.

Vale acrescentar a discussão o parecer do IHGB sobre os dois volumes da obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*; sobre o primeiro volume ocorreram vários elogios a Debret “Igual satisfação experimenta a Comissão, quando o auctor diz que o Brasil vae desenvolvendo progressivamente uma civilização que honra muito o povo brasileiro que o habita, o qual é dotado das qualidades as mais preciosas” (IHGB, 1849, p. 96). Enquanto o segundo volume onde Debret se dedicou especialmente ao cotidiano dos negros, o IHGB realizou várias críticas específicas sobre algumas pinturas, uma delas chama muita a atenção uma vez que essas imagens denunciam cenas de extrema crueldade.

Segue-se a estampa 25, em que se desenha um feitor castigando um negro. A atitude da

paciente é tal que causa horror. Póde ser que M. Debret tenha presenciado semelhante castigo, porque em todas as partes há senhores bárbaros; mas isto é senão um abuso. É confessado por escriptores de nota que entre todos os senhores de escravos, os portuguezes eram os mais humanos: ao menos não lhe atribuíam as crueldades praticadas por outras nações com estes infelizes. Ora porque se vê um povo praticarem-se acções censuráveis, dever-se-ha concluir que todo elle é mau? (Acervo IHGB, 1840, p. 98, 99).

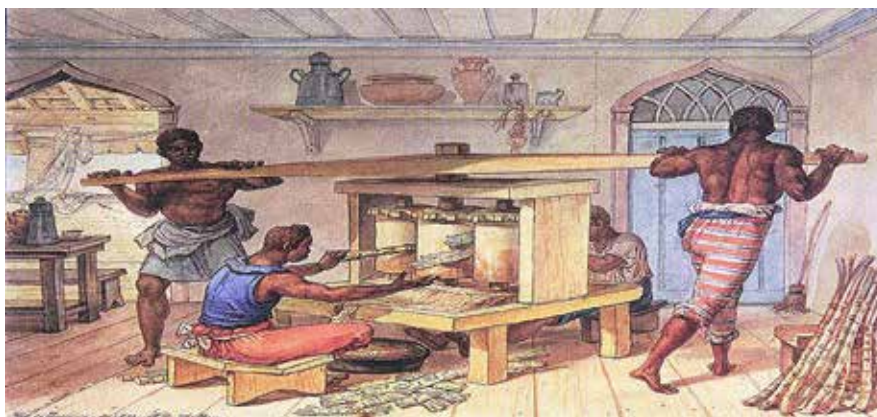
Nota-se claramente que o Instituto contesta a imagem onde demonstra o escravizado sendo surrado, o motivo apresentado é dado pelo carácter benevolente que os portugueses possuem. Esta foi a única imagem que causou desconforto, pois ia contra a ideia de nação que a Coroa almejava. Inclusive “[...] é de parecer que este 2º volume é de pouco interesse para o Brasil; pois sendo principiado em 1816 e acabado quando o autor voltou 1831 para a França, não póde comprehender as alterações que tem havido no Brasil em costumes, artes e sciencia” (Acervo IHGB, 1840, p. 99); ou seja, a obra demorou para ser concluída, e portanto não corresponde a representação real do Brasil de 1840, porém isso se restringe apenas ao segundo volume, enquanto o primeiro volume recebeu diversos elogios mesmo sendo criados no mesmo período. A antipatia do Instituto pelo segundo volume se deve a imagem de maus tratos ao escravo, pela qual caracterizou por crueldade.

Todos esses detalhes são deixados de lado pelo professor em sala de aula, dando enfoque para o texto escrito e desfavorecendo a imagem a crítica feita aos livros didáticos pela incapacidade de explorar as imagens, tornando-as meramente decorativas, influencia o conteúdo escrito. De acordo com Foucault (1988), o debate sobre o cachimbo não se dá sobre a questão ser ou não ser um cachimbo, porém a questão predominante seria “o que torna essa imagem um cachimbo”? Ou melhor, “Por que esses traços são considerados cachimbo”? Da mesma forma poderíamos pensar sobre as pinturas produzidas por Debret sobre os escravizados do início do século XIX; por que o autor das imagens produziu tantos negros escravizados de forma dócil em seus registros? O que caracteriza negros tão bem cuidados como nas figuras 1 e 2? E mesmo na figura 3, onde a cena de violência os negros são representados com roupas sem desgaste, sem buracos ou rasgos, ou seja, todos vestidos sem vestígios de maus tratos?

A CONDIÇÃO ESCRAVA E O TRABALHO

Como vimos na análise da última imagem apresentada, ressaltamos o que Gorender diz a respeito das três premissas exibidas como forma de aconselhamento aos proprietários de escravos – “Ao escravo pão, correção e trabalho”. Entendemos que o *trabalho* e a *correção* estão intimamente ligados, pois, a ideia de que o escravo deve ser disciplinado para melhor render o seu trabalho sempre esteve presente no pensamento escravista, claro que a preocupação de não inutilizar o escravo era relevante, pois este era valioso, seu “ganha pão”. “Para o servo malévolo, tortura e grilhões: manda-o ao trabalho, para que não fique ocioso” (Eclesiastes 33:25).

Figura 4: Engenho manual que faz caldo de cana



Fonte: Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil – Debret / Reprodução fotográfica de Pedro Oswaldo Cruz

Observando a figura 4, percebemos quatro escravizados no exercício de seu trabalho. Os dois negros de pé estão usando a força para fazer movimentar a moenda de modo que prenda a cana, assim, portanto, retirando todo o caldo da cana. Há também mais dois negros sentados manuseando as canas e o caldo produzido.

Nesta imagem Debret retratou dois aspectos que parecem um tanto absurdos e que corroboram com a ideia de Gilberto Freyre – democracia racial – em sua obra *Casa Grande e Senzala*. O primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi dado pela falta de fiscalização dos escravos por um feitor, observe que os quatro estão trabalhando sem nenhuma supervisão. De acordo com Gorender, o trabalho escravo não seria possível sem a presença de uma vigilância, desta forma ressalta os altos custos financeiros para a produção de açúcar. Afinal, a condição destes negros era limitada apenas a escravidão, ter alguém que os fiscalizasse seria a lógica deste sistema. “A direção do trabalho escravo foi, em consequência, incabível sem o feitor [...], de chicote em punho. Daí uma característica inerente à economia escravista: *o alto custo da vigilância*” (GORENDER, 1980, p. 72).

O segundo aspecto que achamos relevante para a análise da figura 4, está apresentado no lado esquerdo, uma mesa com alguns utensílios que são uma xícara, um bule menor e outro bule maior. Percebemos que Debret, ao produzir esta imagem, induz aos expectadores mais uma vez a amabilidade e a preocupação do senhor com suas peças. Ao deixar exposto na mesa xícaras e bules, supõe a inquietação do senhor para que não falte água aos seus escravizados enquanto exercem sua função. É óbvio que havia uma certa preocupação com os negros, afinal cada negro valia muito, no entanto, a preocupação não ia além do bem-estar para a realização do trabalho. Assim como bem ressaltou Jacob Gorender “Sua razão era a mesma, não importando se trabalhasse bem ou mal” (1980, p. 75).

Entretanto, após toda essa discussão, acreditamos ser válido uma ressalva. Gorender faz menção ao termo *escravos rendeiros* que, para o autor difere dos escravos assenzalados. De acordo com Gorender havia um tipo de escravo pela qual obtinha um tratamento diferenciado pelo seu senhor:

Encontramos, por isso, escravos trabalhando em oficina própria ou montada pelo senhor, realizando pequenos negócios nas ruas, prestando serviços manuais contratados por terceiros. No Brasil, chamavam-se *negros de ganho* e mantinham relacionamento especial com o senhor, ao qual entregavam uma renda fixa por dia ou semana e conservavam o restante, que auferissem do seu trabalho, para o próprio sustento. Podemos denominá-los de *escravos rendeiros*, em contraste com os *assenzalados* (GORENDER, 1980, p. 76).

Os escravos rendeiros são negros que normalmente possuíam alguma habilidade distinta do

serviço braçal, por exemplo, seriam aqueles escravos que sabiam ler, tocar algum instrumento, artesãos. Esses escravos por serem mais caros recebiam um tratamento diverso dos demais que não possuíam tais habilidades³. Lilia M. Schwarcz, em sua obra, *O Império em Procissão* relata o fato de uma banda de músicos negros e mestiços tocando na coroação de d. Pedro II no banquete imperial onde “Além dos quitutes, uma banda de música toca durante o banquete e alegra os felizes selecionados da corte: sem dúvida um círculo restrito. Os músicos são, estranhamente, negros e mestiços, e esse detalhe a mais passa, por certo, desaparecido nessa corte tropical, que lida bem com símbolos tradicionais e europeus, relidos sob uma lógica própria” (SCHWARCZ, 2001, p. 56).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado na introdução deste trabalho, os livros didáticos são ferramentas de importância dentro da sala de aula, uma das críticas observadas é o uso único deste meio de informação. A falta de bibliografia completa corrobora para interpretações, normalmente, errôneas de temas como, por exemplo, o cotidiano dos escravizados no Brasil império. As imagens que acompanham os conteúdos nos livros didáticos também sofrem com interpretações equivocadas na maioria das vezes; sua presença serve apenas como mera ilustração, não dando a devido valor que elas merecem. De acordo com Thaís Nívia de Lima e Fonseca, desde o século XIX que as imagens fazem parte dos livros didáticos, porém apenas no século XX que dão relevância ao seu conteúdo para o ensino de História do Brasil (2001, 94).

Para que as imagens não sejam ignoradas vale promover sua utilização nos trabalhos em sala de aula, na presença de um professor que auxilie em sua interpretação.

O fato das imagens integrarem os livros didáticos não nos surpreende, contudo, elas devem ser utilizadas/interpretadas para melhor rendimento do aluno. Entendemos também que as imagens escolhidas não são aleatórias ou “por acaso”, elas são escolhidas de acordo com a ideologia do autor; um certo grupo de artistas foram privilegiados por terem suas obras escolhidas para fazer parte dos livros, segundo Fonseca foram

os viajantes europeus que tiveram no Brasil do século XVI ao século XIX, como Jean de Léry, Jean Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas, Spix e Martius. Vistos como testemunhas oculares do passado do país, seus registros eram considerados verossímeis e fidedignos, em consonância com a concepção de história predominante, na qual os documentos encerrariam a verdade (2001, p. 94).

Pinturas como de Pedro Américo, Benedito Calixto, entre outros acabou por representar eventos consagrados da historiografia chamada oficial, conseqüentemente tornou-se memória visual. Assim também aconteceu com as pinturas de Debret, tornou-se consagradas, todo o modo de viver do escravo e sua relação com seu senhor ficou restrito aos olhos do pintor francês. Obras como *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre acabou por confirmar os conteúdos nas pinturas de Debret, e oficializar a utopia da democracia das raças.

A historiografia até a década de 80 apresentava um negro submisso, fiel e passivo, ou seja, as interpretações sobre a escravidão negavam a capacidade de o escravo ser um agente histórico, tais interpretações davam ênfase aos castigos e a violência sofrida. No entanto, a historiografia pós anos 80 apresenta com maior relevância as fugas, revoltas e os quilombos, como a revolta na Bahia de 1814 foi largamente estudada. Percebemos também que a visão “maniqueísta”, apresentada apenas como o “bem e o “mau”

3 É notório que neste artigo estamos nos referindo aos escravos assenzalados, tanto os escravos domésticos quanto os que trabalhavam na produção do açúcar.

foi relativizada neste período, o senhor do engenho não era representado somente como o homem mau e o escravo como uma desgraçada vítima, ou um bom homem injustiçado. Com as sucessivas pesquisas o trato da escravidão tornou-se um tanto complexo, tendo o cuidado de estudá-lo de acordo com cada contexto.

A perspectiva de Debret ao representar os escravos, nos mostra um ponto de vista, nos mostra um Brasil de cordialidade, onde se um escravo é castigado notoriamente ele mereceu o castigo, nos revela um Brasil patriarcal, em concordância com as regras da igreja Católica e consequentemente com as leis de Deus. Assim como Foucault nos alerta em *Isto não é um cachimbo*, e René Margritte nos convidada a ter cuidado e não cair na Traição das Imagens, assim também a historiografia deve ser consultada com olhares atentos para que nenhum detalhe fuja a nossa atenção.

REFERÊNCIA

CAPPELLARI, Márcia Schmitt Veronezi. *A Arte da Idade Média como construtora de um conceito visual de mal. Paraíso, Purgatório e Inferno: a Religiosidade na Idade Média*. Porto Alegre, p. 175-188, jan-jun 2011.

BURKE, Maria Lúcia Pallares; BURKE, Peter. *Repensando os Trópicos: um relato intelectual de Gilberto Freyre*. Tradução: Fernanda Veríssimo. São Paulo: editora UNESP, 2009.

BRANDÃO, Antônio Jackson de Souza. *Aspectos da linguagem fotográfica: do renascimento à era digital*. São Paulo, Travessias, p. 1-23, s/d.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (Orgs). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autentica, 2001. p.91-121.

FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. Tradução: Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. – 2 ed. ev. – São Paulo: Ateliê editorial, 2001.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O Império em Procissão: ritos e símbolos do Segundo Reinado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Parecer da Comissão do IHGB sobre o 1º e 2º volume de Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil, de Jean Baptiste Debret. Manuscrito, 1840, Acervo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, Seção de Documentos, issn 0101-4366 Vol. 175, fls 6 TRESIVAN, Anderson Ricardo. *Debret e a Missão Artística Francesa de 1816: aspectos da constituição da arte acadêmica no Brasil*. Plural Revista do Programa de Pós-Graduação em sociologia da UPS. São Paulo, nº 14, 2007.

REVOLUCIÓN Y DESENGAÑOS EN LA MUERTE DE ARTEMIO CRUZ

Elton Emanuel Brito Cavalcante
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: elton400@hotmail.com

RESUMO: A Revolução Mexicana é um dos grandes temas controversos do século passado, sobretudo no que diz respeito à formação de novos paradigmas políticos, económicos e artísticos naquele país. Para alguns, ela é fonte de retrocesso e uma das causas de o México não ser desenvolvido; já para outros, sem ela a desigualdade ali seria ainda maior. Todos, entretanto, são unânimes em admitir ter sido ela um divisor de águas na produção artística, principalmente na literatura escrita. No entanto, entre os próprios literatos, ha os que a defendem e os que a rechaçam com o mesmo afincó. Alguns escritores procuraram mirá-la sob uma ótica idealizada, mostrando-lhe o lado pitoresco e heroico. Outros a veem como algo podre que deveria ser esquecido o mais rápido possível. Carlos Fuentes, por sua vez, seguindo os passos de Juan Rulfo, analisa-a de forma menos parcial, buscando o essencial e tentando entender as transações políticas mais profundas no cenário mexicano de então. Mostra como as revoluções se viciam e se desvanecem no tempo. O objetivo deste trabalho é, portanto, estudar como a Revolução Mexicana se deixa perceber no romance “La muerte de Artemio Cruz”, do escritor mexicano Carlos Fuentes.

PALAVRAS-CHAVE: Revolução Mexicana; Desenganos; “La muerte de Artemio Cruz”; Literatura Mexicana.

RESUMEN: La Revolución mexicana es uno de los grandes y controvertidos temas del siglo pasado, por lo menos en relación con la formación de nuevos paradigmas políticos, económicos y artísticos en México. En términos económicos y políticos, hay dos grupos. Algunos comentaristas dicen que ella es fuente de retroceso y una de las causas de que el país no se haya mantenido en desarrollo, por ende la rechazan y pintan como se fuera algo podrido desde su cuna. Al contrario, para otros, si no fuera por ella quizá la desigualdad hubiera sido mayor todavía, por lo que la miran bajo una perspectiva idealizada, de ahí que la muestren solo el lado pintoresco y romántico. No obstante, la gran mayoría concierta en admitir haber sido ella un divisor de aguas en la producción artística, sobre todo en la escritura. Carlos Fuentes, a su turno, siguiendo las huellas de Juan Rulfo, la analiza de forma cruda pero justa, buscando lo esencial e intentando comprender los cambios socio-culturales más hondos del escenario mexicano de entonces. Por lo tanto, desea demostrársela como un ejemplo de todas las demás revoluciones, es decir, como algo que se desvanece a raíz de las propias contradicciones humanas. De esta forma, el objetivo de este estudio es demostrar como la Revolución Mexicana trasparece en la novela *La Muerte de Artemio Cruz*, del escritor mexicano Carlos Fuentes.

PALABRAS-CLAVE: Revolución Mexicana; Desengaño; *La Muerte de Artemio Cruz*; Literatura mexicana.

INTRODUCCIÓN

La novela “La muerte de Artemio Cruz”, escrita por el mexicano Carlos Fuentes, por lo general, aborda dos temáticas principales: la guerra por el poder en el periodo posterior a la Revolución Mexicana y la desilusión provocada por el desvanecimiento de los ideales revolucionarios, a raíz del recrudecimiento de la corrupción. A la vez se esparcieron por el país las nociones preconizadas por las Vanguardias europeas, sobre todo del Surrealismo. Es decir, el arte de ese entonces se volcó hacia una perspectiva psicológica y onírica del mundo, mientras la política reflejaba una realidad contradictoria y angustiada que sobrevivía bajo la hipocresía de una moral decadente.

Aunque la aludida novela posea rasgos del vanguardismo, no se olvida de la crítica social, tan común

al movimiento realista del siglo XIX, sino que pone en relieve la degeneración política, cultural, económica y social del México de los 60. Por lo tanto, se da a conocer la negligencia de los representantes políticos, sea de los reaccionarios, sea de los revolucionarios, fijando su mirada en los deleznable y efímeros valores pregonados por los líderes revolucionarios.

Artemio Cruz, el protagonista de la novela, es un estereotipo caricaturesco del típico revolucionario, el que hace y resuelve todo a su modo y actúa en defensa de ciertos principios siempre y cuando estos no le perjudiquen en nada. No obstante, Fuentes no le quita a Artemio Cruz todo el valor, a lo mejor se le presenta como consecuencia de una sociedad inhumana y desigual, donde los más pobres son los más ultrajados, y, por consiguiente, estos tuvieron que aprender a tornarse insensibles al dolor del prójimo, incluso haciéndose capaces de acribillar a balas a alguien por un asunto cualquiera. No obstante, tampoco Cruz es descripto como si fuera una mera víctima indefensa de una sociedad mala por naturaleza. En efecto, las injusticias sociales son un muelle gigantesco que impulsan al surgimiento de personas como Cruz, pero esto no conlleva analizar que él no haya tenido elección. Por lo tanto, se debe tener en cuenta aquí el libre albedrío de Cruz, de ahí que él todo lo tuvo, todo lo hizo, y si llegó al fin de su vida desilusionado y rencoroso, fue gracias a una vida desreglada y viciosa que ha elegido vivir.

1 EL CONTEXTO HISTÓRICO DE CARLOS FUENTES

Muchos críticos suelen decir que el personaje Artemio Cruz posee algo de Carlos Fuentes, de ahí que parece imprescindible el conocimiento, aunque superficial, de la vida de este novelista para comprender su obra. Carlos Fuentes era hijo de un diplomático mexicano, pero nació en Panamá, en 1928, y tal hecho coincidió con el apogeo de la Revolución y, por lo tanto, con la implementación de la reforma agraria, a la vez. En efecto, esta tuvo consecuencias distintas: si por un lado, mermó los proyectos de los terratenientes, por lo que ellos, sin salida, tuvieron que pedirles préstamos a los grandes grupos capitalistas; por otro, medró las esperanzas de la gente más sencilla. En suma, las puertas al capital extranjero estaban abiertas a México a la par que la capacidad de endeudarse y aumentar las tasas de intereses, lo que por lo general perjudica a los menos acomodados.

A causa del trabajo paterno, Fuentes pasó su infancia en varios países americanos, y ello le permitió temprano conocer sus distintas realidades político-económicas. Aunque jamás hubiese negado sus raíces mexicanas, relató una anécdota pintoresca de su adolescencia, pues, viviendo con sus padres en Estados Unidos, se sentía encantado ante la cultura resplandeciente de tal país, de modo que muy rápido logró un inglés fluido. Asimismo ejercía liderazgo en su entorno social, sobre todo en la escuela, de modo que a menudo lo invitaban a tertulias culturales. Sin embargo, eso cambiaría a partir de 1936, puesto que Lázaro Cárdenas, por ese entonces presidente mexicano, y muy cerca de las ideas socialistas, nacionalizó las empresas petroleras, incluso las norteamericanas. A causa de ello, el joven extrovertido pronto se vio querido a medias por el simple hecho de ser hijo del embajador de México. Gracias a eso, luego se le vino una cruda lección: era mexicano y no podría jamás olvidarlo.

Tal historia Fuentes la cuenta en una entrevista enfatizándola al máximo, quizá para alejarse de algún remordimiento antiguo; quizá para combatir el desprecio de la nueva generación hacia los símbolos patrios y costumbres nacionales. Además, hace recordar lo que Artemio Cruz sintió mientras alababa la cultura norteamericana y lo que le pasó enseguida, o sea, que por más rico que fuese siempre sería tratado peyorativamente como un “chicano”. Artemio dejó trasparecer en su madurez un asco hacia sus paisanos. Ello es algo

contradictorio, principalmente venido de alguien que había luchado a muerte por una sociedad más ecuánime.

Fuentes volvió a México a los dieciséis años, donde realizó sus estudios secundarios y superiores, recibiendo de abogado en la Universidad Autónoma de México. Al igual que su padre, siguió la profesión de embajador, ejerciéndola en Francia a partir de 1975. Luego se alistó en las vanguardias comunistas y socialistas, por lo que estrechó lazos con los Castro, en Cuba, y, por consiguiente, algo de enemistad había coleccionado hacia la globalización y el capitalismo.

Al mismo tiempo que las agitaciones bélicas evolucionaban, se creaba una voraginosa producción artística, influenciada por las vanguardias europeas, sobre todo el Surrealismo. Uno de los grandes eventos por aquel entonces fue la visita de André Bretón al país, a fines de los años 30. Aunque Bretón nomás había estado allí a causa de León Trotski, posiblemente su presencia hubiese sido el estallido para el advenimiento definitivo de los postulados vanguardistas, pues enseguida artistas como Frida Kahlo, Diego Rivera, Juan Rulfo, Octavio Paz, etc. cambiarían el arte mexicano, muy acostumbrado a la corriente realista. El Surrealismo pretendió liberar al hombre de todas las ataduras desde dos puntos de vistas bien delimitados: uno, liberarlo de las represiones psicológicas, de ahí que se aproxima bastante del ideario freudiano; el otro, libertarlo de la represión ejercida por el estado burgués, aquí se alinea con el pensamiento marxista. Esta corriente artístico-literaria impregnará la obra de muchos escritores latinoamericanos, incluso a Fuentes. La presencia del Surrealismo se hace notar en las técnicas aplicadas, como el uso de los distintos tipos de narradores, el flujo temporal, el flash back continuo, el cambio constante del tipo de narrador, etc.

Por supuesto, todo eso había de alumbrar al joven Carlos Fuentes en la búsqueda de la palabra perfecta y del estilo incisivo.

2 LA REVOLUCIÓN MEXICANA

La Revolución Mexicana es el reflejo de ideas dispares y del sometimiento de pueblos a los intereses económicos de las grandes corporaciones empresariales. No obstante, se puede decir que sus causas inmediatas remontan a mediados del siglo XIX, específicamente entre 1846 y 1848, durante la guerra de México contra los EE.UU., que empezó a raíz de las pretensiones expansionistas de los estadounidenses, los cuales tenían como excusa garantizar que Texas mantuviese su independencia política con relación a México.

Los texanos prefirieron, según esta perspectiva, pertenecer a la República anglosajona que quedarse aislados, sin atención y auxilio del Estado mexicano. Aprovechándose de esa situación y estando al tanto de la desprotección que se encontraban las tierras del oeste mexicano, los EE.UU. anexionaron a Texas e invadieron otros rincones mexicanos, por lo que pudieron llegar a tener la anhelada salida al Océano Pacífico. A causa de ello, México perdió más de la mitad de su territorio. Por esta razón, este país se vio en un reto: superar la vergüenza de la derrota frente a los EE.UU. y combatir la pobreza general que asolaba a sus ciudadanos, sobre todo a los de etnia indígena. Como suele ocurrir en momentos de crisis, las cosas empeoran para los más vulnerables. Y en aquel entonces, estos eran los indígenas.

Porfirio Díaz, en el conturbado entorno de 1876, llega al poder en México, lo que llevará a una paradoja en los próximos 34 años, pues durante dicho periodo la nación, por una parte, obtuvo un desarrollo económico extraordinario, y por otra sintió recrudecer el hambre y el paro entre los obreros citadinos y rurales, además de la expulsión de los campesinos de sus tierras ancestrales. Se sumará a eso el aumento de la carga tributaria, y se podrá mirar el escenario ideal para las protestas precursoras de la Revolución mexicana. En resumen, la “edad de oro” de México del Porfiriato se pudo realizar gracias a la explotación masiva de las

capas más pobres de la sociedad.

El gobierno de Díaz fue marcado por disturbios que reflejaron el descontento de distintos sectores sociales. No obstante, a partir de 1910, el presidente informó a la nación que se retiraría del poder al completar su mandato político y que no participaría del siguiente proceso electoral. Ello fue suficiente para que la oposición se mantuviese alrededor de Francisco Madero I, principal opositor de Díaz y candidato a sucesión presidencial. Mientras tanto, rompiendo su palabra, Díaz resolvió lanzarse como candidato; por lo mismo mandó a sus partidarios a arrestar a Madero por insurrección en contra del orden constitucional. Entre tanto, Madero huye hacia los EE.UU. y desde allí planea un contraataque armado, cuyo primer logro pronto se dio con la batalla librada en 1910.

Algunos meses después, Díaz, dándose cuenta de que su permanencia en el poder perjudicaría la situación del país, renuncia y se autoexilia en Francia. Desde luego, se realizaron nuevas elecciones y Madero se convirtió en presidente. No obstante, al no llevarse a cabo las reformas que prometiera, no logró apaciguar los ánimos entre los revolucionarios, lo que generó infundios y rencores de opositores y aliados, por lo que hubo nuevos levantamientos armados.

De pronto, en 1913, surgió un movimiento contrarrevolucionario (planeado sobre todo por Félix Díaz y Victoriano Huerta) que fue responsable del golpe de Estado, cuyo ápice se dio con el asesinato de Madero. Vacante el cargo presidencial, Victoriano Huerta sin tardanza lo ocupó y, al mando del Estado, buscó a toda costa sofocar las distintas insurrecciones revolucionarias que, en efecto, olían a sangre.

En definitiva, esta situación política generó protestas entre los caudillos revolucionarios y contrarrevolucionarios, los cuales deseaban doblegar a los demás y apoderarse del ejército, pues se daban cuenta de que eso les podría alzar a la silla presidencial, por lo que resolvieron individualmente luchar contra el gobierno ilegítimo de Huerta, utilizando para ello tácticas guerrilleras propias. Con todo, tras un año en el poder, Huerta renuncia y huye del país. Los conflictos estaban solo empezando.

En suma, la Revolución Mexicana está caracterizada por un enmarañado de conflictos, muchos de los cuales son responsables de crear leyendas que hasta la fecha sirven de iconos entre la gente. Los hechos de Pancho Villa y Zapata, por ejemplo, se mezclan con la imaginación del pueblo, y debido a eso se generan una serie de relatos, cuentos y epopeyas, verdaderos tesoros literarios mexicanos. Zapata fue el gran caudillo de las luchas por una reforma agraria inmediata.

Carlos Fuentes percibió esa mezcla y le dio forma crítica, pues en sus cuentos buscó una síntesis imparcial de las distintas concepciones sobre la Revolución y sus consecuencias. Él se puso a tratar básicamente del periodo postrevolucionario, basándose, por ejemplo, en los escándalos proporcionados por nombres como Plutarco Elías Calles, quien entre 1924 y 1928 presidió a México, y fue General de división durante la Revolución. Calles, según relatos de algunos críticos, poseía cerca de veinte millones de pesos antes de llegar a la presidencia. Sin embargo, después de dejarla, su riqueza fue inmensamente mayor. Por coincidencia, durante esta presidencia estalló una de las más perniciosas secuelas de la Revolución Mexicana, es decir, la Guerra Cristera, la cual fue una reacción del clero católico en contra de la ley que prohibía los cultos religiosos cristianos, expropiaba los bienes de la Iglesia, impedía la entrada de sacerdotes extranjeros a México y, para colmo, incentivaba la persecución a curas jesuitas. Más allá de eso, el presidente Calles fue el responsable por el surgimiento del PRI, Partido Revolucionario Institucional, cuyo desmedro se hace sentir hoy todavía.

Todos estos temas vendrán a ser muy utilizados por Carlos Fuentes en su obra maestra “La muerte de Artemio Cruz”, cuyo análisis se verá luego abajo.

3. LAS MUJERES DE ARTEMIO CRUZ

La Muerte de Artemio Cruz es una novela de 1962 que trata de los recuerdos de Artemio Cruz, un ex soldado, empresario y político, que se encontraba viejo, enfermo y acostado en su lecho de muerte. Él se sentía amargado y despreciado por los suyos, aunque haya tenido una vida de riquezas y contradicciones, por eso se describe a sí mismo como una consecuencia de los hechos sociales, intentando así excusarse de sus errores y enaltecer sus virtudes. Cruz era un ex combatiente de la Revolución Mexicana, cuyos ideales había traicionado, tornándose uno de los terratenientes más ambiciosos y explotadores de los campesinos, los cuales pasó a criticar debido a sus presuntas apatías e ignorancia en relación con el progreso.

La narrativa abarca desde su nacimiento en 1889 hasta 1959, fechas que coinciden con todo el ciclo de La Revolución, o sea, los periodos prerrevolucionarios (finales del siglo XIX hasta 1909), revolucionarios (1910 a 1919) y postrevolucionarios (1920 a 1960). La Revolución parece mezclarse con los momentos decisivos en su vida, momentos estos que, de alguna forma, se tejen siempre alrededor de una bella mujer. Hubo cuatro importantes mujeres a lo largo de la narrativa, y cada una representaba un momento crucial en su vida, por lo que se las debe aquí mirar detenidamente.

3.1 Regina, la revolucionaria

En 1913, Cruz conoció a Regina, su primer gran amor. Ella lo seguía de pueblo en pueblo, pues lo quería mucho, aunque la haya violado. Sin embargo, ella supo que él no lo hizo por maldad innata, sino por la irracionalidad de aquella guerra, donde las mujeres eran víctimas rutinariamente de la estupidez y salvajería de hombres acostumbrados a estar bajo la mirada constante de la muerte. Si no hubiese sido él quien la violara, seguro que sería otro, quizá más cruel. Pero también se dio cuenta de que él la amaba de veras, y que el destino de los dos era uno solo. Con frecuencia, Cruz se sentía avergonzado de lo que había hecho, por lo que ella tuvo que crear una historia idílica en la cual los dos se habían conocido de forma romántica y respetuosa en una playa desierta, y que él jamás la tomó a fuerza. Era el artificio que los dejaba vivir tranquilos. Ella estuvo a su lado durante las batallas en contra del bando de Pancho Villa.

No obstante, su fin fue trágico. El ejército de Cruz se había alojado en un pueblo, cuyos pobladores los recibieron de brazos abiertos, por esta razón la villa serviría de cuartel al ejército. La pareja se quedó en una vivienda alquilada y allí pasó momentos de paz. De pronto, esta calma se rompió cuando las tropas de Pancho Villa fueron avistadas a lo lejos. Cruz había sido el elegido para enfrentarse al bando adversario, mientras Regina quedaría en la habitación. Cruz siempre fuera intrépido, de ahí que, aunque joven, ya ejercía liderazgo entre sus compañeros. Con todo, de esa vez experimentaría la hiel de la cobardía. Mientras se dirigía hacia el enemigo, se le cayó encima una bomba, lo que hizo que caballo y caballero fueren lanzados al suelo, desde ahí él se arrastró hasta un bosque y allí permaneció escondido, huyendo de la confrontación. En el bosque, se deparó con el cuerpo de un compañero aún con vida, quien le pidió auxilio, pero Cruz se lo negó adentrándose más todavía en el matorral. Pasado un rato, apareció junto a él otro de los suyos cargando un cadáver en las espaldas. Pronto Cruz advirtió que era el cuerpo ya sin vida del soldado que le pidió ayuda. Delante de los dos, tuvo ganas de huir de nuevo, pero el soldado le agarró de la mano y le dijo que habían logrado ahuyentar al enemigo. Cruz se quedó confuso y pronto sintió vergüenza y remordimiento, pues hubiera podido salvar al paisano herido. Rápido se dio cuenta de que todos sabrán de su temblor ante el enemigo. Sin embargo, mientras eso pasaba, Cruz se disculpaba diciéndose a sí mismo que todo lo hizo por amor, pues no huyó de la muerte por temblar ante ella, sino por el hecho de querer vivir intensamente el único momento feliz de su vida. Regina le dio todo, por ello él precisaba devolvérselo con la mismísima intensidad. En medio de estos

pensamientos tortuosos, cabizbajo, escuchó un grito de felicitación. No lo creyó. Los soldados, al verlo sucio, andrajoso, sangrando y con los sesos perturbados, solo podrían pensar que él se quedó fuera de la batalla porque no tuvo como volver a la lucha. Por ello, fue condecorado con el rango de capitán, pues la batalla fue vencida y nadie se había dado cuenta de que él huyó por miedo, además, en las peleas anteriores, jamás había demostrado ningún trazo de cobardía.

Al volver al campamento, empero, Cruz sufrió el mayor golpe de su vida: vio a muchos campesinos ahorcados colgando de un árbol, incluso a su amada Regina. Desgraciadamente, los partidarios del ejército de Pancho Villa, llenos de encono por la derrota en el campo de batalla, se vengaron en los pobladores de la pequeña villa, la cual no había tenido a nadie que les defendiera, pues la otra guarnición del ejército de Cruz se había dirigido al Norte a pelear con los sublevados de allí. Cruz se quedó con lágrimas y un mixto de desesperación y enfado, vergüenza y quizá una sensación de culpa por no haberse quedado con la joven. Pero su venganza en contra de todos no tardaría en llegar.

3.2 Catalina: odio, amor e indiferencia

En 1959, mientras volvía de un viaje de negocios, Artemio Cruz sufrió un ataque gástrico, en razón de que lo internaron en un hospital, de donde ha de recordar toda su vida y escuchar voces de personas que no lo querían, principalmente la de su mujer, hija, yerno y un cura. Excepto este, los demás, a su parecer, solo estaban allí debido a su testamento, el cual estaba muy bien escondido. Y su intención era jugar con ellos, humillarlos para que supieran que con él nadie se burlaba o le decía que hacer. Su mujer e hija son vanidosas y lo rechazan frecuentemente, pero él sabe que ellas necesitan del testamento, por lo tanto este es usado como un juguete de lujo en manos del ex combatiente.

Con frecuencia, sus recuerdos yacían sobre su esposa, Catalina Bernal, la cual fue su segunda gran pasión, y con quien tuvo dos hijos. Ambos se conocieron allá por los 1919, y desde pronto ella ya demostraba señales de orgullo e indiferencia hacia él. Indiferencia que, muy temprano, se convirtió en una mixtura de amor y odio para, en definitiva, quedarse en un rencor indeleble, a raíz de cuatro hechos. El primer motivo: Cruz había humillado al padre de ella, Gamaliel Bernal, viejo terrateniente honrado, que todo lo perdió a causa de la Revolución y que se veía acosado por los acreedores, puesto que estos le exigían pronto el pago de las deudas. Pero el terrateniente estaba fallido. Cruz, estando al tanto de eso, había propuesto asumir las deudas del anciano siempre que este le diera a Cruz las tierras como hipoteca. Además, Cruz prometió darle préstamos a bajo interés a los campesinos ubicados en las haciendas del terrateniente, exigiéndoles que dejaran de pedirlos a Don Gamaliel. Por consiguiente, el militar se tornó el acreedor mayoritario del anciano, que, acosado ante tales artimañas, le hizo una propuesta desesperada a Cruz: se le ofreció Catalina en matrimonio. Oferta ya esperada por el militar.

Así, Don Gamaliel y Cruz hicieron un arreglo tal que, si lo hubieran nombrado como el prototipo de las transas entre ex revolucionarios y latifundistas, no estarían lejos de la verdad. Al fin, Cruz, platicando con su futuro suegro, le dijo a este que debería entregar las tierras infértiles a los campesinos, pues eso tendría las siguientes consecuencias: ellos lo iban a agradecer llamándole, a menudo, de justo y condescendiente con la reforma agraria, mientras tanto, las mejores tierras continuarían en su propiedad. En efecto, en pocos meses, los braceros dejarían sus tierras a cargo de sus mujeres y volverían a trabajar en las del viejo. Sería un trato perfecto. De esta forma, D. Gamaliel no quedaría mal con nadie, ni con los revolucionarios, ni con el gobierno, ni con los campesinos, incluso con Cruz, quien, casándose con Catalina, se tornaría el gran responsable por la administración de los bienes del anciano. En suma, Don Gamaliel le da su hija a un desconocido, y este, en vez

de hacer la reforma agraria como preconizaba la ley, acepta el acuerdo, pasando a ser el nuevo terrateniente de la región.

Con todo, más allá del acuerdo económico, Cruz, en el fondo, deseaba sinceramente casarse con Catalina, pues, desde el primer momento que se deparó con la joven, se enamoró de ella. Sin embargo, había un obstáculo a superar. Obstáculo este que es el segundo motivo por el que Catalina odia a Cruz: ella amaba a un muchacho de nombre Ramón, y estaban prometidos el uno al otro. No obstante, Cruz lo amedrenta de tal forma que el joven huye. Catalina jamás va a perdonarlos por ello, ni a Cruz por haber expulsado a Ramón; ni a este por no haber tenido valor para luchar por ella.

Paralelo a esto, hay un tercer motivo que la hace odiar a Artemio Cruz. Ella desconfía que Cruz quizá fuera el responsable por la muerte de su hermano mayor, Gonzalo Bernal, joven abogado partidario del anarquismo y de la Revolución. Según Cruz, ambos se hallaban prisioneros de Villa en el mismo cautiverio, donde se tornarían confidentes. Muchas veces Cruz se enojaba con el intelectualismo de Gonzalo, sin embargo no le decía nada, pues si lo hubiera hecho a lo mejor se quedaría solo en una situación precaria. Los dos estaban condenados a muerte por fusilamiento. Pronto Gonzalo fue acribillado de balas, y lo mismo hubiera pasado a Cruz si, por azar, no hubiese llegado la tropa de los federalistas, es decir, el ejército de los dos muchachos. Fue salvado por la campana.

Después de terminada la guerra, Cruz, ya en cargo de alto mando del ejército, se aprovechó de las informaciones dadas por Gonzalo para conocer los puntos débiles de su familia para lograr extorsionarla. Desde luego, Catalina suspicazmente analiza el relato de Cruz y le comenta a su padre que tal vez el extranjero hubiese matado a Gonzalo. El padre reflexiona, cree en lo verosímil de tales suposiciones, pero le dijo que no tenían pruebas. A las oscuras, lo mejor era callarse... No puede atribuirse a Cruz la culpa por la muerte de Gonzalo. Es verdad que, a lo largo y ancho de la novela, aquel actúa, por lo general, como abogado de sí mismo, intentando mermar su culpabilidad en los crímenes. Por consiguiente, se presenta como personaje central de los malos hechos, sin jamás dejar de exponerlos. Pero en momento ninguno dijo haber matado a su compañero de celda. De hecho, solo reproduce, en sus asomos de delirios, aquello que su mujer le había tantas veces reprochado, es decir, el presunto asesinato.

Al fin, el cuarto motivo, quizá el más complejo, se ha dado por el hecho de que Cruz, según la perspectiva de Catalina, no tuvo valor suficiente para evitar que su hijo, Lorenzo Bernal, joven muy aficionado al anarquismo, fuera a luchar la guerra civil en España, donde ha encontrado la muerte. Cruz le había enseñado a su hijo como vivir con autonomía, como enfrentar las adversidades y mantenerse firme en la búsqueda de lo mejor para sí. Catalina sabe de todo ello, y nunca concordó con tal forma de educar al hijo. Cuando estalló la guerra civil en España, Lorenzo pronto se alistó en el bando republicano, creyendo así estar en lo cierto. Ha muerto desilusionado de la misma forma que su tío ya lo había hecho. Catalina carga la culpa de esa muerte a Cruz.

Desde el primer día de casados, comenzó el fin de lo que podría haber sido un gran amor. Desde el inicio, Catalina se cuestionaba a sí misma sobre su relación con Cruz. Durante el día, ella lo trataba con indiferencia, pero por las noches se entregaba con pasión y amor. Cuando amanecía, se le venía la vergüenza de sentirse amada por alguien que quizá haya sido el verdugo de su hermano y, con seguridad, fue la causa de que su padre haya pasado los últimos días avergonzado y amargado. Asimismo, ella tiene otra certeza, el hombre vino para destruir la paz de su familia y expulsar a su prometido. Ella lo ama, pero el orgullo ancestral es mayor, y pronto aprende a sofocar este sentimiento, haya vista que, de acuerdo con las leyes vigentes, el divorcio era un deshonor mayor. Por su turno, Cruz todo lo hace para cambiarle estos sentimientos, y ella misma lo quiere, sabe que él hace todo por ella, pero no puede perdonarlo. Esa lucha interna duró muchos años,

hasta que un día se disgustan y ella le dice todo a la cara. Enojados y con el corazón partido, ambos pactaron de forma implícita que no tendrían más contacto el uno con el otro. Permanecerían casados, no obstante separados físicamente.

Desde entonces, Cruz, para aplacar su vacío existencial y soledad, se dedicó a hacer lo mismo que su padre hubiera hecho si estuviese vivo, es decir, acostarse con las jóvenes que estaban bajo su protección y dejándose, con intensidad, tomar de la mano con lo más corrupto e inmoral, de cualquier ámbito que fuere. Se tornó diputado federal, gracias a sus conocidos más llegados. En fin, se ha convertido en un verdadero terrateniente, ni siquiera faltándole desafectos como a un tal Pizarro, hombre que intentó matarlo, pero el intento fracasó.

3.3 Laura y Lila, pasiones fugaces

Hay dos mujeres más en la vida de Artemio, Laura y Lila. La primera es el último amor verdadero de Cruz: es una mujer cosmopolita y segura de sí, además era amiga íntima de Catalina, lo que le proporciona a Cruz un sabor dulce de venganza. Ella le pide a Artemio que deje a Catalina y que juntos vayan a vivir a Europa. No obstante, Cruz, maniatado por las costumbres tradicionales, le dijo que no, pues el divorcio podría repercutir mal en los negocios, por lo que pide a Laura que deje las cosas como están, pero ella no acepta y, gracias a eso, Cruz la abandona.

Una interpretación forzada del rechazo al divorcio también podría ser la que Cruz y Catalina jamás dejaron de amarse, sino que escondían este sentimiento bajo capas de orgullo y fingido desprecio mutuo. No hay certidumbre en decir si se odiaban de verdad o mantenían una especie de amor trascendental. Sin embargo, otra interpretación parecida si se puede observar con relación a Teresa Cruz, la hija de Artemio y Catalina. Teresa lo odia a causa de él jamás haberla tratado con amor y cariño, dos sentimientos que, a su parecer, fueron dados únicamente a su hermano mayor, Lorenzo. Teresa lo ve como despreciable y todo lo hubiera hecho para perjudicarlo si le dieran a ella las palancas para eso. Por ejemplo, se casó con Gerardo, joven ambicioso, a quien Artemio temprano aprendió a despreciar, y quizá por enfadarle al padre, Teresa haya elegido al joven por esposo.

Al fin, hay que mencionar una amante fugaz, Lila. Artemio le compró una casa y los dos pasaban días tras días allí. Sin embargo, ella era joven y ambiciosa y solo vivía con Artemio gracias a su fortuna: lo traicionaba, y él lo sabía. No hay mucho que decir de ella, pues solo servía para demostrar la vanidad y ociosidad de aquel.

4 EL CHICO VILLANO

En enero de 1903, Cruz todavía era solo una criatura que moraba en una choza pobre con su tío, el negro Lunero. Desde su nacimiento hasta los trece años, el gurí vivió tranquilo con su pariente. Cruz era bastardo, hijo de una mulata y un terrateniente arrogante de Veracruz llamado Atanasio Mechaca, muy listo para violar las jóvenes criadas, mulatas e indias que moraban en su finca, lo que desgraciadamente pasó con la madre de Artemio. Esta fue expulsada de la hacienda luego de parir. Por ello, el tío se conmovió y se responsabilizó por el niño. Mientras tanto, Mechaca continuaba haciendo de las suyas, hasta que lo mataron.

Como solía pasar, los bastardos eran tratados con desprecio. La abuela paterna de Cruz, Ludivina Mechaca, anciana que ya llevaba años sin salir de casa, lo rechazaba. Ella tenía otro hijo, el borracho Pedro Mechaca. Aunque los parientes no le gustasen, Artemio Cruz llevaba una vida tranquila. Sin embargo, con

el cambio de propiedad sobre las tierras, los nuevos dueños necesitaban hombres para el trabajo bracero en otro sitio. Lunero se dio cuenta de ello y supo que vendrían pronto por él, por lo que tendría que abandonar a Artemio. Este también lo presiente. Con rencor antiguo, Artemio nota que a lo mejor los culpables por la separación brusca sean su tío y abuela paternos, por lo que enojado, y sin guardar los consejos de Lunero de mantenerse lejos de la casona, se va a allí, toma una escopeta que estaba colgada en la pared y les dispara a muerte. Mata a su tío con un balazo en la cara. Pronto llegan los matones de la hacienda y le pregunta a la anciana, aún con vida, si sabía quiénes eran los responsables por ello. Sin más remedio, Lunero y su sobrino tuvieron que marcharse en un santiamén. Los matones les persiguieron y, cuando los hallaron, les tiraron balas, y una de ellas alcanzó las espaldas de Lunero, cuya muerte fue rápida. Sin tiempo para reaccionar, Artemio, entre lágrimas, huyó con algo de remordimiento por haber sido el vector de tan siniestro acontecimiento.

5 UN TRISTE FIN

De lo dicho arriba, se infiere que no se le puede atribuir a Cruz la culpa por todos sus malos hechos, es verdad. La Revolución Mexicana fue un movimiento que, por poco, no ha ensandecido a todos los pobladores de aquel país. La guerra es maligna y ciega a la gente. Es verdad. Y Cruz fue una persona que desde pronto se vio humillada, incluso por aquellos que le debían cuidar. Sin embargo, los crímenes de corrupción practicados por él no se dieron durante las batallas, sino en postguerra. Es decir, cuando todo ya estaba calmado, surgió un hombre que se dejó corromper a causa de ascender económicamente a toda costa, aunque su mujer e hija le pidieran que intentase ser un hombre más correcto y bondadoso. Al contrario, él se dejó llevar por el encono más torpe y a perseguir todos los que no aceptaran sus órdenes y no coincidiesen con su forma de ganarse la vida. Su pecado mayor no fueron los crímenes que cometió por desesperación, miedo o ignorancia, sino los que él planeó y ejecutó con frialdad. Es decir, su pecado se dio cuando él ya consciente y bien informado del bien y del mal, y eligió escupir en todo lo que era justo y divino, creyéndose además una víctima más del sistema, y, por lo tanto, con derechos de ejecutar cualquier cosa inadecuada. Cruz fue un hombre que lo tuvo todo, de mujeres a plata, pero que nunca obtuvo tranquilidad y paz espiritual, pues el rencor y el vacío existencial jamás lo abandonaron a lo largo de su vida. Y su mayor escarmiento se hallaba en estar acostado en una cama, rodeado de personas que le deseaban la muerte, siendo obligado a revivir cada uno de sus errores y pecados, los que hizo por ingenuidad y los que hizo por maldad. Triste fin.

Así, Carlos Fuentes desenmascara una franja oscura de la Revolución, cuya máscara se escondía detrás de programaciones culturales que elogiaban a los revolucionarios como si ellos fueran santos y no hombres de carne y hueso.

REFERENCIAS

ALEGRÍA, Fernando. *Carlos Fuentes. Novelistas contemporáneos hispanoamericanos*. D. C Heath. Boston, 1964.

CAMPOS, Jorge. *La sociedad mejicana en un nuevo novelista: Carlos Fuentes*. Revista Ínsula, n° 196, p. 13. México/DF. 1966.

CARBALLO, Emmanuel. *Conversación con Carlos Fuentes*. Revista Novedades: México en la Cultura, p. 12. Fecha: 15.11.1959.

CASTELLANOS, Rosario, *La novela mejicana contemporánea y su valor testimonial*. Hispania, XLVII, n° 2, pp, 223-230. Mayo de 1964.

- CHAVARRI, Raúl. *La novela moderna mejicana*. Cuadernos Hispanoamericanos, n° 173, pp. 367-379. Mayo de 1964.
- COUFFON, Claude. *Carlos Fuentes y la novela mexicana*. Cuadernos Congreso por la Libertad de la Cultura, n° 42, pp. 67-69, mayo/junio de 1960.
- FUENTES, Carlos. *La Muerte de Artemio Cruz*. Salvat Editores, S.A. España. 1982.
- LEIVA, Raúl. *Tres grandes novelas mexicanas en 1962*. Cuadernos de Bellas Artes, IV, NQ I, pp. 25-34, 1963.
- MALDONADO Denis, M. Sobre Carlos Fuentes. *Cuadernos Hispanoamericanos*, III, n° 9, pp. 63-66, 1963.
- MENDOZA, María Luisa. *Carlos Fuentes el mexicano*. Revista Excélsior, 6 diciembre de 1959.
- MILLÁN, María del Carmen. *Sobre Carlos Fuentes, La muerte de Artemio Cruz*. Revista Iberoamericana, XXVIII, pp. 397-399, 1962.
- NARANJO, Francisco. *Diccionario biográfico revolucionario*. Imprenta Editorial Cosmos. México D. F., 1985.
- KO, Hye-Sun. *Situación política postrevolucionaria de México en La muerte de artemio cruz*. Dankook University. Recuperado de <http://www.ajlas.org/v2006/paper/2002vol15no110.pdf>.
- PUEBLA, Dulce María Cruz. *Surrealismo en México*. Revista Excélsior, n° 4443, pp. 28-29, 1966. Recuperado de <http://www.angelfire.com/mb/danicito/surreali.htm>.
- SÁNCHEZ, O. Ulloa. Revista Surrealismo. *Sólo lo maravilloso es bello*. Recuperado de http://www.poesias.cl/reportaje_surrealismo.htm.
- SÁNCHEZ PALACOS, Juan Ángel. *Algunos aspectos de la novela La muerte de Artemio Cruz*, Revista Armas y Letras, VI, NQ 4, pp. 83-89, 1963.
- VALENZUELA, Víctor M. *Carlos Fuentes, novelista mexicano*. La Voz, VII, n° 2 (1962), pp. 10-13, 1962.
- VILLASEÑOR, R. *Sobre Carlos Fuentes, La muerte de Artemio Cruz*. Vida Universitaria, XII, n° 594, pp. 3-10, 1962.

PATRIMÔNIO CULTURAL E MEMÓRIA NO CESIR

Evânia Lima de Barros

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: eva.elb@hotmail.com

Luiz Daniel Lerro

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: lerro@unir.br

RESUMO: No presente trabalho promoveremos uma reflexão teórica a partir das interfaces estabelecidas entre Memória e Patrimônio Cultural. Buscando entender como esses conceitos estão interligados no estudo das coleções que representam uma determinada cultura e que visam à valorização do patrimônio. A partir dessas reflexões, objetivamos identificar de que maneira o patrimônio de cultura material, acondicionado no Centro de Estudos da Saúde Indígena de Rondônia – CESIR, conhecido como Casa do Índio, pode servir para representar a memória do grupo Étnico Paíter¹ Suruí. Assim, nossa intenção é demonstrar o resultado do processo de ressignificação do patrimônio cultural por meio de discussão teórica aplicada a um estudo de caso. Como dispositivo teórico-metodológico, este estudo encontra-se fundamentado nas discussões oriundas do campo da História Cultural e da Museologia, partindo de conceitos “emprestados” de áreas conexas, como Patrimônio Cultural e Memória. Direcionamos nossa análise, especificamente, ao acervo etnográfico constituído pela cultura material do Ritual de Criação do Mundo, *Mapimaí*, por representar uma forte carga simbólica vinculada à memória e identidade do povo Suruí. Para tanto utilizaremos autores dos Estudos Culturais e da museologia que se debruçam sobre a temática do Patrimônio Cultural e Memória.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio Cultural; Memória; Paíter Suruí; Mapimaí; CESIR.

(CULTURAL PATRIMONY AND MEMORY IN THE CESIR)

ABSTRACT: This work we will make a theoretical reflection based on the interfaces established between Memory and Cultural Heritage. So, to understand how these concepts are interconnected in the study of collections that represent a certain culture and direct the valuation of the patrimony. From these reflections, we identify how the patrimony of material culture, housed in the Center for the Study of Indigenous Health in Rondônia - CESIR, known as Casa do Índio, can fit to represent the memory of the Suruí Paíter Ethnic group. Thus, our intention is to show the result of the process of re-signification of cultural heritage through theoretical discussion applied to a case study. As a theoretical-methodological device, this study is based on discussions from the field of Cultural History and Museology, besides concepts borrowed from related areas such as Cultural Heritage and Memory as well. Our analysis is directed specifically to the ethnographic collection constituted by the material culture of the Ritual of Creation of the World - Ritual de Criação do Mundo - Mapimaí, because it represents a strong symbolic charge linked to the memory and identity of the Suruí people. For this purpose, we will use authors from the Cultural Studies and the museology who study the theme of Cultural Heritage and Memory

KEYWORDS: Cultural Patrimony; Memory; Suruí Paíter; Mapimaí; CESIR.

1 Os Suruís do Estado de Rondônia se “[...] autodenominam Paíter, ‘Genté’, ‘Nós Mesmos’. (MINDLIN, 1985, p.13)

INTRODUÇÃO

Com este artigo buscamos aprofundar questões relacionadas ao acervo etnográfico composto por objetos da cultura material indígena do grupo étnico Paiter Suruí, confeccionado especificamente para comemorar o *Mapimái*, isto é, o Ritual de Criação do Mundo. Patrimônio que, de acordo com nossas suposições, contribui no processo de fortalecimento da memória e identidade cultural do grupo étnico.

Mas, antes de iniciar qualquer interpretação desse acervo é necessário compreender como esse patrimônio pode servir para ressignificar a memória cultural dos Paiterey². E também, como essa coleção pode ser utilizada em prol da pesquisa científica, sob a ótica interdisciplinar dos estudos culturais e da museologia, abordando aspectos teóricos sobre o patrimônio e a memória.

Para analisar a coleção utilizaremos a metodologia qualitativa que, segundo Antônio Carlos Gil (2002), serve para dar visibilidade às observações e fatos relacionados aos artefatos pesquisados neste estudo. E, tratando-se de um campo abrangente, com diversas possibilidades de abordagens, reduziremos o material da pesquisa em levantamento bibliográfico e discussão teórica aplicada a um estudo de caso.

O Centro de Estudos em Saúde do Índio de Rondônia – CESIR – localizado na Universidade Federal de Rondônia UNIR/Campus - BR 364 - Km 9,5 - Porto Velho (RO), popularmente conhecido pelos acadêmicos e servidores da UNIR como a “Casa do Índio”, é um centro de pesquisa da saúde indígena, criado em 1996 através do convênio firmado entre a Universidade Federal de Rondônia e a Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz. O CESIR tem como principal objetivo executar e assessorar pesquisas interdisciplinares, nos campos da saúde entre populações indígenas de Rondônia e dos estados vizinhos.

Apesar de identificarmos que o objetivo principal do CESIR é a saúde Indígena, este centro de pesquisa salvaguarda um importante acervo material da etnia Paíter Suruí, grupo indígena que vive no centro do estado de Rondônia, próximo ao município de Cacoal e o estado do Mato Grosso. A coleção preservada neste ambiente faz parte do “Mapimái”, Ritual de Iniciação de Mundo, que após a sua realização foi exposto, em 2003, no Museu do Índio, no estado do Rio de Janeiro.

No entanto, observa-se que desde a realização do ritual dos Paiterey, até a concepção, montagem da exposição no Museu do Índio e a aquisição dos objetos etnográficos pelo CESIR, a coleção não foi pesquisada por especialistas em salvaguarda de patrimônios. Logo, promover um estudo desta modalidade é de extrema importância sobretudo porque acreditamos que a herança cultural dessa etnia pode ser melhor compreendida.

O presente artigo é dividido em três partes, a primeira é dedicada ao conceito de Patrimônio e as mudanças que ocorreram com o termo, até a concepção vigente de Patrimônio Cultural. Em seguida, são apontados os conceitos de memória adotados pelos pesquisadores Jacques Le Goff (2003) e Jan Assmann (2016) como “motor” das transformações sociais. Nosso intento é investigar como o patrimônio e a memória podem auxiliar no processo de ressignificação e preservação da tradição de um grupo étnico.

NOÇÕES ACERCA DO PATRIMÔNIO

Normalmente, quando falamos em Patrimônio associamos o termo aos patrimônios históricos. Pensamos nas edificações e arquiteturas que são inesquecíveis, nos templos monumentais de culturas ancestrais, ou

2 Paiterey é a forma como os Suruís se referem coletivamente a si mesmos. In: MARETTO. Luis Carlos; SURUÍ. Almir Narayamoga; SILVA. Adnilson de Almeida. Ritual Mapimái – A Festa de Criação do Mundo dos Paiter Suruí. *Ateliê Geográfico* – Goiânia - GO, v. 9, n. 1, p.163-182, abr/2015.

naqueles bens que possuem algum valor afetivo.

De acordo com o museólogo Mário Chagas, a noção de patrimônio, que é um termo derivado da acepção *patrimoni* em latim, surge vinculado ao conceito de herança paterna, de família e propriedade, reportando-se a uma herança, um legado recebido dos antepassados e que deveria ser transmitido aos descendentes. (CHAGAS, 1994; CHOAY, 2006). Portanto, no entendimento de Chagas, o patrimônio é “um conjunto de bens culturais sobre o qual incide uma determinada carga valorativa” (CHAGAS, 1994, p. 40).

Essa noção de patrimônio, diretamente associada aos acervos museológicos, que surgiu há cerca de dois séculos, era um conceito bastante restrito. Basicamente, entendido como vestígios da civilização material do homem, os “restos da antiguidade” (CHOAY, 2006, p. 11). Este entendimento muito limitado e materialista foi a referência com a qual os museus, durante muitos anos, desenvolveram a base de todas as suas atividades.

Segundo José Reginaldo Gonçalves (2003), o termo patrimônio é utilizado frequentemente. Começamos a usar o étimo cotidianamente para remeter ao conjunto de bens atribuído a uma determinada pessoa e/ou instituição pública ou privada.

Desde o período clássico greco-romano até o final do século XVIII, o termo vem sendo largamente difuso. Mas, o sentido da palavra, especificamente como a conhecemos atualmente, foi elaborado pela modernidade ocidental que

[...] apenas impõe os contornos semânticos específicos que assumidos por ela, podemos dizer que a categoria ‘patrimônio’ também se faz presente nas sociedades tribais. O que estou argumentando é que estamos diante de uma categoria de pensamento extremamente importante para a vida social e mental de qualquer coletividade humana. Sua importância não se restringe às modernas sociedades ocidentais (GONÇALVES, 2003, p. 22).

Na atualidade, o patrimônio não pode ser entendido apenas como vestígio. Mas, como algo que vai além dos rastros. Assim, como não podemos aceitar somente o uso cotidiano daqueles objetos possuidores de valor cultural e simbólico. Isso nos leva a ampliar a discussão sobre o uso do termo patrimônio, em seu sentido semântico. Patrimônio como cultura material, produzido pelos antepassados de uma determinada sociedade para evidenciar seus modos de vida, as comidas típicas, as lendas, religiões, cantos, danças, linguagens e rituais, ou seja, para afirmar seus costumes e tradições.

Para Maria Cecília Londres Fonseca (2009), as noções de patrimônio e a trajetória dos conceitos a respeito de bem patrimonial e bem cultural, foram alterando ao longo da história, principalmente porque passaram a ter uma conotação política. Assim, segundo a autora, se é complicado

[...] a valorização desses tipos de bens como as exigências tradicionais do patrimônio, em termos de valor histórico e de valor artístico, foram a etnografia e a antropologia que, inicialmente, legitimaram sua inclusão nesse universo semântico, reforçando disciplinarmente seu valor cultural. Entretanto, essa ampliação da noção de patrimônio, que leva à superposição das nações de conotação política, é objeto de crítica contundente por parte em alguns ideólogos do patrimônio [...] (FONSECA, 2009, p. 70).

Desse modo, entendemos o patrimônio cultural como um fenômeno complexo, multifacetado e dinâmico. Que nos conduz a desafios permanentes, exigindo novas metodologias e referências teóricas de outras disciplinas.

NOÇÕES SOBRE MEMÓRIA

O conceito de memória tal como “propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. (LE GOFF, 2003, p. 419). Para o historiador Jacques Le Goff, o tema memória se divide em três grandes grupos, memória individual, memória coletiva e memória nacional. A memória individual nada mais é do que a história de vida, a memória coletiva/social é a memória/lembranças de um grupo situado espacialmente e temporalmente. Essas memórias podem ter cunho político, mítico e simbólico. Esta memória se aplica em dois tipos de materiais: documentos e monumentos. O terceiro grupo, memória nacional, é mais complexo, pois ele também é compreendido como a memória oficial que aponta um caráter mítico e heroico.

Atualmente há uma grande preocupação com a preservação da história/memória. Museus e casas de memória, dos pequenos aos de grande porte, são criados com o intuito de preservar a história local, uma determinada família, a história regional, dentre outras.

A memória coletiva surge no âmbito dos estudos da sociologia, na França no início do século XX. Ao estudar sobre memória é muito comum encontrar pesquisas recentes, com suportes teóricos da psicologia e neurologia, voltadas especificamente para as atividades complexas do sistema nervoso. É somente a partir destes primeiros estudos teóricos que as investigações sobre a memória se desdobram em várias áreas do conhecimento. Quando se trata de pesquisas especificamente museológicas, desenvolvidas em outras áreas, é comum observar o uso do mito de criação dos Museus, a partir de Mnemosyne, deusa grega da Memória que gera nove Musas e resgata o acontecido do esquecimento e presenteia o passado.

A memória, ao conservar certas informações, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, e capacita o homem a atualizar impressões ou informações passadas, fazendo com que a história se eternize na consciência humana. As transformações que ocorreram na sociedade se deram, em grande parte, pelo papel que a memória representou, pois através dela foi possível fazer a democratização das fontes/documentos. Por consequência, a

[...] evolução das sociedades, na segunda metade do século XX, elucida a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Exorbitando a história como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante, enquanto reservatório (móvel) da história, rico em arquivos em documentos/monumentos, e aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção. (LE GOFF, 2003, p. 469).

A memória constitui um fator de identificação humana, e marca o sinal da cultura, na dimensão visível e tangível. Identificamos a história e os seus acontecimentos mais marcantes, desde os conflitos às iniciativas comuns. E a identidade cultural define o que cada grupo é, assim como, nos diferencia uns dos outros. Assim como o patrimônio cultural, a memória social é dinâmica, mutável e seletiva, excludente porque nem tudo o que é importante para a sociedade atual, fica registrado para as gerações futuras.

Para além desses três grupos de memória, discriminados por Jacques Le Goff, destacamos a memória cultural. De acordo com ASSMANN³, os estudos desta categoria teve início a partir dos enunciados de Aby

3 Jan Assmann é professor Honorário de Teoria Cultural e Religiosa na Universidade de Constança - Alemanha. Suas publicações abrangem temáticas como a religião no Egito antigo, literatura e história, teoria cultural «memória

Warburg, autor alemão e historiador da arte, que escreveu sobre a memória social. Suas investigações eram voltadas para o terceiro estágio da memória, referindo-se à memória cultural como “[...] objetivações culturais, como portadoras de memórias” (ASSMANN, 2016, p. 117). No entanto, não se utilizava o termo memória cultural, só a partir dos últimos anos que foi possível estabelecer as relações da memória com a identidade e o tempo, demoninando-a assim de memória cultural.

Jan Assmann (2016, p.116) corrobora que a memória, contém lembranças que nos ajudam “[...] a formar uma consciência da identidade, tanto no nível pessoal como no coletivo”. Assim, propõe uma ampliação do conceito de memória coletiva, do sociólogo francês Maurice Halbwachs, ramificando-a em duas outras memórias: cultural e comunicativa. Segundo Assmann, a memória cultural é como uma lembrança que é compartilhada e vivenciada por um conjunto de pessoas.

Estas memórias, cultural e comunicativa, complementam o conceito de memória coletiva, pois, conforme Assmann, a ideia de memória de Halbwachs, estaria relacionada diretamente ao campo das tradições, não abarcando a “totalidade” que essas duas memórias acrescentariam. No entanto, salienta Jan Assmann que, uma memória não elimina a outra, pelo contrário, se complementam como formas diferentes de lembrar.

No texto *Communicative and Cultural Memory*⁴, Jan Assmann faz distinção entre memória cultural e memória comunicativa. Para o autor, a memória cultural refere-se às lembranças objetivadas e institucionalizadas, que podem ser armazenadas, repassadas e reincorporadas ao longo das gerações. Diversamente, a memória comunicativa, é relacionada à transmissão difusa de lembranças do cotidiano, em contínuo processo de interação, ocorrendo sobretudo através da oralidade.

Assim, a memória cultural constitui-se por heranças simbólicas, materializadas em textos, objetos, ritos, monumentos, celebrações, escrituras sagradas e outros suportes que remetem às lembranças, e que funcionam como gatilhos para acionar significados associados ao que se passou. Nesse sentido, a memória cultural de Assmann contempla também os costumes, os valores, crenças, e outros elementos de caráter dinâmico. Consequentemente, a memória cultural contribui para preservar a

[...] herança simbólica institucionalizada, à qual os indivíduos recorrem para construir suas próprias identidades e para se afirmarem como parte de um grupo. Isso é possível porque o ato de lembrar envolve aspectos normativos, de modo que, ‘se você quer pertencer a uma comunidade, deve seguir as regras de como lembrar e do que lembrar’. (ASSMANN, 2016, s/n).

Além disso, continua Assmann, a memória cultural remete ao tempo mítico das origens, cristaliza experiências coletivas do passado, o que pode perdurar por muitos anos. Por esse motivo, está associada a identidade, pois o indivíduo para sentir-se pertencente a um grupo “reproduz” os ensinamentos que são característicos de seu povo. Parte do entendimento que um sujeito não pode ter uma memória se não possui elementos que se agregam a uma identidade. Por isso é importante delimitar esses dois conceitos, um povo sem memória não pode formar uma identidade.

Apesar de propor uma divisão da categoria memória coletiva, Assmann não deixa de reconhecer que a memória cultural, mesmo sendo mais específica, ainda assim faz parte da memória coletiva. Nessa perspecti-

cultural», história da religião «monoteísmo e cosmoteísmo”, recepção do Egito na tradição europeia, teoria literária e antropologia histórica.

4 Texto original *Communicative and Cultural Memory*, traduzido pela primeira vez para a língua portuguesa, na revista História Oral. Traduzido por Méri Frotscher, professora dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=642>> acesso em: 15 de outubro de 2017.

va, a memória cultural, mesmo fazendo parte da memória coletiva, não é igualitária, ou seja, é necessário um sujeito especializado, encarregado em cuidar dessa memória. Em determinados “grupos tribais”, esses sujeitos especializados são os agentes⁵, responsáveis por conservar a memória.

Diferentemente, a memória comunicativa não é institucionalizada, bem como não é restrita, mas, ao contrário, mais difusa. De acordo com Assmann (2016, p. 119), esta memória “não é mantida por nenhuma instituição que vise ensinar, transmitir ou interpretar; não é cultivada por especialistas e não é convocada ou celebrada em ocasiões especiais; não é formalizada ou estabilizada por nenhuma forma de simbolização material”.

Nessa categoria, as pessoas utilizam vários dispositivos para difundir suas memórias, que estão intrinsecamente relacionadas com as lembranças cotidianas. De fato, Jan Assmann sustentará que a memória comunicativa “tem uma profundidade de tempo limitada”, e que por isso não ultrapassa o intervalo de três gerações. Portanto, diferente das lembranças institucionalizadas, que deixam acessíveis os fatos memoráveis e que são acionados de tempo em tempo. As lembranças institucionalizadas, ao contrário daquelas comunicativas se apoiam nas experiências coletivas cristalizadas do passado e, portanto, pode persistir por milênios. Por esse motivo, implica em um conhecimento por parte dos sujeitos que pertencem a um determinado grupo e/ou sociedade. Se de um lado a memória cultural requer instituições para preservar o passado, por outro lado, a memória comunicativa

[...] restringe-se ao passado recente, evoca lembranças pessoais e autobiográficas e é marcada pela durabilidade de curto prazo, de 80 a 110 anos, de três a quatro gerações. E, por seu caráter informal, não requer especialização por parte de quem a transmite. (ASSMANN, 2016, s/n.).

A memória comunicativa, através da oralidade, é passada de um indivíduo para outro, fazendo parte de uma memória recente, por esse motivo está estritamente relacionado ao tempo, a estória, ao aqui e agora.

Outro ponto suscitado por Assmann diz respeito à memória cultural enquanto símbolos, que podem ser transmitidos de geração em geração. De acordo com o autor, que busca refletir sobre os objetos tal qual portadores de memória, a transmissão simbólica, ocorre através da interação constante, construindo, assim, a identidade de um povo.

Objetos externos como portadores de memória já desempenham um papel no nível da memória pessoal. Nossa memória, que possuímos enquanto seres dotados de uma mente humana, existe somente em interação constante, não apenas com outras memórias humanas, mas também com ‘coisas’, símbolos externos. (ASSMANN, 2016, p. 118)

A interação do grupo com os objetos é “[...] baseada no contato material entre uma mente que lembra e um objeto que faz lembrar. Coisas não “têm” uma memória própria, mas podem nos lembrar, podem desencadear nossa memória, porque carregam as memórias de que as investimos [...]” (ASSMANN, 2016, p. 119). De consequência, os objetos representam, no nível social, formas específicas de subjetividade individual e coletiva que influenciam no processo da memória. O que nos leva a corroborar que não existe memória sem

5 Aqui utilizamos o termo “agentes” para designar os líderes religiosos de qualquer grupo, pessoas que compreendem os mistérios da vida, dos saberes da natureza, uma figura central que conheça ou desempenhe os rituais que represente aquele grupo, sociedade, religião, entre outros. Esses “agentes” podem variar de acordo com o grupo que o elege. No artigo de “RENSHAW, John. A eficácia simbólica revisitada. Cantos de cura ayoreo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2006, v. 49, nº 1”, por exemplo, faz referência a grupos tribais, em que todos da comunidade são considerados ‘agentes xamanicos’ pois todos que conheçam os cantos são considerados xamãs.

interação. Até mesmo a memória individual está intrinsecamente relacionada com lembranças que nos capacita viver em grupo, e construir uma memória que faz parte do grupo.

A partir do momento que consideramos os objetos externos como portadores de memória, e, portanto, fundamentais para a construção da memória pessoal, questionamos se os objetos salvaguardados na Casa do Índio – CESIR, “rastros” do Ritual Mapimá são dispositivos de memória para os Suruí, de consequência qual o tipo de memória esses objetos desencadeiam?

Segundo Maretto; Silva e Suruí (2015), o Ritual Mapimá – A Festa de Criação do Mundo dos Paiterey é

[...] um dos principais ritos cerimoniais dos Paiterey, cujo contexto traz reconciliação e busca de equilíbrio entre ser humano, cultura e natureza, ao tempo em que se promove a união, mantem alianças entre os clãs e fortalece a cultura. O sentido do Mapimá é a renovação da energia de criação entre os clãs. Neste cerimonial, os Paiter Suruí procuram responder as questões sobre a origem do mundo, expressar sua identidade e sua forma de organização social. MARETTO; SILVA; SURUÍ, 2015, p. 166.

O Mapimá foi recentemente retomado⁶, como um ritual utilizado para construção da identidade e territorialidade dos membros dos grupos étnicos, no intuito de dar sentido e constituir o cotidiano da etnia. Dessa forma, a reflexão sobre a construção e vivência do Mapimá para os Paiter Suruí, implica no (re)conhecimento de sua cultura e suas relações internas e externas, ou seja, de sua forma de interpretar o mundo. Nesse sentido, é necessário compreender a importância e o papel do mito, dos cânticos e das histórias para as mais distintas culturas “[...] conta[r] histórias, que os não indígenas chamam de mitos e nós chamamos de espiritualidade, normas e regras que regem nossas vidas [...]. As histórias [...] mostram como entendemos o universo, as relações, a natureza [...]” (SURUÍ, 2017, p. 19).

O ritual Mapimá é carregado de simbolismo, pois explica a origem do mundo para o seu povo, fortalece a união entre os Paiterey, representa as suas crenças, o conhecimento dos modos de vida, suas percepções de compartilhamento de mundo.

Para os autores do texto “Narrativas indígenas e suas representações territoriais”, o pesquisador tem que tentar entender as narrativas a partir de duas interpretações: i) a partir da perspectiva da cultura indígena, que é muito diferente da cultura não indígena e ii) compreender que os cânticos, histórias, enfim, as narrativas, são constituídas a partir de memórias que remetem aos seus ancestrais. Deste modo, as narrativas devem ser apreendidas

[...] como algo que possibilita, não somente a compreensão sobre determinada etnia, mas também como elemento estruturante que diz respeito a seus processos organizativos no espaço/território e a seu modo de vida, visto que refletem cristalinamente sua relação com o meio, nesse caso compreendido com o microcosmo, cuja expressão ocorre em seu espaço de ação. AMARAL; LEADRO; SILVA, 2017, p. 107-8.

Esses autores corroboram que as formas simbólicas, as relações entre a espiritualidade, materialidade e território não se desassocia dos rituais, estes, por sua vez, podem ser pensados a partir de quatro elementos que os constitui, o primeiro envolve a preparação da atividade que se deseja alcançar, como a caça, a fabri-

⁶ Importante lembrar que a comunidade dos Suruí, ramal Sete de Setembro no município de Rondolândia, estado do Mato Grosso, autodemominada *Paiterey Garah*, não realizava o ritual desde 2011. In: MARETTO. Luis Carlos; SURUÍ. Almir Narayamoga; SILVA. Adnilson de Almeida. Ritual Mapimá – A Festa de Criação do Mundo dos Paiter Suruí. *Ateliê Geográfico* – Goiânia - GO, v. 9, n. 1, p.163-182, abr/2015.

cação dos artefatos, a pesca, o terreno, a elaboração das pinturas corporais, dentre outros. O Segundo, está intrinsecamente relacionado com o primeiro, mas atribui ao ambiente, as sensações, os sentimentos, dos que preparam o ritual, como a ansiedade, o medo, e a esperança pelo reencontro com os grupos que estão se confraternizando. O terceiro, se concretiza pelo regresso às suas respectivas casas, após a realização da festa com as danças, as comidas compartilhadas, os jogos e a guerra. No quarto e último momento de realização do ritual se dá mediante as memórias culturais descritas através das narrativas contadas durante o ritual.

Por todas essas etapas, que os autores denominaram de momentos, que fazem com que o ritual se concretize, devido a essas características que o compõe, essas narrativas, podem ter sofrido algumas alterações em decorrência do contato estabelecido por várias etnias indígenas e não indígenas, mas mesmo assim, de acordo com Argenot:

[...] nas comunidades indígenas, suas narrativas míticas e sagradas podem, com o passar do tempo e pelos contatos com outras culturas, sofrer um processo de dessacralização. Porém, é importante ressaltar que essas narrativas, mesmo que tenham perdido partes de seus valores pelas novas descobertas que o grupo tenha feito através do convívio com outros povos, têm importância cultural significativa para a sociedade indígena que as criaram. (ARGENOT, 2017, p. 89).

A museologia compartilha das ideias desses estudiosos que compactuam que os patrimônios culturais possam sofrer grandes transformações nas tradições. Para alguns pesquisadores, sua capacidade de mudar serve para que a tradição não seja esquecida no tempo, e para que isso ocorra é necessário que ela seja transformada, adaptando-se e construindo novos significados simbólicos, conforme as demandas dos seus grupos, do ambiente e da sociedade.

Os museus e/ou locais que possuem a salvaguarda de patrimônios, a partir de suas características, apresentam-se como instituições que servem como mecanismo para a preservação da memória cultural de uma sociedade/grupo, bem como são responsáveis pela salvaguarda dos patrimônios cultural, sejam eles, natural, cultural, material ou imaterial.

Nessa perspectiva, observamos que os museus representam modos com os quais as sociedades expõem seu passado, seus saberes, suas vivências e seus representantes. As formas de dispor a cultura material, os processos de preservação e conservação do patrimônio público ainda representam escolhas e lacunas dentre infinitas possibilidades. Enfim, são espaços que dão a ver, por meio de objetos, acervos diversos e coleções, as relações sociais que os homens estabeleceram entre si, com a natureza, e com diferentes culturas ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a cultura material não é o único “caminho” de embasamento teórico metodológico para investigações sobre acervos e coleções, mas corroboramos que, através dela podemos ampliar as possibilidades de pesquisa, sobretudo a partir das informações coletadas na observação e em determinadas análises feitas em objetos.

Ao analisar uma peça que se encontra em um museu, ou em locais que possuem a sua salvaguarda, é relevante pensar em questões que elas poderiam suscitar, tais como a conservação e os caminhos que levaram esse artefato a se tornar parte do acervo, o que nos faz entender que conhecer os motivos da sua sobrevivência,

não é apenas pela sua materialidade. Partindo desse pressuposto, podemos entender melhor que esses objetos estão carregados de simbolismos e que, antes de tudo, representa a memória e identidade de um povo.

A partir do momento em que povos indígenas desenvolvem seus processos museológicos, atribuindo-lhes sentidos próprios, o discurso colonialista dos museus tradicionais cede espaço para uma representação sobre si, uma construção em primeira pessoa do plural, dos povos indígenas sobre eles mesmos. Nestes processos, indígenas “orquestram” a história sob a lógica de seus próprios esquemas, não constituindo visões “sobre” os índios, mas “dos” índios, representando seus pontos de vista sobre suas culturas e trajetórias. Se, por um lado, fazem parte de um amplo processo de renovação que atinge o campo museológico, do outro lado, os museus indígenas oferecem para a Antropologia configurações específicas do protagonismo representacional decolonial.

Para continuar preservando patrimônios que representam a memória e identidade de um povo, que vem sendo transmitida através de gerações, e constantemente criada e recriada pelas comunidades e grupos em função de sua história, é necessário pensar em políticas de preservação constantes, associadas às pesquisas, conservação e divulgação dessas coleções.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, José Januário de Oliveira; LEANDRO, Ederson Lauri; SILVA, Adnilson de Almeida. Narrativas indígenas e suas representações territoriais. In: **Cultura indígena, ciência e arte: Exercício de hibridismo cultural**/ Gustavo Gurgel do Amaral (org.). 1º ed. Temática Editora. Porto Velho/ RO, 2017. p. 107-114.
- ASSMANN, Jan. Memória comunicativa e memória cultural. **História Oral**. tradução de Méri Frotscher. v. 19, n. 1, p. 115-127, jan./ jun. 2016.
- ASSMANN, Jan. **Memória cultural: o vínculo entre passado, presente e futuro**. Página do Instituto de Estudos Avançados - IEA. Disponível em <http://www.iea.usp.br/noticias/memoria-cultural>, acesso em: 20 de outubro de 2017.
- ARGENOT, Geralda de Lima V. Narrativas Míticas de Etnias Indígenas de Rondônia. In: **Cultura indígena, ciência e arte: Exercício de hibridismo cultural**/ Gustavo Gurgel do Amaral (org.). 1º ed. Temática Editora. Porto Velho/ RO, 2017. p. 89-93.
- CHAGAS, Mário de Souza. Memória e Poder: dois movimentos. In *Cadernos de Sociomuseologia*, N.º 19. 2002. Lisboa: ULHT.
- CHAGAS, Mário de Souza. Em busca do Documento Perdido: A Problemática da Construção Teórica na área da Documentação. In *Cadernos de Sociomuseologia*, N.º 2. 1994. Lisboa: ULHT.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. tradução de Luciano Vieira Machado. 4ª ed. - São Paulo: Estação Liberdade: Unesp, 2006.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mário. (orgs.). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 21 -29.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. tradução de Bernardo Leitão – 5ª ed. Campinas SP: Editora Unicamp, 2003.
- MARETTO, Luis Carlos; SURUÍ, Almir Narayamoga; SILVA, Adnilson de Almeida. Ritual Mapimá – A Festa de Criação do Mundo dos Paiter Suruí. **Ateliê Geográfico** – Goiânia - GO, v. 9, n. 1, p.163-182, abr/2015.
- MINDLIN, Betty. **NÓS PAITER: OS SURUÍ DE RONDÔNIA**. Ed. Vozes LTDA. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1985.
- Página do Centro de Estudos em Saúde do Índio de Rondônia – CESIR. Disponível <http://www.cesir.unir.br/cesir.html>, acesso no dia 02 de novembro de 2017.

RENSHAW, John. A eficácia simbólica revisitada. Cantos de cura ayoreo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2006, v. 49, nº 1.

SURUÍ, Almir Narayamoga. Os contadores de história. In: **Cultura indígena, ciência e arte: Exercício de hibridismo cultural**/ Gustavo Gurgel do Amaral (org.). 1º ed. Temática Editora. Porto Velho/ RO, 2017. p. 19- 23.

A MULHER NA CHARGE DO JORNAL DIÁRIO DA AMAZÔNIA: HUMOR E VIOLÊNCIA

Terezinha Andrade Costa
(CAPES/UNIR)

E-mail: terezinha.unir@gmail.com

Rosália Aparecida Silva

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: rosalia.silva@ifro.edu.br

RESUMO: Este artigo investiga a violência contra a mulher conforme apresentado em charge do Jornal Diário da Amazônia, sediado em Porto Velho, Rondônia. A diferença de gênero, assim como outras que configuram as identidades culturais, entre elas as de raça, classe social, orientação sexual, identidades e origens, ainda permanece ocultada pela força do discurso sobre a igualdade. O referencial teórico para análise sobre gênero e a imagem da mulher vem de Perrot (1998), as charges são estudadas com aporte de Possenti (2014) e na análise discursiva nos embasamos em Maingueneau (2015) e Possenti (2010). Nosso *corpus* é composto por charges publicadas em três diferentes dias: 11/11/2015; 21 e 22/02/2016; e 13/09/2017. Na primeira coleta o jornal diário trazia notícia sobre o “Mapa da Violência” e no segundo era o período de Carnaval que determinava as condições de produção. As apreciações preliminares das criações do chargista apontam que o estereótipo da mulher ainda consegue manter-se forte na atualidade. Mesmo a violência de gênero sendo combatida e divulgada, há um cultivo velado da imagem da mulher enquanto ser frágil em contraposição ao objeto erotizado.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher. Discurso. Violência. Identidade. Charge.

INTRODUÇÃO

Quem enuncia pressupõe um saber compartilhado com seus interlocutores. No caso da mídia em geral, a interlocução é ampla. Porém, não será sobre o público receptor que se trabalhará nesta proposta de estudo, e sim sobre o que é enunciado não verbalmente em charges produzidas pelo Jornal Diário da Amazônia. O *corpus* do trabalho abarca as publicações de 11/11/2015; 21 e 22/02/2016; e 13/09/2017.

Possuindo como mote institucional: “Quem lê, gosta”, o Jornal Diário da Amazônia é sediado em Porto Velho (RO), circulando seis vezes na semana (a edição de domingo e segunda é publicada num mesmo jornal). Seus exemplares são vendidos em ruas, bancas de revista ou entregues a assinantes, além de exemplares cortesias que eventualmente são cedidos. Também é possível acessá-lo via internet, com acesso a principais notícias ou às capas¹ de cada edição. Chegou aos 24 anos de publicação em 2017 (está em circulação desde 1993), com mais de seis mil exemplares publicados, sendo vendido atualmente em Rondônia a R\$ 1,50. Conforme pode ser consultado em sua página de capa, até a edição número 6801, de 21/09/17, circulava com selo comemorativo de 24 aos no topo da primeira página, quando passou a ocupar o lugar o selo “Você é Show”, divulgando o novo projeto de participação do público promovido pela rede de comunicação da qual faz parte,

1 As edições do dia ficam acessíveis na página do jornal na internet. Disponível em <<http://www.diario-da-amazonia.com.br>>

juntamente com a Rede TV! Rondônia, a Rádio Alvorada e a Rádio Globo Rondônia.

Será a partir deste jornal diário que analisaremos as charges na qual mulheres são noticiadas. Como a linguagem não é transparente faz-se necessário este exercício científico para a análise do que há por trás desses discursos.

1 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

É no próprio Jornal Diário da Amazônia que se mostra a capital rondoniense como a 7ª colocada quando o assunto é homicídio de mulheres, um desrespeito aos direitos conquistados não só no Brasil, mas na maior parte dos países do mundo. No ranking nacional, “Porto Velho registrou taxa de 9,5 homicídios para grupo de 100 mil habitantes, número considerado quatro vezes maior que a realidade mundial, que é de 2/100 mil” (DIÁRIO DA AMAZÔNIA, 10/11/2015, p. C4).

Na avaliação que o periódico faz, ao debater esse “Mapa da Violência” por meio da voz de seus entrevistados, está a motivação principal para o aumento de crimes contra as mulheres:

A influência do machismo nessas mortes é muito grande porque no Brasil, até pouco tempo, havia uma justificativa legal para o homem matar uma mulher que o traísse, por exemplo. É uma questão cultural que você não muda como quem muda de roupa. O Brasil é uma sociedade extremamente patriarcal. (DIÁRIO DA AMAZÔNIA, 10/11/2015, p. C4).

A fala de entrevistado transcrita pelo jornal remete ao debate de até que ponto a violência de gênero é tolerada socialmente. Vejamos como o tema “mulher” tem sido estudado historicamente.

2 A MULHER

A mulher do mundo globalizado vem ocupando um lugar considerável nos espaços públicos. Atualmente há pesquisas e estudos que buscam verificar dados sobre igualdade e respeito, concluindo que aos poucos vão se concretizando “em parte”, com muito ainda para se avançar. Os estudos de Barreto (2004, p. 73) confirmam que a mulher nem sempre foi valorizada no decorrer da história da humanidade, sendo que em algumas culturas poderia ser valorizada pela sua condição de procriar e de garantia de descendentes para serem continuadores do modelo vigente na época.

Assim, verificamos com a História que ambos, homem e mulher, sempre tiveram papéis e funções distintos na sociedade. Enquanto o homem participa do poder, a mulher fica com a responsabilidade da casa. Mesmo esse direcionamento permeando alguns lares, no velho exercício do patriarcalismo, aos poucos ele está caindo por terra, pois já não se sustenta o discurso de que o homem é o eterno dominador. Michelle Perrot (1998, p. 7), em seu estudo *Mulheres Públicas*, traz as concepções ou como era essa divisão de espaços “públicos” de homens e mulheres, que estão em pontos opostos na escala de valores:

Investido de uma função oficial, o homem público desempenha um papel importante e reconhecido. Mais ou menos celebre, participa do poder. Depravada, debochada, lúbrica, venal, a mulher – também se diz a “rapariga” – pública é uma “criatura”, mulher comum que pertence a todos.

Averiguamos que, nesta diferenciação de lugares para cada sexo, há comportamentos esperados para cada um, em cada situação. Assim, os resquícios estão subentendidos e espalhados pela sociedade, por meio de piadas, letras de músicas e até mesmo de propagandas. A mulher sempre sendo classificada e exposta com esses adjetivos.

Michelle Perrot (1998) acrescenta que “o homem público, sujeito eminente da cidade, deve encarnar a honra e a virtude. A mulher pública constitui a vergonha, a parte escondida, dissimulada, noturna, um vil objeto, território de passagem, apropriado, sem individualidade própria”. Neste contexto, em oposição espaço público e “esfera privada”, para Perrot “o espaço ao mesmo tempo a regula e a exprime, a torna visível” (1998, p. 8). Tendo em vista que é aguardado um comportamento, uma formação de opinião pública, um imaginário de lugar, em que a cada época é cobrado da mulher nessa vertente pública. Os direitos e deveres femininos, explica a autora, é que irão delinear sua cidadania.

Mais concreto e material, o “espaço público”, amplamente equivalente à cidade, é um espaço sexuado em que os homens e as mulheres se encontram, se evitam ou se procuram. As relações entre eles estão no centro da intriga, mesmo quando se trata principalmente, como aqui, das mulheres, pois só nessa dualidade se pode entender o lugar delas, nessa relação dinâmica, amorosa ou indiferente, desejante ou conflituosa. (PERROT, 1998, p. 8)

Por esta ótica de Perrot, podemos visualizar a problemática que é a mulher no espaço público, possui um sentido de ameaça, de desordem e de incômodo ao homem. Podendo revelar o porquê de quando perde o controle, ele a ameaça. É a representação de que o “corpo”, o “sexo”, apavora o Outro.

Seguindo o curso da História, será com a mudança da estrutura social após o Iluminismo e a Revolução Francesa, que também a mulher irá questionar sobre sua identidade, seu pertencimento social, seus direitos e sua liberdade.

Curiosamente, o ponto de partida desse movimento foi a contestação da exclusão das mulheres na proclamação dos direitos universais na Revolução Francesa, em 1789. Assim, pode-se dizer que o feminismo emergiu como centro de uma contundente crítica às origens da democracia, ao mesmo tempo em que se aliou ao ideal democrático e liberal na busca de direitos políticos e civis. (CARVALHO, 2012, p. 66)

Após a emancipação feminina nos principais países europeus, será somente a partir do século XX que a mulher consegue conquistar direitos no nosso País. No Brasil, essa conquista virá por meio do direito ao voto e ao reconhecimento de seu trabalho e de outros direitos.

3 TEORIA DE ANÁLISE

Seguindo Possenti (2010) e Maingueneau (1993) como aportes teóricos principais, o trabalho filia-se à Análise de Discurso, na qual leva-se em consideração “um conjunto de regras capazes de produzir uma infinidade de enunciados” (MAINGUENEAU, 1993, p. 23), ou seja, os discursos. Por meio de “entradas” é que poderemos analisar os corpora. Entradas essas que podem ser de ordem textual lexical, semântica, sintática ou outros caminhos linguísticos.

Aliado ao que reuniu Michel Pêcheux ao iniciar esse campo de estudo, reunindo o materialismo histórico e dialético, à psicanálise e à linguística estrutural, criou-se assim a Escola Francesa de Análise de Discurso. Juntamente com as demais áreas que contribuem para a análise de discurso de linha francesa, ainda se mantêm como referência como campo de conhecimento científico, pois incorpora teorias, revisões e crítica por meio de estudos da pragmática, da semântica e outras disciplinas discursivas. Buscaremos dentro dessa vertente metodológica, as redes de unidades interdiscursivas. Produzindo, como explica Possenti (2010, p. 105) “efeitos de sentido específicos, conforme a rede discursiva ou interdiscursiva que se estabelece a cada enunciação”.

4 O CORPUS E A DISCUSSÃO

Na seção Tira, publicada na edição de 21 e 22 de fevereiro de 2016, página C5, do caderno de Cultura, tem-se a seguinte fala:

- *Carnaval que não acaba mais: é o ANO TODO, aí gente!!!*

- *Tá melhor do que a POLÍTICA!!!*



Figura 1 – Charge do dia 21 e 22 de fevereiro de 2016. Caderno de Cultura, página C5.

Dadas às imagens, iniciemos a análise pela entrada linguística textual, a procura de algo que componha qualquer tipo de enunciado, mas que no caso específico nos leve a proposições de sentido. Assim, com o uso de letras maiúsculas para valorização de determinadas palavras que compõem os diálogos. O uso da letra em caixa alta em “ANO TODO” e “POLÍTICA” pode trazer direcionamentos ou retomadas de memórias?

O texto inicialmente poderia referir em destaque ao carnaval (“Carná 2016”), festa popular que no Brasil é tradicionalmente comemorada no mês de fevereiro. Porém, o autor do desenho ressalta na parte escrita a palavra “ANO TODO” (em contradição com apenas uma data anual de comemoração) e “POLÍTICA” (que em entendimento popular ressaltado pela mídia/propaganda eleitoral é de periodicidade bi-anual). Este último substantivo destacado poderia ser questionado que, além da tendência de ser lembrado a cada eleição (municipal, estadual ou federal), é trabalhada diariamente nos telejornais (ou outros espaços informativos) com conotação negativa (corrupção e outros desvios éticos).

Observando o conectivo “**que não** acaba mais” (grifo nosso), em que há pronome relativo “que” aliado ao advérbio de negação contém de forma implícita a ideia de que “dura para sempre”.

Ou em busca aleatória via buscador na internet “Google”, outros usos sociais, esta expressão também é utilizada como a letra da música “É ladrão que não acaba mais”, de Bezerra da Silva; “É Brasil que não acaba mais”, programa radiofônico de reportagens sobre diversidades positivas do país; “É água que não acaba mais”, em texto mostrando o potencial do aquífero Alter do Chão no Pará; “Chuva que não acaba mais”, sobre livro infantil de Maria Mazzeti; “Dinheiro que não acaba mais”, sobre usos de financiamentos por entidades do terceiro setor ou educacionais; e “É lixo que não acaba mais”, em reportagem sobre delações de marqueteiros políticos”.

A lista da busca exemplificativa serve para mostrar que o tema possui recorrência em outros textos, com filiações discursivas diversas. O que leva a demonstrar que somente aliado ao contexto enunciativo é que poderemos melhor compreender a que efeitos são buscados: daí a complementação com a imagem (tamborins, palhaços, brincantes de frevo e, no destaque, uma mulher seminua sambando). O quanto essa “paixão nacional: bunda” seria sem fim, duraria para sempre, tanto que não acaba mais?



Figura 2 – Charge publicada no dia 11 de novembro de 2015. Caderno de Opinião, página A2.

Continuando a análise, na charge da Figura 2 em que discute o tema violência contra a mulher, em destaque está uma mão masculina em maior proporção. Essa mão segura com força (destaque para o sangue que escorre) uma mulher. O chargista (representado pelo ratinho com espada) tem voz de comando para um “chega!”. Porém, também o chargista está em menor proporção se comparado à mão masculina (ou à violência), dando indício de que também a proteção via Lei Maria da Penha² irá demorar a chegar. No Brasil, a única lei de amparo às mulheres que sofrem qualquer tipo de violência, logo lembrada nestes momentos.

Na imagem a seguir (Fig. 3) volta-se a visualizar a violência contra as mulheres, porém, de forma subentendida:

2 Lei nº 11.340/2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em 17 Nov 2017.



Figura 3 – Charge do dia 13 de setembro de 2017.

Na página do Jornal Diário da Amazônia no Facebook³, pode-se encontrar comemoração dos 24 anos de circulação do jornal:

Há exatamente 24 anos, o Diário da Amazônia se consolidava na capital rondoniense, o compromisso com a verdade e, o zelo com a informação, tornou do impresso o mais reconhecido da região. Hoje circulando nos 52 municípios do Estado, o jornal foi o primeiro a contar com uma tecnologia moderna de impressão colorida, também foi o primeiro periódico da região norte a entrar na rede mundial de computadores.

Neste mesmo dia comemorativo, a charge⁴ representou os principais fatos ocorridos nestes anos de publicação do periódico. O desenho remete também ao tema violência contra mulher quando observado minuciosamente. Abaixo está este detalhe, que pode ser melhor visto o único momento em que a mulher está representada nos 24 anos de Diário da Amazônia:



Figura 4 – Recorte da Charge do dia 13 de setembro de 2017.

3 Publicação comemorativa dos 24 anos. Disponível em <<https://www.facebook.com/diariodaamazonia/photos/a.259806857386493.71231.259794714054374/1605729202794245/?type=3&theater>>. Acesso em 14 Out 2017.

4 Charge 24 anos do Diário da Amazônia: 1993-2017. Disponível em <<https://www.facebook.com/diariodaamazonia/photos/a.259806857386493.71231.259794714054374/1605704122796753/?type=3&theater>>. Acesso em 14 Out 2017.

Nesta imagem recortada, em contradição com os demais homens em espaço público desenhados na charge, um homem agride a uma mulher. Com esta ampliação da imagem, é que possível distinguir que ele traja uma roupa social, composta por calça e camisa. Em oposição, a imagem não deixa claro o uso de roupas para a figura feminina. Verificamos, assim, o quanto a imagem de violência, de inferiorização, acompanha as mulheres. Até mesmo numa imagem comemorativa do jornal, a escolha foi por uma imagem que rebaixa a condição da mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como verificado nas imagens em análise, fazemos ligação com a teoria de Michelle Perrot: o homem é honrado, contudo, não visualiza a mulher como um mesmo ser, igualitário em direitos. Na sociedade em que vivemos, essa constituição da mulher enquanto Outro é ainda de resistência e de disputa de poder. No espaço público, as mulheres são consideradas apavorantes, vil objeto, sem individualidade própria. Assim, para o homem, a feminilidade precisa, então, ser combatida, rebaixada, tornada sem significação.

Desta forma, a análise feita por meio de charges do Jornal Diário da Amazônia nos levou a explorar as produções de sentidos e as retomadas históricas. Constatamos que a interdiscursividade das criações do chargista remete a um estereótipo da mulher, que consegue manter-se forte na atualidade. Mesmo a violência de gênero sendo combatida e divulgada, há um cultivo velado da imagem da mulher enquanto ser frágil em contraposição ao objeto erotizado.

À vista disso, por esses maus tratos e desrespeitos é que a brasileira Maria da Penha Maia Fernandes buscou direitos e conseguiu a aprovação da Lei Maria da Penha em 2006. E que, até o momento, passou a ser referência no combate à violência contra a mulher.

Fazemos, com isso, a ressalva de que há uma legislação em sintonia com a constituição vigente, que defende os direitos da pessoa humana, independente de sexo, cor, religião e demais fatores de diferença entre os cidadãos, na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Maria do Perpétuo Socorro Leite. **Patriarcalismo e o feminismo: uma retrospectiva histórica**. Revista *Ártemis*, v. 1, p. 64-73, dez 2004. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/2363>>. Acesso em 11 Nov 2017.
- CARVALHO, Ana Paula Comin de [et al]. **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- DIÁRIO DA AMAZÔNIA, Porto Velho, RO, 10 de novembro de 2015.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise de Discurso**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1993.
- POSSENTI, Sírio; PASSETI, Maria Célia (orgs). **Estudos do texto e do discurso: política e mídia**. Maringá: Eduem, 2010.
- POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.
- PERROT, Michelle. **Mulheres Públicas** – Editora/Unesp – 1998.

PERSPECTIVAS E MEMÓRIAS DAS MULHERES DAS RESERVAS EXTRATIVISTAS DE AMAZÔNIA

Maria Irene Delbone Haddad

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: irene.haddad@hotmail.com

Rogério Delbone Haddad (UNIT/IFRO)

E-mail: haddad-rog@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo demonstrar a exclusão das mulheres da historiografia, principalmente as mulheres amazônicas, como se elas não existissem ao longo da história. Propõe-se, neste sentido, refletir o quanto a mulher existe e faz parte da história, demonstrando os processos historicamente invisibilizados das mulheres das reservas extrativista da Amazônia, na ocupação e memória na Fronteira do Oeste do Brasil. Revelando sua presença e a trajetória nos seringais na Amazônia, região marcada por lutas, vitórias, aventuras, desventuras, encontros, desencontros, contradições e esperanças. Apesar de estarmos no século XXI, com os avanços da historiografia sobre as mulheres das reservas extrativistas ainda é marcado por passos lentos. Esse trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica, baseada na literatura de Michelle Perrot, Mônica Lage, Cristina Woff e Ligia Simonian, que busca através da aproximação teórica, compreender os espaços ocupados por elas, porém não reconhecidos pela sociedade, pelo Estado e pela historiografia. Atualmente, vemos crescer o preconceito em relação a classes subalternas, com identidades invisibilizadas, portanto a necessidade urgente de ampliar o debate sobre as mulheres, com intuito de contribuir para dar luz ao gênero oprimido pela história e pela sociedade patriarcalista, que por décadas deixaram as mulheres amazônicas num silêncio ensurdecedor. Neste mesmo movimento, precisamos discutir que a maioria das aulas de História não são abordadas a mulher ao longo da história, o que ocasiona a reprodução de uma história hegemônica de poder e saber, que não abarca os excluídos da história.

PALAVRAS-CHAVE: mulheres, invisibilidade, reservas extrativistas.

ABSTRACT: This article aims to demonstrate the exclusion of women from historiography, especially Amazonian women, as if they did not exist throughout history. It is proposed, in this sense, to reflect the extent to which women exist and is part of history, demonstrating the historically invisible processes of women in extractive reserves in Amazonia, occupation and memory in the Western Frontier of Brazil. Revealing its presence and the trajectory in the rubber plantations in the Amazon, region marked by struggles, victories, adventures, misfortunes, encounters, disagreements, contradictions and hopes. Although we are in the twenty-first century, with the advances of historiography on women from extractive reserves is still marked by slow steps. This work is the result of a literature search, based on the literature of Michelle Perrot, Mônica Lage, Cristina Woff and Ligia Simonian, who search through theoretical approach, understand the spaces occupied by them, but not recognized by society, by the state and historiography. Currently, we see growing prejudice against the lower classes, with invisibilized identities therefore the urgent need to broaden the debate on women, in order to contribute to give light to the oppressed gender by history and patriarchal society, which for decades have left the women in a deafening silence. In this same movement, we need to argue that most history classes are not addressed to women throughout history, which leads to the reproduction of a hegemonic history of power and knowledge, which does not encompass the excluded of history.

KEYWORDS: women, invisibility, extractive reserves.

INTRODUÇÃO

Entender a presença e a trajetória das mulheres nos seringais na Amazônia exige um olhar histórico, para uma região marcada por lutas, vitórias, aventuras, desventuras, encontros, desencontros, contradições e esperanças. A memória e identidade das mulheres das florestas por anos foi algo silenciado historiograficamente o protagonismo das mulheres na construção da vida na floresta, com pretensões de ocultar sua existência, que “não havia mulheres na floresta”, e mais tarde que eram poucas. Revelando uma sociedade formada por homens, que penetravam na floresta, somente machos corajosos. Sem questionar como se reproduziam sem a existência de mulheres. Essas mulheres ocultas, que marcaram presença nas florestas foram índias, parteiras, viúvas, prostitutas ou abandonadas que tinham que prover o sustento dos filhos. Dessa forma é possível perceber a diversidade de mulheres que habitavam as florestas e que contribuíram no trabalho e apoio aos homens para resistirem às adversidades da vida na floresta.

Desse modo é fundamental repensar a trajetória das mulheres seringueiras, que contribuíram para a conquista de um sistema de sustentabilidade ambiental e econômica, reconhecidos nacional e internacionalmente. Formada por mulheres índias, ou que migraram de suas regiões de origem, segundo os interesses dos seringalistas e do Estado, porém junto com os homens não se silenciaram perante os interesses capitalistas e do governo. Portanto resgatar a memória e identidade dessas mulheres neste contexto é de fundamental importância, para que se possa entendê-las, respeitá-las e incentivá-las enquanto protagonistas neste papel importantíssimo de proteção da natureza.

Nesta compreensão, o método de trabalho realizado consiste na abordagem histórica, transversal, a partir de referenciais teórico-bibliográficos.

MULHERES DAS RESERVAS EXTRATIVISTA DA AMAZÔNIA: A VISIBILIDADE DO INVISÍVEL

Para Perrot (1992), “da História, muitas vezes a mulher é excluída”, motivação para darmos visibilidade no seu papel dentro dos seringais, suas lutas, memórias e identidades. Em uma sociedade ao longo da história marcada pelo machismo apoiados por setores conservadores da sociedade. Durante muito tempo a produção história esqueceu as mulheres, deixando-as a um silêncio ensurdecedor (Perrot, 2015), dominada pela ótica masculina e da classe dominante, acabaram por produzir materiais que silenciavam suas vozes, ocupando-se apenas do espaço privado, cuidando do lar, dos filhos e do marido, assim a vida pública era dominada pelos homens. Sem deixar de mencionar o fato de muitos historiadores escolherem apenas como fonte de pesquisa documentos escritos, imagens, narrativas oficiais, para a produção histórica do conhecimento, velando a história a verdades absolutas e sua matéria de estudo o passado, escrita exclusivamente por intelectuais acadêmicos, dentro do positivismo. Essa maneira de escrever história só será repensada após a Escola do Annales, que passaram a dar vez e voz aos oprimidos pela história.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozie Adichie, nos mostra o “perigo de uma história única”, o que pode trazer interpretações equivocadas que acabam se cristalizando como verdades absolutas, ocultando as mulheres das florestas. No discurso que o trabalho nos seringais era realizador homens, ignora a fundamental importância que a mulher exerceu dentro dos seringais, para permanência do homem no meio deste território hostil, lugar de solidão e de barulhos indecifráveis, que é a floresta Amazônica. Se ignorarmos a presença das

mulheres nos seringais, teremos como consequência de uma única história, roubando das mulheres sua importância e dignidade.

Se a história oficial por muitos anos nos privou de conhecermos a história das mulheres das florestas, é hora de recontar essa história desconstruindo o imaginário, mostrando as especificidades dessas personagens, reestabelecendo verdades veladas ao longo da história.

Apesar da literatura acadêmica ser dominada pelo homem, é nítido a contribuição da mulher no processo dos seringais, seja no trabalho doméstico, no cuidar das crianças, mas sobretudo no trabalho na floresta, desde o corte, a coleta, a fabricação até a venda da borracha e a sua relevância para a constituição e permanência das famílias no interior das florestas, pois a mulheres, além de trabalhar com o látex, mantém pequenas roças, criam animais e são ativas nas lutas pelos seus direitos (BELTRÃO, 2005).

Muniz Sodré (1999), chama o trabalho doméstico não remunerado, de economia invisível, que resulta em alegrias e tem capacidade de fazerem os seres humanos se unirem, amarem e de viver em paz com o próximo. E é nesse trabalho doméstico não remunerado, que muitas vezes as mulheres perdem a autonomia, pois mesmo dentro de suas falas é sempre destacado que elas ajudam o marido, não colocando o termo trabalho, evidenciando pouca importância, mas que porém sem eles as famílias não teriam como sobreviver ou tivessem dificuldades no cotidiano.

No primeiro Ciclo da Borracha na Amazônia, para dar visibilidade a essas mulheres ocultas na historiografia, Wolff (2011) destaca que “aos poucos fui vendo que mulheres eram essas que não existiam! Existiam índias, existiam prostitutas, algumas mulheres de patrões, histórias de mulheres compradas e vendidas, crimes passionais”.

Nos séculos XVIII e XIX, os viajantes das capitais, não viam as mulheres negras e indígenas nas ruas, “...só as brancas eram consideradas mulheres.” LEITE (1984).

Para Wolff (2011), as mulheres não brancas nos seringais, também não eram vistas pelo que a historiografia denominava de mulher, mas somente com sua presença nos seringais que possibilitou a fixação de moradias, por volta de 1912. O trabalho das mulheres não era reconhecido não tendo direito de trabalhar nos barracões, o que não é incomum em outros lugares, como destaca Del Priore (2000): “O corpo feminino era visto, tanto por pregadores da igreja católica quanto por médicos, como um palco nebuloso e obscuro no qual Deus e diabo se digladiavam...”

Poucas mulheres que se aventuraram, acompanhando maridos, filhos e amantes. Vinham principalmente do Nordeste. Elas deram dinamismo à vida na região, ir para a mata no início do processo de formação dos seringais, era assustador, pois os homens que tinham, tratavam de esconder, temendo perdê-las para os estranhos, muitas índias acabaram sendo capturadas e levadas à força para viverem amasiadas com os seringueiros. Aos poucos essa situação foi acabando, à medida que aumentava a população nos seringais. As mulheres trabalhavam na produção da borracha, na horta, como parteiras e donas de casa. Algumas passaram a viver nas vilas, trazendo ares de urbanidade, LAGE (2010).

A história das mulheres que viveram nos seringais é mais uma página da história marcada por sofrimento, por falta de políticas que dessem a elas alguma dignidade, além de uma realidade totalmente atrelada a uma sociedade patriarcalista e machista.

Para Soares (1992 e 2011), “todos aqueles que têm uma posição subalterna nas relações de poder existentes são chamados a transformá-las”. Nos seringais da Amazônia, não poderia ser diferente, com a criação das Reservas extrativistas, era a oportunidade para seu empoderamento, que viria através de associações, para trabalharem com os produtos da floresta, de maneira sustentável, gerar renda e ganhar autonomia.

OS ESPAÇOS DAS MULHERES DAS FLORESTAS NOS SERINGAIS

Vejamos a contribuição de Carlos Alberto Alves de Souza, ao publicar "Aquirianas: Mulheres da Floresta na História do Acre", onde o autor argumenta que o espaço ocupado pelas mulheres nos seringais, não é privado nem público, como ocorre nas cidades, quando ele dialoga com Michelle Perrot, para a definição desses espaços.

No espaço público, aquele da cidade, homens e mulheres situam-se nas duas extremidades da escala de valores. Opõem-se como o dia e a noite. Investido de uma função oficial, o homem público desempenha um papel importante e reconhecido. Mais ou menos célebre, participa do poder (...). Depravada, debochada, lúbrica, venal, a mulher – também se diz "a rapariga" – pública é uma "criatura", mulher comum que pertence a todos. (PERROT, 1998: 57).

Para Souza (2010), as mulheres das reservas extrativistas, ocupavam espaços coletivos com os homens, trabalhando na produção da borracha como nos afazeres de casa e do plantio.

Mulheres seringueiras não são públicas, tampouco privadas. São mulheres da floresta que se "fizeram" mulheres no dia a dia de suas práticas, sabendo empregar com sabedoria a alma feminina, de maneira sutil de suportar, de enfrentar e atacar a vida. Não fosse sua maneira mulher de enfrentar o mundo do seringal não teria suportado tanto sofrer, não teria sabido ser feliz também. (Souza 2010, pág. 27).

O cotidiano das mulheres dos seringais ia dos trabalhos domésticos ao corte, coleta e defumação do látex, no roçado, na atividade de caça e pesca, porém não tinham o direito de ter no nome delas o contrato de trabalho no Barracão, mesmo quando abandonada ou viúva prevalecia o nome do companheiro que não estava mais lá. O trabalho das mulheres nos seringais começava na infância, ajudando os pais a aumentarem a renda para o sustento da família, depois de casadas era a vez de ajudar os maridos e exercendo a dupla jornada de trabalho entre os afazeres da casa, cuidado com as crianças e maridos e o corte das seringas, e por fim quando ficavam viúvas ou o marido doente assumiam toda responsabilidade do sustento da família. Responsabilidades assumidas que nos demonstram sua dedicação a todas as atividades que lhes eram incumbidas e o enfrentamento a todas as lutas que encontravam pelos caminhos da floresta.

Viver nos seringais é um viver de lutas e de sacrifícios que essas mulheres foram obrigadas a enfrentar. Um viver eivado de lutas. Lutas contra dominações, um viver de dificuldades de perigos, de doenças, um viver constituído também por festas, passeios e trabalhos, em que homens e mulheres elaboram e constituem culturas, modos de vida. (SOUZA, 2010, pág. 46)

A presença das mulheres nos seringais deu-se muitas vezes através de seringalistas que levavam prostitutas para os seringais, por receio dos seringueiros abandonarem as marcações em busca de mulheres e gastarem menos tempo com os afazeres domésticos. Havia o contrato de casamentos, que estabeleciam determinado tempo em que esta mulher iria ficar com determinado seringueiro e elas eram lançadas como mercadoria na conta corrente do seringueiro. As mulheres indígenas eram capturadas nas aldeias e muitas eram roubadas dos pais. Também temos nordestinas que vinham para os seringais acompanhar seus pais e companheiros. Para a cura de doenças e realização de partos, onde a medicina oficial não chegava, existiam as parteiras, que utilizavam a medicina tradicional, com remédios naturais para a cura de doenças, assim homens e mulheres se solidarizam, construindo um modo de vida. Porém não havia parteiras em todos os lugares, em muitos casos o marido ajudava no parto ou a mulher tinha seus filhos sozinhas, o que contribuía para que muitas mulheres acabassem morrendo na hora do parto.

A mulher seringueira foi companheira de festas, solidária na alfabetização ao que jamais entraram nas escolas, audaciosa ao fugir do marido em busca de outra vida ou amores, corajosa junto com o marido ao

enfrentar as motosserras dos grandes fazendeiros, sábia ao tecer resistência para tratar de doentes, produzindo remédios caseiros e valendo-se de rezas para a cura (Souza, 2010, pág. 73).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou a vida sofrida das mulheres no seringal, assim como seu esquecimento pela historiografia e pelo Estado, sobreviveram num território inóspito e solitário, porém souberam dar cores diferentes a mata exuberante, com toda sua criatividade e persistência, romperam grilhões e se entranharam mata adentro, espaço visto próprio para homens. Mas foram elas que souberam dinamizar a vida nos seringais permeando alegrias no cotidiano. Mesmo diante de uma realidade diferente da imaginada, as formas de trabalho beirando a escravidão, souberam reagir diante dos inúmeros obstáculos da floresta e do sistema de exploração, onde mais tarde vão se organizar em associações em busca de continuarem sua vida e seu estilo de vida na floresta de maneira sustentável, onde foram criadas as reservas extrativistas nas regiões onde ocorreu o desenfreada exploração do látex e das pessoas que foram induzidas pelas propagandas e pelo governo, que em busca do El Dourado, se depararam com situações deploráveis.

É preciso romper definitivamente com o silêncio historiográfico das mulheres das florestas, escutar suas vozes, escrever suas trajetórias em todos os espaços ocupados por elas. De acordo com Vieira (2005, p. 12),

Não só ao poeta, mas também a historiadores incumbe recuperar lágrimas e risos, decepções e esperanças, fracassos e vitórias, fruto de como os sujeitos viveram e pensaram sua própria existência, forjando saídas na sobrevivência, gozando as alegrias da solidariedade ou sucumbindo ao peso de forças adversas.

Nessa perspectiva, o historiador busca a revalorização dos sujeitos que, durante anos permaneceram invisibilizados. Através da pesquisa que damos cor e voz as mulheres que souberam fazer da floresta o seu viver.

No entanto muito há de ser feito, pois ainda hoje existe inúmeros grupos vivendo nas reservas extrativistas em situação de marginalizados pelo Brasil. A realidade das mulheres que viveram e vivem nos seringais em condições marginalizadas, faz parte de nossa história real, que precisa ser ouvida, pesquisada e explorada, com o objetivo de retirá-los da condição de excluídos da história.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **No seu pescoço**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª ed, 2017.

_____. Vídeo encontrado no site TED http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br visto em 20/04/2016.

BASTOS, Elide Rugai; PINTO, Renan Freitas. “Os intelectuais e a questão regional”. IN: BASTOS, Elide Rugai; PINTO, Renan Freitas (Org.). **Vozes da Amazônia**: investigação sobre o pensamento social brasileiro. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

_____. **Vozes da Amazônia II**. Manaus, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2014.

BECKER, Bertha K. **Amazônia**. Editora Ática. São Paulo, 1994.

GRUBITS, Sonia. **Identidade em Construção**. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 1994.

LAGE, Mônica. Maria Lopes. **Mulher e Seringal**: Um Olhar Sobre as Mulheres nos Seringais do Amazonas (1880-1920). Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/270144232/Mulher-e-Seringal-Um-olhar-sobre-as-mulheres-nos-seringais-do-Amazonas-1880-1920>, 2010.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC; 2005.

_____. **Os excluídos da História**: operários, mulheres, prisioneiros. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª. Ed , 2017.

SECRETO, M. V. (2011). **Mais borracha para a vitória**. Campanha de recrutamento de trabalhadores e fracasso social na exploração de borracha durante o governo Vargas. Estudos Rurais. Recuperado a partir de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/estudios-rurales/article/download/640/779>, 2011.

SIMONIAN, Ligia T. L. **Mulheres da Floresta Amazônica Entre o Trabalho e a Cultura**. Belém: UFPA/NAEA, 2001.

SOARES. Vera. Muitas faces do feminismo no Brasil. In: BORBA, Ângela, FARIA, Nalu e GODINHO, Tatau (orgs.). **Mulher e Política**: Gênero e feminismo no partido dos trabalhadores. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, [entre 1992 e 2011].

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo, Maria do Rosário da Cunha Peixoto, Yara Maria Aun Khoury. **A Pesquisa em História**. 4ª. edição, 5ª. reimpressão. Editora Ática, São Paulo – SP, 2005.

WOLFF, C. S. **Mulheres da Floresta**: outras tantas histórias, Revista Estudos Amazônicos, vol. VI, no 1, 2011: 21-40 Disponível em: http://www.ufpa.br/pphist/estudosamazonicos/arquivos/artigos/1%20-%20VI%20-%202%20-%202011%20-%20Scheibe_Wolff.pdf. Acesso em: 14/05/2017.

A CONSTRUÇÃO DO AUTOR ARTHUR REIS DIANTE DE SUAS RELAÇÕES COM O HOMEM POLÍTICO ARTHUR REIS A PARTIR DE UMA DISCURSIVIDADE HEGEMÔNICA NA IMPRENSA CARIOCA NOS ANOS DE 1960

Adriana Conceição dos Santos da Silva
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: adryriomar@hotmail.com

RESUMO: Neste trabalho discutiremos a construção do autor Arthur Reis diante de suas relações com o homem político Arthur Reis a partir de uma discursividade hegemônica na imprensa carioca nos anos de 1960, demonstrando as relações desse sujeito empírico com o homem político diante da imprensa do Rio de Janeiro nos anos de 1960 em defesa da Amazônia. Como também veremos como a imagem de Arthur Reis foi construída e como ele através da imprensa denunciou o abandono da Amazônia pela nação brasileira na década de 1960. Dessa forma, observamos que a presença constante de Arthur Reis no noticiário carioca possibilitou uma mobilização por parte do autor a buscar através de sua obra *A Amazônia e a Cobiça Internacional* expor para toda nação o potencial econômico e natural existente na região e, assim, mostrar a necessidade de integrar a região ao restante do país. Utilizaremos o conceito de representação a partir da obra de Chartier (1991) *O mundo como representação* e outra obra do mesmo autor *O que é o autor? Revisão de uma genealogia* (2012). Essa pesquisa é de característica documental.

PALAVRAS-CHAVE: Amazônia. Imprensa. Arthur Reis. Discursividade. Hegemonia.

INTRODUÇÃO

A construção do autor Arthur Reis diante de sua obra *A Amazônia e a Cobiça Internacional* surtiu de uma discursividade hegemônica na imprensa carioca nos anos de 1960. Dessa forma, para entendermos as representações presentes na imprensa que construíram a imagem de Arthur Reis, partiremos da análise sobre representação do autor Chartier (1991) em seu artigo *O mundo como representação*, em que utilizaremos como fundamento teórico para tratarmos sobre as práticas e as representações internalizadas na escrita de jornalistas e críticos literários na imprensa do Rio de Janeiro em relação à região Amazônica.

Utilizaremos também outra obra de Chartier, *O que é o autor? Revisão de uma genealogia* esta obra nos ajudará a analisar a função autor existente em Arthur Reis ao ser inserido no contexto nacional por seus discursos em defesa da Amazônia. Mostraremos ainda a partir da construção do autor Arthur Reis diante de suas relações como homem político e como seu discurso hegemônico sobre a Amazônia conseguiu prestígio na imprensa carioca.

Dessa forma procuramos observar como o autor abordou e conduziu na imprensa seus interesses para o processo de integração da Amazônia, respaldado de sua obra *A Amazônia e a Cobiça Internacional*, enfatizando a função de historiador, político e intelectual ao assumir suas convicções através de sua obra.

Esta pesquisa é de característica documental. Consultamos artigos, entrevistas, relatórios, anúncios, reportagens, notas, presentes em jornais disponíveis na Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital¹, pois

1 Criada a Biblioteca Nacional Digital – BNDigital, um sistema aberto, interconectado, e ao mesmo tempo voltado à preser-

consideramos serem estes documentos históricos representativos de uma imprensa que buscou dialogar sobre os temas propostos nos diâmetro dos eixos teóricos que se submetem a discutir neste trabalho, sobre o (sub) desenvolvimento da Amazônia, perda da Amazônia, integração da Amazônia entre outros que transcorreram na década 1960.

A CONTRUÇÃO DO AUTOR ARTHUR REIS PELA IMPRENSA DO RIO DE JANEIRO

O estudo sobre a Amazônia no período colonial, descrita pelo historiador amazonense Arthur Cezar Ferreira Reis, é referência quando se deseja conhecer a história da região. Isso nos reportou então a buscar qual foi a representação que esse intelectual possuiu ao se falar sobre a Amazônia na imprensa carioca na década de 1960, de forma que isso nos permitiu observar o quanto Reis abordou em seus relatos o interesse de estrangeiros pela Amazônia, e como ele conduziu esses interesses para o processo de integração, ocupação e colonização do imenso território enquanto historiador, político e intelectual.

Vejamos como a imagem de Arthur Reis foi construída e como ele através da imprensa denunciou o abandono da Amazônia pela nação na década de 60.

Nessa perspectiva, partiremos da análise sobre representação do autor Chartier (1991) em seu artigo *O mundo como representação*, em que as práticas e as representações internalizadas na escrita de jornalistas e críticos literários na imprensa do Rio de Janeiro em relação à região Amazônica, partem do entendimento do destaque dado por esse autor de que “*A representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma ‘imagem’ capaz de repô-lo em memória e de ‘pintá-lo’ tal como é*”. (CHARTIER, 1991, p. 184).

Nesse sentido, notemos que a imagem construída de Arthur Reis pela imprensa a partir do *Jornal do Brasil* (1969), é de uma descrição do Departamento de pesquisa do próprio jornal que buscava mostrar quem foi Arthur Reis, a partir do artigo intitulado *Arthur o erudito* texto sem assinatura. Nesse artigo o próprio autor se intitula ser um nacionalista compenetrado em busca da defesa da pátria, aliado a uma convicção que conduz ao amparo e a soberania amazônica.

Nasci na Amazônia brasileira. Teimo em continuar brasileiro. Não sou xenófobo. Nem por isso estou disposto a bater ou à vinculação de nossa terra, pela ação de cientistas ou de homens de negócios, a interesses que não sejam os do Brasil. A tese nova: de que o conceito clássico de soberania pode ser refeito, para ajustá-lo a um mundo novo, de espírito universalista, não me parece a melhor tese (ARTHUR, 1969, p. 12).

A imprensa, buscando uma biografia autêntica de Arthur Reis, buscou então descrever suas características, como mostrou o artigo do *Jornal do Brasil Arthur o Erudito*, que além de descrevê-lo como autor e homem público, mostrou que ele “[...] já publicou mais de vinte livros sobre História e Sociologia, o último – A Amazônia e a Cobiça Internacional – publicada recentemente, é sucesso nas livrarias” (ARTHUR..., 1969, p. 12). Assim vale ressaltar que:

Arthur Ferreira Reis, filho de jornalista e teatrólogo, é um homem de invariável bom humor. Ao longo de sua vida de quase sessenta anos, dedicou-se exclusivamente à cultura – História e Sociologia - e vação da memória documental brasileira. Oficialmente lançada em 2006, a BNDigital integra coleções que desde 2001 vinham sendo digitalizadas no contexto de exposições e de projetos temáticos, em parceria com instituições nacionais e internacionais. A partir de 2008, a entrada da Biblioteca Nacional no mundo digital recebeu aporte financeiro do Ministério da Cultura (MinC), mediante a inclusão no Programa Livro Aberto, da ação orçamentária “Biblioteca Nacional Digital”. Esta ação tem a finalidade de ampliar e democratizar o acesso da população aos documentos que compõem o Acervo Memória Nacional através de sua digitalização e disponibilização na Internet por meio da BNDigital. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/sobre-a-bndigital/?sub=historico> acesso em: <15 de outubro de 2015>

a vida pública. É formado em Ciências Jurídicas e Sociais e Economia, pela Universidade do Brasil. Seus companheiros de turma foram, dentre outros, Adauto Lúcio Cardoso e Afonso Arinos. Mas foi no exercício de seu cargo de Governador do Amazonas que mais se destacou (ARTHUR..., 1969 p. 12).

Assim, a imagem de Arthur Reis como governador, que impôs uma marca personalista a sua administração no Amazonas e como publicista defensor da Amazônia, não deixou de sofrer a influência da imagem do historiador que produziu sua grande obra *A Amazônia e a Cobiça Internacional*, nos anos de 1960.

Arthur Reis passou a ganhar prestígio na imprensa principalmente a partir da publicação de *A Amazônia e a cobiça Internacional*, pois esta obra lhe conferiu autêntica autoridade intelectual e política, como demonstramos anteriormente e, sobretudo, após se tornar governador do Amazonas, devido expressar toda sua preocupação a uma nação sobre os interesses de Estados estrangeiros sobre a Amazônia.

Destaquemos no artigo do *Jornal do Brasil O publicista, o Governador e a Amazônia* de Barbosa Lima Sobrinho, 1965, em que notamos com veemência o perfil de Arthur Reis representado por Sobrinho sendo destacado, sobretudo, por sua posição vitalícia na historiografia brasileira e que se valeu de seus escritos bibliográficos que procuraram revelar a conquista e o povo do vale amazônico. Sendo que Sobrinho procurou destacar as obras: *Limites e Demarcações na Amazônia Brasileira, O processo Histórico da Economia Amazonense, A política de Portugal no vale Amazônico, A Amazônia que os portugueses revelaram, A conquista Espiritual da Amazônia, Território do Amapá, Perfil Histórico, Estadistas Portugueses na Amazônia*; obras que necessitaram de um arcabouço tamanho de provas e documentos em arquivos sobre o vale amazônico. Fato que fez com que Sobrinho afirmasse nesse artigo, no *Jornal do Brasil*, que o ápice dessa experiência com os estudos do vale amazônico veio com a obra *A Amazônia e a Cobiça Internacional*:

É possível que essa convivência com vários séculos da região amazônica, com o ingente sacrifício de seus povoadores, tenha gerado, no espírito de Arthur Reis, um sentimento mais vivo de zelo e de amor. As regiões fronteiriças são focos de paixões, que o próprio atrito com os estrangeiros costuma provocar. E a história amazônica não é senão uma luta porfiada contra a cobiça internacional, como o próprio Arthur Reis nos relatou, no mais característico de seus livros, aquele que tem por título e tema *A Amazônia e a cobiça Internacional* (SOBRINHO, 1965, p. 6).

Ainda segundo Barbosa Lima Sobrinho, “[...] Na formação espiritual de Arthur Reis o que predomina é o cientista, com sua objetividade, com a obsessão da comprovação e da verificação” (SOBRINHO, 1965, p.6).

O posicionamento de Arthur Reis na obra *A Amazônia e a Cobiça Internacional*, conforme Sobrinho seria o de exercer uma profunda identificação com a causa do vale amazônico, a partir das lutas e experiências já vividas há séculos na região, para que ele pudesse desempenhar a partir de sua obra uma mobilização na consciência brasileira sobre o grande espaço amazônico.

Assim, Sobrinho ressaltou que Arthur Reis:

Sente que desempenha, em face da Nação brasileira, a função de sentinela. Não faz por isso cálculos de sobrevivência política ou de êxito pessoal. Limita-se a cumprir a tarefa de sentinela. Que o acampamento desperte, ou não desperte, reaja ou não reaja, já não é mais com ele. Mas todos ficarão com a certeza de que, no momento preciso, Arthur Reis embocou o clarim para o toque de alerta (SOBRINHO, 1965, p. 6).

Sobrinho elegeu Arthur Reis como publicista a partir da leitura do livro *A Amazônica e a Cobiça Internacional*, em que percebeu que Arthur Reis não se solidarizou com campanhas como a de Artur Bernardes em favor de proteção e preservação do espaço amazônico e dedica um capítulo ao episódio da Hiléia e completa a equação de fatores internacionais que se faziam sentir a “pressão dos interesses internacionais”, como a

industrialização, a necessidade urgente de matérias primas, a explosão demográfica, a destruição das riquezas da terra, a discriminação racial, a fome, que resultaram num interesse massivo pelas riquezas amazônicas, pois Barbosa mostra a indignação de Arthur Reis ao ver que os interesses dos povos estrangeiros:

Não se reduz a querer conhecê-la como espaço exótico ou de produção de alguma matéria prima. É um interesse muito mais vivo, que esconde outros propósitos, propósitos políticos, a que é preciso dar a devida consideração, pois significam perigo e exigem uma política capaz de impedir que se transforme em realidade muito amarga para o Brasil” (SOBRINHO, 1965, p.6).

Sobrinho concluiu seu artigo sobre a obra *A Amazônia e a Cobiça Internacional* e o autor Arthur Reis afirmando “[...] que o Governador não exautora o Historiador e o Publicista, para demonstração de que estamos diante, não de um oportunista, mas de um brasileiro conscientes de suas altas responsabilidades culturais” (SOBRINHO, 1965, p.6). Nesse sentido, vemos como a função do autor Arthur Reis foi capaz de ser associada às imagens do político e do publicista, ao mesmo tempo em que essa função- autor possibilitou a legitimidade de seu discurso diante da imprensa nos anos de 1960.

Portanto, o que poderíamos chamar de um discurso aos moldes da crítica de rodapé, que construiu a função autor em Arthur Reis a partir da obra *A Amazônia e a Cobiça Internacional*², procurou aliar a essa função, de uma forma geral, as contribuições positivas que as ações de um “eu” empírico de Arthur Reis poderia ter reservado de mais positivo em termos dos pensamentos e ações que realizou o político e publicista. Como afirma Chartier (2012, p. 55) em sua obra *O que é o autor? Revisão de uma genealogia* em que “a construção do autor é indissociável da materialidade e não é função exclusiva dos discursos conforme propunha Foucault”.

A partir disso, uma discursividade hegemônica foi feita a partir de uma identificação e repartição entre jornalistas e críticos das posições políticas de nosso autor. Identificação muitas vezes que procurou certa “intimidade” com o autor Arthur Reis a partir de certos comentários elogiosos e que denotaram uma indistinção entre as posições particulares dos seus críticos e do próprio Arthur Reis diante do público na imprensa. Como podemos identificar no jornal *Tribuna da Imprensa* (1968) no artigo *A Amazônia e a Cobiça Internacional* escrito por Genival Rabelo, em que expõe a imagem de Arthur Reis como professor e escritor. Lembra ainda a publicação de seu livro em 1960, justificando que o livro de Arthur Reis é um precioso livro e que constitui “A luta pela Amazônia”, dessa forma, Genival Rabelo destaca que o autor Arthur Reis

[...] constitui a obra de consulta obrigatória, mas não apenas pela riqueza e correção de informações, justeza propriedade das teses apresentadas, mas, sobretudo, pela oportunidade e força das denúncias sobre a magnitude dos riscos a que está sujeita a nossa Hiléia, face à secular e sempre crescente cobiça internacional. De lá para cá, mostrando-se, com razão, cada dia mais preocupado com a gravidade do problema, Ferreira Reis se tem desdobrado, fazendo conferências, escrevendo artigos para a imprensa, alertando, enfim, a opinião pública, num incontido afã patriótico e altamente louvável de sensibilizar as autoridades premente de nós, brasileiros, sem perda de tempo, voltarmos todas as preocupações e energias para ocupação efetiva da Amazônia (RABELO, 1968, p. 4).

Diante desses elogios e do destaque dado a Arthur Reis na imprensa, Rabelo expõe em seu artigo que Arthur Reis sente que seu esforço começa a frutificar ao observar “[...] as declarações recentes do presidente da República sobre o problema e as medidas anunciadas para encaminhamento de soluções, como o da implantação de vasto sistema de comunicações entre a Região e as áreas desenvolvidas do País, [...]” (RABELO, 1968, p. 4). Observemos aqui como o sujeito empírico influenciou o autor e como o autor pôde expor suas ações sobre o sujeito político, isso decorre a partir do grau de influência obtida pelo autor e pelo político na defesa da região amazônica.

2 Devido sua formação impressionista que não considerou em suas análises as relações entre os autores, obras e sociedade que envolvesse questões estruturais mais amplas, inclusive em termos de posicionamento dos escritores diante das classes sociais.

Percebemos então, o jornal *Correio Braziliense*³, (1965) nos Informes políticos em que Edísio Gomes de Matos se referindo a Arthur Reis como “O Rei Artur” declara que:

Já conhecido nos bastidores do Congresso Nacional como ‘o Rei Arthur’, o Sr. Artur Reis, Governador revolucionário do Amazonas e exaltado defensor das riquezas nativas da região, demonstra marchar até ao fim na sua luta pela preservação da integridade da Amazônia, não sendo impossível que, perdendo, nesta matéria, o apoio do governo federal, volte a renunciar ao mandato de governador, para dedicar-se, como panfletário, à luta pela defesa da Região (MATOS, 1965, p. 4).

Diante dessas declarações, Matos expõe, que mesmo não tendo uma boa atuação administrativa enquanto Governador do Amazonas, Arthur Reis:

Viajou muito pelo rio Amazonas, tendo, certa feita, cumprindo um período de férias, percorrido de navio, todo enorme rio, anotando, durante a viagem, que levou mais de mês, as observações que, pessoalmente, fazia. Seu primeiro livro nasceu daí. Depois, quando pressentiu estar a Amazônia de novo ameaçada pelo domínio estrangeiro, escreveu uma obra pouco lida, mas muito conhecida: ‘A Amazônia e a Cobiça Internacional’ [...] (MATOS, 1965, p. 4).

Pedro Barroso registrou *Reunião de Manaus*, no jornal *Tribuna da Imprensa* (1967). Nesse texto, Barroso divulgava que as atenções do Itamarati estarão para a “Reunião de Manaus” isso devido às discussões estarem por conta da autorização do navio-americano “Alpha Helix” realize “pesquisas científicas”, no período de fevereiro a novembro em toda a extensão da Amazônia. Diante disso, o Itamarati tem evitado falar sobre essa nova concessão do governo Castelo Branco, uma vez que, ao falar da Amazônia e implantar projetos estrangeiros na região, logo se esbarrava na “[...] presença lá do Governador do Estado do Amazonas, Arthur César Ferreira Reis, cujas posições nacionalistas impediram que a Amazônia caísse nas mãos de grupos econômicos internacionais” (BARROSO, 1967, p. 4). Percebemos então, o quanto a imagem do autor e do político Arthur Reis soava importância ao Governo Federal e o quanto sua opinião e seu conhecimento foram determinantes ao futuro do vale amazônico, como podemos observar:

O discurso do governador amazonense está sendo aguardando com grande interesse e por certo marcará uma vez mais sua firme decisão de não permitir o retalhamento da Amazônia, posição que ficou clara em seu clássico ‘*A Amazônia e a Cobiça Internacional*’ (BARROSO, 1967, p. 4).

Neste sentido, as representações criadas, pela imprensa do Rio de Janeiro do político e do intelectual Arthur Reis o demonstraram a partir de uma postura nacionalista e personalista na década de 1960. Como afirmam Magno Ferreira Assis e Alexandre Pacheco:

O Governador intelectual Arthur César Ferreira Reis foi promovido pela imprensa da época através de uma imagem que o mostra como um homem honrado e dedicado à defesa da pátria, além de grande intelectual e pessoa de boas ideias, ou seja, alguém que deve ser ouvido, com projetos concretos, principalmente para a defesa da soberania nacional na região amazônica. (ASSIS; PACHECO, 2009, p. 1).

3 Primeiro jornal de Brasília, nascido junto com a nova capital federal em 21 de abril de 1960. O jornal retomava o nome do *Correio Braziliense* de Hipólito José da Costa, editado em Londres entre os anos de 1808 e 1822. A edição inaugural somava 108 páginas, a maior parte delas no caderno comemorativo da inauguração da cidade. Ao tomar a decisão de construir uma cidade que viria a ser a nova capital da República, deslocando-a do Rio de Janeiro, o presidente Juscelino Kubitschek obteve do proprietário dos Diários Associados, Assis Chateaubriand, cético ante a magnitude do empreendimento, a promessa de que se a obra fosse levada a termo no tempo previsto teria a acompanhá-la, registrando-lhe o nascimento, um jornal de sua cadeia. O novo jornal se tornaria de fato o principal diário impresso da cadeia dos Diários Associados. Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetetematico/correio-braziliense>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

Essa perspectiva de inserção de Arthur Reis, a partir de sua obra *A Amazônia e a Cobiça Internacional*, apresenta relações com o que João César de Castro Rocha afirmou para os intercâmbios entre literatura e sociedade diante de uma sociedade em que a interpenetração do privado sobre o público sempre se impôs a partir de uma cultura da cordialidade, já que para ele:

Afinal, se para o estudo dos intercâmbios entre literatura e sociedade não basta examinar a ‘maneira como os textos representam as relações sociais engendradas por determinado modo de produção, mas importa, também e principalmente, (examinar) a forma como o texto encena sua inserção no sistema de produção [...]’, numa sociedade de homens cordiais, esta inserção é precedida pela do escritor na República das Letras (CASTRO ROCHA, 1998. p.30).

As instabilidades que estiveram por trás da forma de conceber a construção do autor Arthur Reis a partir de sua obra *A Amazônia e a cobiça internacional* diante da imprensa do Rio de Janeiro foram construídas a partir da representação hegemônica desse autor como um autêntico nacionalista defensor da Amazônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demonstramos nesse trabalho que as discussões que Arthur Reis trouxe em seu livro foram consideradas relevantes por parte da imprensa carioca, uma vez que, tais inscrições históricas despertaram os anseios de jornalistas, intelectuais, políticos e críticos ao verem a necessidade em plena década de 1960 de integrar a região amazônica ao restante do país.

Dessa forma, a discursividade hegemônica de críticos, intelectuais e jornalistas ao se apropriarem do que empiricamente foram pensamentos, ações e sentimentos nacionalistas e desenvolvimentistas pertencentes ao sujeito empírico Arthur Reis, possibilitou ao autor exercer ainda mais sua função. Deste modo, Chartier (2012, p. 28) afirma que a “função autor” resulta, portanto, de operações específicas, complexas, que relacionam a unidade e a coerência de alguns discursos a um dado sujeito. Portanto, o sujeito Arthur Reis possibilitou a imprensa expor sua obra tornando-o um autor conhecido e reconhecido como defensor da Amazônia.

Neste sentido, podemos observar, a partir da imagem construída de Arthur Reis pela imprensa, sua autêntica biografia destacada nas páginas dos jornais, ao qual o citavam com temas ou títulos a partir de *Arthur o Erudito*, *O Publicista*, *O Governador*, *O rei Arthur*, características as quais eram dadas a Arthur Reis que o tornava um homem público diante da grande imprensa, fazendo surgir um sujeito intelectual de uma referência aos estudos amazônicos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Magno Ferreira; PACHECO, Alexandre. A construção da imagem na imprensa do historiador e ex-governador do Amazonas Arthur Cezar Reis (década de 1960), *Anais...* Ouro Preto: Edufop, 2009. ISBN: 978-85-288-0061-6. Disponível em: <http://www.seminariodehistoria.ufop.br/t/magno_ferreira_de_assis.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. (São Paulo: USP, v5, n11, p. 173-190, jan/abr. 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

_____. *O que é um autor?* Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdFUSCAR, 2012.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Literatura e cordialidade: o público e o privado na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

Jornais

SOBRINHO, Barbosa Lima. O Publicista, o Governador e a Amazônia. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 23 maio 1965. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_08&pasta=ano196&pesq= O Publicista, o Governador e a Amazônia](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_08&pasta=ano196&pesq=O+Publicista,+o+Governador+e+a+Amaz%C3%94nia)>. Acesso em: 8 nov. 2015.

RABELO, Genival. A Amazônia e a cobiça internacional. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, 27 de ago. 1968. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=154083_02&pesq=A Amazônia e a cobiça internacional](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=154083_02&pesq=A+Amaz%C3%94nia+e+a+cobi%C3%A7a+internacional)>. Acesso em 31 jan. 2017.

MATOS, Edísio Gomes de. O rei Artur. **Correio Braziliense (DF)**, Rio de Janeiro, 23 maio 1965. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_01&PagFis=18643&Pesq=O rei Artur](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_01&PagFis=18643&Pesq=O+rei+Artur)>. Acesso em 31 jan. 2017.

BARROSO, Pedro. “Reunião de Manaus” é expectativa e apreensão. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, 11 jan. 1967. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=154083_02&pesq= “Reunião de Manaus” é expectativa e apreensão](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=154083_02&pesq=%E2%80%9CReuni%C3%A3o+de+Manaus%E2%80%9D+%C3%A9+expectativa+e+apreens%C3%A3o)>. Acesso em 31 jan. 2017.

ARTHUR o erudito. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 7 jan. 1969. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_08&pasta=ano196&pesq=Arthur o erudito](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_08&pasta=ano196&pesq=Arthur+o+erudito)>. Acesso em: 10 out. 2015.

A HISTORICIDADE DO PURUS SOB A ÓTICA DO MUNDO CONFIGURADO PELA OBRA *MACIARY, OU PARA ALÉM DO ENCONTRO DAS ÁGUAS: A MORTE DA IRMÃ CLEUSA CAROLINA RODY COELHO*

Tatiana da Silva Andrade

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: tatiana_andrade2007@hotmail.com

Resumo: Desde o período de colonização da Amazônia até os dias atuais, o problema sobre a invasão e dizimação de pessoas inocentes (o que inclui, por exemplo, a morte de uma missionária) é um fato recorrente nessa região. Igualmente, a conquista de Lábrea – um município do Estado do Amazonas – mostra a dizimação cruel das tribos Apurinãs e Paumari. A pesquisa da obra intitulada *Maciary, ou para além do encontro das águas* (2012), de Hélio Rodrigues da Rocha, ateu-se à apreciação do mundo ficcional em relação à historicidade, considerando-a, por vezes, a partir de uma perspectiva moderna que trabalha, ao mesmo tempo, representação e contexto. Portanto, este trabalho visa mostrar como o plano da literatura desenvolve a forma da conquista da cidade de Lábrea, visto que, nesta obra de Rocha, há diversos contextos históricos que representam a mencionada conquista dos colonizadores. Nesse sentido, entre outras questões, este estudo pretende problematizar a passagem que trata da morte da irmã Cleusa Carolina Rody Coelho. Esta personagem, tanto na ficção como no contexto labreano, é de suma importância para a população da localidade, em especial, aos povos indígenas. Esta irmã, defensora dos autóctones, marco labreense, morreu de forma inescrupulosa, violenta e injusta; contraditoriamente em prol da modernidade e do progresso. Para destacar esse tipo de representação literária, fundamentamo-nos em estudiosos essenciais que tratam de assuntos pós-colonialistas, tais como Frantz Fanon; no pensamento do jamaicano Homi Bhabha, além de teorias a respeito da modernidade, exploradas por Marshall Berman, Walter Benjamin, entre outros.

Palavras-chave: *Maciary, ou para além do encontro das águas*. Terras indígenas. Lábrea. Modernidade e suas contradições na Amazônia.

INTRODUÇÃO

Partindo do contexto histórico da obra *Maciary, ou para além do encontro das águas*, baseado na obra reveladora da morte da irmã Cleusa Carolina Rody Coelho, *MAR: Ir. Cleusa Carolina Rody Coelho*, notoriamente, é perceptível como os fatos desse contexto da localidade se entrelaçam ao ficcional.

A obra reportada àquilo que poderia ter acontecido, transfiguração para além do que poderia ter acontecido, adaptação ao mundo da imaginação humana.

A adaptação é (e sempre foi) central para a imaginação humana em todas as culturas. Nós não apenas contamos, como também recontamos nossas histórias. E recontar quase sempre significa adaptar – “ajustar” as histórias para que agradem ao seu novo público (HUTCHEON, 2011, p. 10).

Dessa forma, a voz narrativa da obra de *Maciary, ou para além do encontro das águas* representa algumas dessas adaptações nos trechos: “Como não chorar por aquela que viera de terras distantes e dera sua vida pelos mais fracos e oprimidos?” (ROCHA, 2012, p. 22). O narrador enfatiza ainda mais os fatos no trecho: “Porém como havia surgido a notícia de uma briga entre os Apurinãs e os Podivem, indígenas do vale do Purus, toda a cidade estava em alvoroço. Não se falava em outra coisa a não ser no desaparecimento da freira agostiniana” (ROCHA, 2012, p. 26).

Nesse sentido, uma adaptação da realidade foi ajustada ao contexto ficcional, pensada nos detalhes da imaginação da narrativa, visto que a literatura nos faz refletir sobre o contexto. Para Antonio Candido esta relação significa:

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que [sic] surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura. [...] O devaneio seria o caminho da verdadeira imaginação, que não se alimenta dos resíduos da percepção e portanto não é uma espécie de resto da realidade; [...]. Uma imaginação criadora *para além*, e não uma imaginação reprodutiva *ao lado* [...] o seu ponto de partida é a realidade sensível do mundo, ao qual se liga assim necessariamente. (CANDIDO, 1972, p. 83) [grifo do autor].

Pensando nisso, afirmamos que a literatura usa artifícios da realidade para o mundo da imaginação e cabe ao leitor tirar o significado que cada obra representa para si, para o mundo do seu contexto, isto é, o contexto em que ele estiver inserido. Terry Eagleton afirma: “[...] aquilo que a obra nos “diz” dependerá, por sua vez, do tipo de perguntas que somos capazes de lhe fazer, dependerá do nosso ponto de vista da história” (EAGLETON, 2006, p. 121).

Na fala de Benedito Nunes, a historicidade narrativa pode ser entendida como: “A História-arte é sobretudo uma narrativa de acontecimentos, que os recria como se fossem presentes. Fazendo do historiador “um contemporâneo sintético fictício” do que ocorreu, fornece-nos imagens do passado, recuperado, tornado visível” (NUNES, 1988, p. 10). Portanto, por se tratar de uma historicidade, tanto na obra de Hélio Rodrigues da Rocha, *Maciary, ou para além do encontro das águas* quanto na obra histórica que relata os acontecimentos da morte da irmã Cleusa Carolina Rody Coelho, *MAR: Ir. Cleusa Carolina Rody Coelho*, percebemos que há um narrador-historiador.

Nesta perspectiva, traçamos a historicidade da morte da irmã Cleusa Carolina Rody Coelho. Ela, sem dúvida, foi uma representante dos que mais necessitavam e eram oprimidos da cidade de Lábrea. Sendo que, para isso, nos posicionamos nas vozes dos estudiosos Frantz Fanon, Homi Bhabha, Marshall Berman, Walter Benjamin.

1 QUEM FOI CLEUSA CAROLINA RODY COELHO?

Nasceu em 12 de novembro de 1933, no Estado do Espírito Santo. Por volta de 1952, entrou na vida religiosa, ingressando na Congregação das Missionárias Agostinianas Recoletas, ordenação procedente da Espanha.

Em 1954, foi designada para as Missões em Lábrea. E em 1982, “a Prelazia a indicou como sua representante junto ao Conselho Missionário Indigenista (CIMI) do regional Norte I. Foi então, nomeada coordenadora do sub-regional que compreendia as Prelazias de Lábrea e Coari” (MAR, 1991, p. 42). Portanto, assim inicia a sua luta pelos direitos, dando voz aos índios, principalmente, aos povos Apurinãs.

“Enquanto os conflitos dos brancos com os índios aumentavam, Irmã Cleusa ia percebendo toda a injustiça contra este povo” (MAR, 1991, p. 42).

Ela escreveu uma carta em que apresentava a luta e como era difícil:

Pensem em nossos irmãos APURINÃ, escreveu a um casal amigo, cuja terra, a partir do Km 20 foi invadida pelo INCRA¹: É tempo de fazer força junto à FUNAI, em Brasília, para que a terra deles seja demarcada (Aldeia Catitu, em Lábrea). Em nossa Prelazia, nenhum grupo (nação, povo) indígena teve

1 Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA

sua área demarcada, apesar da Lei 6001 (MAR, 1991, p. 45) [grifo do autor].

A luta não era e nem é fácil, visto que os detentores do poder não se curvam nem para a própria lei. A lei existe, mas não é cumprida, na maioria das vezes. Além disso, pessoas como a irmã Cleusa não são bem vistas pela classe minoritária, os que obtêm o poder nas mãos. “[...]. Também se ouvia dizer que Irmã Cleusa não era bem vista, quer pelas autoridades, quer pelos fazendeiros e donos de seringais” (MAR, 1991, p. 47).

Portanto, ela atrapalhava os planos de muita gente poderosa em busca de justiça aos povos indígenas, em especial, os Apurinãs.

Na obra *Maciary, ou para além do encontro das águas*, a irmã Cleusa era vista de diversas maneiras:

Para alguns, ela, a freira, era intrusa e morrera de graça. Para outros, uma coitada. Para ainda outros, uma fiel serva de Cristo. Ainda outros, uma visionária: ficaria na história dos mártires amazônicos em nome de Cristo, e seria transformada em santa pela igreja Católica Apostólica Romana, logo em breve (ROCHA, 2012, p. 39).

O real transfigurado ao mundo fictício mostra-nos diferentes formas de se conceituar um indivíduo, sendo que os bons olhares prevaleceram, visto que os olhares de condenação eram elaborados por aqueles que seriam os vilões das histórias, das narrativas.

2 A ORIGINALIDADE DA SITUAÇÃO

A guerra e a escravidão, nada mais é que ignorância, pois na guerra e na escravidão, para deter o poder e fazer algumas personalidades marcantes e que lutam por seus anseios, tais como de liberdade, de paz, os dominadores, muitas vezes, tentam usar a força, a violência para exigir obediência.

Neste sentido, o lema encontrado na obra de Georg Orwell (2009), intitulada “1984” condiz com a afirmação acima:

“GUERRA É PAZ
LIBERDADE É ESCRAVIDÃO
IGNORÂNCIA É FORÇA” (ORWELL, 2009, p. 27) [grifo do autor].

Analisando-o, podemos supor que as palavras que se cruzam e entrelaçam são vontades humanas. Se há o desejo de se querer paz, é porque se vive em guerra; se há o anseio por liberdade, é porque se vive na escravidão e, portanto, a ignorância é força. Em suma, voltados a nossa obra escolhida para análise, *Maciary, ou para além do encontro das águas*, de H. R. da Rocha representa muito bem esse contexto destes anseios por liberdade, por paz, mas tudo o que se encontra, é a ignorância prevalecendo, tentativa de calar através da força (violência, crueldade).

A passagem abaixo representa a peça fundamental para explicação da ignorância que prevaleceu, ocasionando anseios por paz e liberdade:

A formação de *Maciary* é dividida em: O Tuxaua Agostinho Mulato dos Santos se encontrava no interior da mata, quebrando castanha. Podivem e Edvar, índios, acompanhados de Damásio, branco, passam por sua aldeia Japiim, no Rio Pacιά, e se embrenham na floresta. A entrada destes três era a quebra de um acordo feito com a intermediação de José Victor Santana, da FUNAI, pois, pelo acordo, nem Edvar, nem branco algum poderia entrar nas terras do Pacιά, sem autorização da FUNAI² (MAR³, 1991, p. 4).

2 Fundação Nacional do Índio – FUNAI

3 MAR significa Missionárias Agostinianas Recoletas – Livro fonte da pesquisa.

Esta passagem extraída do livro das irmãs agostinianas mostra-nos, ou melhor, representa a situação entre diferentes povos, no que diz respeito à situação quanto à entrada e saída nas terras do rio Pacia. Entretanto, esta mesma passagem mostra-nos uma formação conflituosa mesclada do local: índios, mulatos (branco com negro) e, ao mesmo tempo, representante de órgãos governamentais, tal como a Fundação Nacional Indigenista – FUNAI.

Os índios que já faziam parte da região, os mulatos, misturas de negros com brancos, pois sendo uma população de arigós, originários da região Nordeste brasileiro, que, por sua vez, era a maioria, mestiça, além daqueles que fixaram residência na localidade devido às suas missões, por exemplo, a irmã agostiniana, a serviço da igreja Católica. Portanto, esta é a formação populacional da cidade de Lábrea, no Estado do Amazonas. E assim é iniciada a frente conflituosa, ocasionando chacinas, mortes injustas, impiedosas, sem compaixão.

Na obra ficcional, de H. R. da Rocha, *Maciary, ou para além do encontro das águas*, a personagem, a qual assassinou a irmã, Raimundo Podivem, em seu leito de morte revelou como a matou. A voz narrativa nos enreda de forma encantadora, pois é uma temática referente à violência, uma barbárie. Porém, enxergamos uma narração meio comediantes, não somente nos relatos do assassino, como também, na forma como a notícia chega por toda a cidade. A narrativa é feita oralmente. Além da notícia da morte, há fortes críticas do narrador referente às possíveis causas do conflito e das mortes.

Por outro lado, na obra histórica reveladora dos fatos sobre a morte da irmã, *MAR: Ir. Cleusa Carolina Rody Coelho* há uma realidade chocante, não há humor. Além disso, o assassino não revela como matou a freira, mas antecipa sobre seus planos em matar o Tuxaua Agostinho, além do seu sarcasmo ao atirar na freira, segundo os relatos do Paulo, mas não há a revelação da tamanha crueldade, sendo que, a irmã foi encontrada sem uma das mãos, costelas quebradas, um braço fora do corpo. O laudo médico revelara a crueldade praticada contra a irmã.

A voz narrativa relata uma das possíveis causas: “Todos sabiam que na família Podivem tinha chegado Raimundo, um dos filhos mais velhos do caboclo Luís, um indígena mariscador que havia se integrado à comunidade dos “brancos” (ROCHA, 2012, p. 26). Além disso, o narrador interfere na narrativa filosofando: “[...]. Era sempre assim: índios, seringueiros, ribeirinhos e entre missionários tentando arrumar a situação de guerra por terras. [...]. Quais as duas maiores causas de guerra no mundo, senão terra e religião?”(ROCHA, 2012, p. 38).

Nesta perspectiva, supomos que a situação é ocasionada entre índios contra índios e “brancos”, no sentido daquele que colonizou a localidade, além de representantes do poder do Estado. A situação realística da fala narrativa pode ser explicitada através do pensamento de Jean-Jacques Rousseau:

[...], a lei do mais forte é seu único fundamento. Se a guerra não dá ao vencedor o direito de trucidar os povos vencidos, esse direito, que ele não tem, não pode justificar o direito de escravizar. Só o direito de matar o inimigo quando não se pode torná-lo escravo (ROUSSEAU, 1972, p. 29).

Rousseau sabiamente afirmara o destacado acima, pois se torna claro que o fundamento só seria vencer através do mais forte, buscando o ideal pela força, alcançando o ápice, possivelmente, do término da questão, com a (s) morte (s) do (s) inimigo (s). Na perspectiva do jamaicano Homi Bhabha:

Os recessos do espaço doméstico tornam-se os lugares das invasões mais intrincadas da história. Nesse deslocamento, as fronteiras entre casa e mundo se confundem e, estranhamente, o privado e o público tornam-se parte um do outro, formando sobre nós uma visão que é tão dividida quanta desnorteadora. Embora o “estranho” seja uma condição colonial e pós-colonial paradigmática, tem uma ressonância

que pode ser ouvida distintamente — ainda que de forma errática — em ficções que negociam os poderes da diferença cultural em uma gama de lugares trans-históricos (BHABHA, 1998, p. 30).

O trecho em que mostra a possível causa explosiva para o desacordo sugere uma situação de quebra de contrato, por motivos preconceituosos, isto é, o homem branco ou invasor das terras indígenas já era visto como terrível, cruel, sendo responsável pelas exacerbadas chacinas, dizimação dos povos indígenas. Neste sentido, o nativo estando em suas terras de origem (casa). Mesmo assim, a presença ameaçadora do invasor, do branco seria como se tivesse em terras estranhas. É uma quebra de contrato espelhada na raça e na cultura.

Nesta visão, Frantz Fanon é categórico ao afirmar: “[...] A cidade do colonizado é um lugar mal afamado (...), ou pelo menos a cidade indígena, cidade negra (...) onde não se importa se nasce ou morre, ou mesmo de que se morre”. (FANON, 1968, p. 73). Esta afirmação de Fanon é certa no que diz respeito à crueldade praticada a esses povos indígenas, não há a menor importância aos direitos à vida.

Sumariamente, na obra *MAR: Ir Cleusa Carolina Rody Coelho*, os ossos do ofício, os quais foram representados de maneira amena, meio divertida na obra de H. R. da Rocha, *Maciary, ou para além do encontro das águas*, os fatos realísticos retratados na obra das irmãs agostinianas mostra-nos a violação ao direito à vida. A retratação da crueldade:

Ao amanhecer, estava perto da casa de Agostinho, Valcivalda, nora de Agostinho, contou que, ainda deitada na rede, ouviu uma espingarda “batendo catolé” (não disparando), por três vezes. Viu, então, que era o Raimundo Podivem quem apontava a espingarda e em sua direção. Neste instante, também desperta o Arnaldo, filho de Agostinho, de 17 anos, que ao saltar da rede, recebe um primeiro tiro na perna e logo, a seguir, um segundo, no peito. Morreu ali mesmo. Mária, esposa de Agostinho, vai até a sala da frente da casa e se encontra com Raimundo. — Raimundo, por que atirou no meu filho? Maria também levou um tiro e caiu junto com seu filho Rosivaldo, de 6 anos, que também ficou ferido. [...] Valcivalda, [...], apanhou seu filho de seis meses, Rosivaldo, [...] e ainda Antônio de seis anos, [...] e correu para o roçado, onde escondeu-se. [...]. (MAR, 1991, p. 8)

Como podemos perceber, a crueldade praticada pela quebra do contrato foi vencida através da morte, sendo os envolvidos impulsionados por sentimentos preconceituosos raciais, culturais, étnicos, além do poder como questão da lei do mais forte. Não havendo o direito da escravização, a morte seria a solução.

3 À BUSCA POR JUSTIÇA OCASIONA MAIS CRUELDADE EM LÁBREA

Parte da família do Tuxaua Agostinho estava morta devido à quebra do contrato. O contrato foi elaborado por um agente da FUNAI, o senhor Isaac, contendo as seguintes informações:

[...] – eu estou remetendo carta para o Edvar, o Raimundo e Damásio, informando que eles estão errados e que vão ficar sem produção deles. Agora, o que eu lhe peço é que já está difícil de ser resolvido, o senhor prenda a castanha como o Victor explicou e expulse eles daí, como eu estou informando na carta que estou escrevendo para eles (MAR, 1991, p.5-6).

Portanto, o senhor Isaac, representante da FUNAI, responde com essas informações ao Tuxaua Agostinho. Mas tudo indica que Raimundo Podivem obteve licença de acessar as terras para que pegasse as castanhas, porém que não levasse consigo os indivíduos Edvar (índio) e o senhor Damásio (branco), pois no contrato original, nem Edvar ou branco algum poderiam entrar nas terras do Pacia, sem que houvesse autorização da FUNAI, assim dizia no acordo com intermediação de José Victor Santana.

Valcivalda e as três crianças, sobreviventes da chacina, além de Agostinho comunicaram sobre o ocorrido à população labreana, chegando ao conhecimento da irmã Cleusa Carolina Rody Coelho:

“[...] A Irmã Cleusa foi chamada à portaria. Era um grupo enorme de índios Apurinã que moravam no

Caititu. [...] Irmã Cleusa separou um dos índios e foi conversar a sós com ele. [...]” (MAR, 1991, p. 10-11).

Na obra *Maciary, ou para além do encontro das águas*, a notícia já envolvia o assassinato da freira:

João Rosa, [...], aproximou-se ao bacão do barzinho e perguntou a Xixico se, por esse lado do bairro da Fonte, [...] não tinha chegado nenhuma notícia sobre o paradeiro da freira. [...] “João aconteceu uma desgraça, homi. A maloca do tuxaua Agostin foi atacada de madrugada e mataru a muié dele e o Analdo, o fi dele mais velho. [...]”. “Pois é, eu já sabia disso, mas a questão é que espalharu aqui no bairro da Fonte que foi o cabôco Raimundo Podivem que fez a desgraça toda”, continuou João Rosa. “Bem, quem chegou no hospítá quase morreno, foi Paulo. Era ele quem guiava o moto da canoa que a frêra tava”, — falou Xixico (ROCHA, 2012, p. 31).

No viés da obra analisada, *Maciary, ou para além do encontro das águas*, a narrativa acerca do acontecimento das mortes, inclusive da freira, são mortes simultâneas, não há separação dos fatos, além de ser uma notícia repassada como forma de um acontecimento corriqueiro, passando aos membros da sociedade ligeiramente e sem certeza absoluta dos acontecimentos. No norteamento do alemão Walter Benjamin: “A experiência repassada de pessoa a pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1996, p.198). Neste sentido, supomos que os acontecimentos foram transmitidos de forma oral, nada registrado e por serem fatos recorrentes na localidade, já fazem parte das experiências dos seus narradores e ouvintes, simultaneamente. Mas que não deixam de chocar tamanha crueldade.

Para o historiador carioca João Carlos Meirelles Filho:

A invasão de terras é tão endêmica como a malária na Amazônia brasileira. Pouca gente se importa. [...] A ocorrência por conflitos é iminente, e o que mais preocupa é a dimensão que eles adquirem, a morosidade com que são (ou não são) solucionados e banalizados da violência como meio de encaminhamento de conflitos (FILHO, 2006, p. 145).

A fala do historiador apenas reforça o que a obra *Maciary, ou para além do encontro das águas* representam, além da afirmação do alemão teórico Benjamin, são fatos do dia a dia do amazônida, principalmente, por se tratar de temas da modernidade, a busca constante pelo poder ao analisarmos uma sociedade capitalista. Essa relação no mundo e do homem moderno é explicada por Marshall Berman. Ele assim caracteriza:

Todas as relações fixas, enrijecidas, com seu travo de antiguidade e veneráveis preconceitos e opiniões, foram banidas: todas as novas relações se tornam antiquadas antes que cheguem a se ossificar. Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profano, e os homens finalmente são levados a enfrentar [...] as verdadeiras condições de suas vidas e suas relações com seus companheiros humanos (BERMAN, 2007, p. 31).

Podemos perceber através do pensamento do nova-iorquino Marshall Berman, que nada é fixo, as relações não são fixas, pois se forem quebradas, por exemplo, o contrato feito referente às terras localizadas às margens do rio Pacιά, proibindo a entrada Edvar ou qualquer branco sem autorização da FUNAI. Isto levou a sérias consequências, visto que o Tuxaua Agostinho foi levado a enfrentar as condições da perda violenta da sua esposa e filho, sem que houvesse meio de justiça.

A voz de quem tentava dar voz aos indígenas seria a voz da Irma Cleusa Carolina Rody Coelho. Esta, por sua vez, também foi sacrificada por tal coragem e forte personalidade por sede de justiça e direitos igualitários a todos.

Irmã C. C. R. Coelho viajou ao Pacιά: “Na calçada, a aguardava Raimundo Paulo, cunhado do Tuxaua Agostinho. Tomaram o carro do sr. Sebastião Camurça, contratado especialmente para levá-los ao Rio Pacιά, pela Rodovia Transamazônica, até o Km 30” (MAR, 1991, 13-14). Contudo, no retorno à Lábrea, dia 1º de maio, na metade do caminho, a canoa em que estava a irmã e Raimundo Paulo encontra-se com a canoa em

que estava o Raimundo Podivem. Eis os fatos ocorridos da morte da irmã:

Irmã Cleusa reconheceu que o outro viajante era o Raimundo Podivem. Fez para ele sinal, como quem desejava conversar. Mas Raimundo Podivem apanhou sua arma e a apontou em direção ao Raimundo Paulo. A bala acertou-o na região dos quadris. [...]. Ele, ferido, mergulhou no rio e só foi aparecer bem mais abaixo, no meio de umas árvores. Raimundo ouviu mais um tiro, mas não o acertou. Ficou escondido entre os galhos. De longe, ouviu conversa entre a Irmã Cleusa e Raimundo Podivem, mas não entendeu o que falaram. O motor da canoa voltou a roncar e seu ruído desapareceu nas curvas do rio (MAR, 1991, p. 15-16)

O trecho acima representa a primeira parte da tortura da irmã Cleusa, pois o corpo foi encontrado somente no dia 4 de maio por Frei Jesus e uma comitiva, composta por um delegado de polícia, três policiais, um médico, um piloto da lancha e um índio Apurinã.

Segundo os exames médicos:

Revelaram a brutalidade com que tinha sido assassinada: muitas costelas quebradas, o crânio fraturado, o braço direito parcialmente separado do corpo, por instrumento cortante (talvez um terçado); havia fratura da coluna vertebral; pedaços de chumbo no tórax e, especialmente, na região lombar, indicavam que tinha levado um tiro de espingarda. A sua mão direita não foi encontrada (MAR, 1991, p. 20).

Eis a pergunta que não quer calar: Por que tanta crueldade praticada, principalmente, quando se trata de uma ação violenta de um homem contra uma mulher, ainda mais sem motivos? Isto significa “um contínuo sub-tom de melodia, de baixo profundo... uma nota verdadeiramente masculina, a nota do poder” (BHABHA, 1998, p. 30). Neste sentido, percebemos o discurso daquele que domina, ele, Raimundo Podivem mostrou quem estava no comando, só conseguia mostrar esse controle de comando através da barbárie.

Na obra *Maciary, ou para além do encontro das águas* é representado este fato da morte da freira de forma amena, Raimundo Podivem relatou como a matou: “Num tive corage de matá aquela muié pela frente não. Joguei o terçado no mato e mandei ela ir pegá. Aí atirei nas costas dela. Acho que foi assim. Mas num sei não, num me alembro bem [...]” (ROCHA, 2012, p. 44).

É perceptível, tanto na ficção quanto no real a extremidade da violência, sendo que esta foi a forma encontrada de resolução da situação. Além disso, a tecnologia, no caso, as armas, a espingarda, o terçado representam o poder, ou seja, o líder da situação. Raimundo Podivem representava quem estava no comando, no poder. E, hoje, infelizmente, o mundo é representado desta forma, a modernidade representa o ponto do avanço do homem, mas só sobrevive aquele que, muitas vezes, se submete à escravidão. É mais ou menos assim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de refletir acerca da historicidade da morte da irmã Cleusa C. R. Coelho, nota-se que ela representara firmemente aqueles altivos de “fala”, isto é, lutara em prol dos direitos humanos, em especial, em defesa indígena; contra a crueldade dos colonizadores a se apossarem das terras indígenas é um exemplo marcante. Visto que a luta era constante e sofrível, quase sem sucesso, inúmeras vezes, devido não somente dos detentores do poder da localidade, Lábrea, tais como: donos de seringais, fazendeiros, dos próprios índios, que se tornavam rivais dos seus próprios povos, mas também das autoridades, em especial, o INCRA, autoridades militares, talvez da própria FUNAI.

É neste sentido de luta e como ela era mal vista por muitos desses detentores do poder local, tendo-a como inimiga, pois ela queria justiça na base da Lei 6.001, que equipara a nação indígena, mas essa lei não

era cumprida, era violada.

A FUNAI sempre tentou pacificar os conflitos existentes entre “brancos” e índios, sendo que uma quebra de contrato seria irreversível a não ocorrência de uma tragédia barbárie, sendo a chacina cometida por Raimundo Podivem (índio) à família do Tuxaua Agostinho, além da atrocidade cometida à irmã Cleusa.

Além disso, os conflitos na região por motivos de posse de terras são constantes, porque o homem moderno está acostumado a servir-se do poder e através deste poder, ele aprisiona, se não consegue aprisionar, ele exerce a força do mais forte, através da força.

Portanto, este estudo convida-nos a refletir acerca do que poderíamos dizer que só acontecia com o homem do passado, com o homem não civilizado. Mas será se esta afirmação é correta? Sendo que o homem moderno é mais bárbaro que o homem do passado. Não se mede o valor de uma vida, de pessoas inocentes, tudo em prol do progresso, da modernidade, principalmente, do poder.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. “O Narrador”. In: _____. **Obras Escolhidas In: Magia e técnica, Arte e Política**. Trad. de Sergio Paulo Rouanet. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução: Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. : São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG – 1998.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução: Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Trad. José Laurênio de Melo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FILHO, João Carlos Meirelles. **Livro de ouro da Amazônia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução André Cechinel. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.
- MISSIONÁRIAS AGOSTINIANAS RECOLETAS – MAR. **Ir. Cleusa Carolina Rody Coelho**. Espírito Santo, 1991.
- NUNES, Benedito. **Narrativa Histórica e Narrativa Ficcional**. Rio de Janeiro: Imago, p. 9-35, 1988.
- ORWELL, George. **1984**. Tradução: Wilson Velloso. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.
- ROCHA, H. R. **Maciary, ou para além do encontro das águas**. São Paulo: Baraúna, 2012.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução: Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS SOBRE OS SERINGUEIROS NO VALE AMAZÔNICO

Kariny Soares do Rêgo

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: kariny5soares@gmail.com

Lidiane Ximenes Lopes

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: liddy_ane@hotmail.com

RESUMO: Este artigo tem como finalidade abordar a situação dos imigrantes que chegaram a Floresta Amazônica na condição de seringueiros e se deparam com grandes dificuldades que iriam enfrentar, tais como: a fome, as doenças e a morte. Com início do ciclo de borracha no vale amazônico houve uma vasta mão de obra de trabalhadores vindo de vários lugares do Brasil e até do exterior atraídos pela propaganda do governo federal de que a Amazônia geraria grandes riquezas àqueles que se disponibilizaram ao trabalho. Na pesquisa utilizamos fontes documentais De Luca (2008), e a tese de Rubisten (2010) que contribuiu para que pudéssemos entender tanto a importância do jornal na condição de fonte para o historiador e a sua importância para a compreensão do passado, quanto a condição de vida dos seringueiros no vale amazônico. Dessa maneira o jornal pesquisado foi o Alto Madeira especificamente os exemplares de 1943 presentes no acervo do Centro de Documentação do Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Jornal Alto Madeira, borracha, seringueiros, Vale Amazônico

ABSTRACT: This article aims to address the situation of immigrants who arrived in the Amazon Forest as rubber tappers and are facing great difficulties that they would face, such as: hunger, disease and death. With the beginning of the rubber cycle in the Amazon valley there was a vast workforce of workers coming from various places in Brazil and even abroad attracted by the federal government's propaganda that the Amazon would generate great wealth those who became available to work. In the research we use documentary sources De Luca (2008), and Rubisten's (2010) thesis that contributed so that we could understand both the importance of the newspaper as a source for the historian and its importance for the understanding of the past, as well as the condition of the rubber tappers in the Amazon valley. In this way, the research paper was the Alto Madeira specifically the 1943 copies present in the collection of the State Documentation Center.

KEYWORDS: Newspaper Alto Madeira, rubber, rubber tappers, AmazonValley

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade abordar a situação dos imigrantes que chegaram a Floresta Amazônica na condição de seringueiros e se deparam com grandes dificuldades que iriam enfrentar, tais como: a fome, as doenças e a morte. Assim mostrando, os órgãos a qual trabalhava em favor dos seringueiros, e como funcionava os barracões principalmente nesse período de escassez de alimentos, 1943.

Com o início do ciclo de borracha no vale amazônico houve uma vasta mão de obra de trabalhadores

vindo de vários lugares do Brasil e até do exterior atraídos pela propaganda do governo federal de que a Amazônia geraria grandes riquezas àqueles que se disponibilizaram ao trabalho.

Dessa maneira na pesquisa utilizamos fontes documentais De Luca (2008), e a tese de Rubisten (2010). Dessa maneira o jornal pesquisado foi o Alto Madeira especificamente os exemplares de 1943 presentes no acervo do Centro de Documentação do Estado.

Portanto o objetivo da pesquisa é mostrar os impactos sociais dos imigrantes ao chegar a floresta amazônica e as dificuldades encontradas.

METODOLOGIA

Na pesquisa utilizamos fontes documentais De Luca (2008), que contribui para que pudéssemos entender a importância do jornal na condição de fonte para o historiador e a sua importância para a compreensão do passado. Dessa maneira o jornal pesquisado foi o Alto Madeira especificamente os exemplares de 1943 presentes no acervo do Centro de Documentação do Estado. Segundo De Luca (2008), a fonte de imprensa no jornal é muito utilizada até hoje, mas não somente artigos e imagens que também entra dentro desse contexto, dessa forma foi aplicado essa fonte de jornal, pois foi uma maneira de obter o recorte da publicação a qual utilizamos para a pesquisa que era o problema de alimentação nos seringais do vale amazônico, dessa forma aplicamos, também a tese de mestrado de Rubisten (2010) onde colocamos algumas entrevistas de alguns seringueiros que contam os obstáculos que era a alimentação, mas também os contratemplos encontrados na sua chegada na floresta amazônica.

A pesquisa a campo durou 15 dias onde observamos e pudemos fazer anotações do jornal, a qual estávamos pesquisando, assim também podemos pesquisar artigos e fotos do tema abordado.

OBJETIVOS

O objetivo da pesquisa é mostrar os impactos sociais dos imigrantes ao chegar a floresta amazônica e as dificuldades encontradas. Assim mostrando os órgãos que trabalhavam em favor dos seringueiros e como funcionava os barracões, principalmente nesse período de escassez de alimentos, 1943.

RESULTADOS

No jornal do dia 03 de outubro de 1943, localizamos uma manchete, no jornal Alto Madeira, com o seguinte título: “O PROBLEMA DE ALIMENTAÇÃO NOS SERINGAIS DO VALE AMAZÔNICO”. O texto jornalístico dizia que os seringueiros estavam passando por dificuldades alimentícia e que o governo para não se prejudicar contratou uma empresa denominada SAVA e que era responsável por administrar e distribuir alimentos por preços fixos na tentativa de resolver a situação.

Sendo assim vimos na tese de Rubisten que:

A partir da consolidação dos Acordos de Washington, o Brasil se comprometeu a criar uma agência reguladora para controlar as ações do programa da borracha nacional. Pelo decreto-lei nº 4.523, de 25 de junho de 1942, Getúlio Vargas criou a Comissão de Controle dos Acordos de Washington – CCAW com a finalidade de administrar e implementar os compromissos assumidos pelo governo do Brasil por meio de diversos órgãos criados. Esta comissão deveria coordenar as ações dos demais órgãos criados pelo governo brasileiro: Departamento Nacional de Imigração - DNI, Serviço de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia - SEMTA, Superintendência do Abastecimento para o Vale Amazônico - SAVA, Comissão Administrativa de Encaminhamento de Trabalhadores para a Amazônia - CAETA,

Serviço Especial de Saúde Pública - SESPE e Serviço de Navegação e Administração dos Portos do Pará - SNAPP. Em fevereiro de 1943, os EUA criaram a Rubber Development Corporation-RDC, com a finalidade de coordenar o Programa da Borracha fora dos EUA. Esta agência obteve o aval do governo dos EUA para atuar na coordenação e assistência financeira dos Acordos de Washington, passando a administrar o plano do governo no sentido de reorganizar o sistema de produção e exportação da borracha amazônica. (Rubisten, 2010, p.84).

Cada migrante assinava um contrato com o SEMTA que previa um pequeno salário para o trabalhador durante a viagem até a Amazônia. Após a chegada, receberiam uma renumeração de 60% de todo capital que fosse obtido com a borracha.

A relação entre seringueiro e seringalista, o seringueiro é o extrator de borracha, e o seringalista é o dono dos seringais onde ele chegava no lugar onde os seringueiros ficavam com sua família, com um bloco na mão e fazia uma lista de que o seringueiro iria precisar para aquele mês, por isso que virava um ciclo vicioso, onde o seringueiro ficava endividado com os barracões. Vale lembrar que dependendo se o seringueiro tivesse família com ele, a mão de obra dele, da esposa e dos filhos dependendo da idade também eram utilizadas. Esse fato pode ser constatado pelo relato do entrevistado PB que foi seringueiro nesta época:

(...) pro seringal. É como se diz o outro aqui (...) eu morava às vezes com duas horas longe do barracão dentro da mata, aquele varador, tudo mais (...). Aquelas colocação com nome fulano de tal, e vai tirar nota (...). O camarada montava em um burro, pegava um bloco de papel e vinha. Chegava na sua colocação e encontrava (...). Aí perguntava “quantos quilos você quer de açúcar, quantos quilos você quer de charque, quanto quer disso, quanto quer daquilo.” E ia anotando (...). Com dois dias chegava aquela viação [mercadorias]. Ali levava o produto (...). Às vezes o senhor tinha borracha, levava às vezes quatro pele de borracha. Levava às vezes seis, às vezes quanto fosse a quantidade. Às vezes tinha muita gente em uma colocação (...). Às vezes um pai de família tirava até dez peles de borracha, por causa da família dele que ajudava. Era assim os trabalhos de dentro do seringal. (Rubisten, 2010, p.91).

Foi com a intenção de melhorar essa relação entre patrão e empregado que em 1943, o DNI- Departamento Nacional de Imigração, cria o contrato de padrão de trabalho, onde o contratado tem o objetivo de guardar os direitos e deveres do seringueiros, mas segundo Martinello (1988), em prática não funcionou porque a vida no seringal continuou a mesma, pois não compensava aos produtores contrariar as autoridades, pois isso significava cortes de subsídios futuros. Desta forma, o novo contrato foi estabelecido pela SEMTA e DNI, assim descrito por Martinello na tese de Rubisten (2010):

1ª – O seringalista se compromete a: a) a entregar ao seringueiro as estradas arrendadas em estado que permita sua exploração e auxiliá-lo na construção da barraca e defumador, que ficam, todavia, pertencente ao seringalista, independentemente de qualquer indenização; b) adiantar ao seringueiro: I - gêneros alimentícios, peças de roupa e medicamentos de uso comum até a importância de Cr\$ 150,00 por mês; II - utensílios e ferramentas necessárias aos serviços de extração do látex e outros, inclusive armas e munição de caça.

2ª - Os fornecimentos referidos na letra b da cláusula primeira não constituem operações de compra e venda não sendo permitido sobre o valor dos mesmos qualquer acréscimo que represente lucro; e à proporção que forem sendo realizados serão lançados na CADERNETA do seringueiro.

3ª - O seringueiro se compromete a trabalhar seis dias por semana, quer época apropriada à extração do látex; no que empregará todo o esforço possível para obter um produção máxima, quer no período de entre-safra, quando deverá se ocupar de outros misteres dentro do próprio seringal, a juízo do seringalista, mediante salário diário mínimo de 7 (sete) cruzeiros com comida ou 10 (dez) cruzeiros sem comida.

4ª - Toda borracha produzida será entregue ao seringalista e só poderá sair do seringal devidamente marcada, e pela barraca ou porto que o seringalista determinar.

5ª - A infração da cláusula anterior importa em fraude, sujeita a ação policial, inclusive apreensão do produto e procedimento criminal que no caso couber.

6ª - Da borracha produzida pelo seringueiro ser-lhe-á creditado, pelo seringalista, logo que a mesma for vendida, o valor correspondente a 60% (sessenta por cento) no mínimo sobre o preço oficial das praças de Manaus ou Belém, onde deve ser negociada, depois de classificada, não se computando qualquer despesa ou frete, seguro ou impostos, taxas, comissões, etc. que recairão sempre sobre o seringalista.

7ª - O seringueiro poderá cultivar livre de qualquer ônus, um hectare de terra, ficando expressamente proibida a destruição de

castanhais ou seringueiras.

8ª – Os animais abatidos pelo seringueiro, em caçada, pertencer-lhes-ão, bem como as respectivas peles.

9ª – Além dos elementos indispensáveis à identidade do seringueiro, serão feitos, obrigatoriamente, na CADERNETA, todos os lançamentos de débitos, relativos aos fornecimentos de mercadorias, utensílios, ferramentas, armas, etc., sujeitos a comprovação do seu custo e despesas; e a crédito e percentagem correspondente à borracha entregue, mediante apresentação da respectiva conta de venda.

10ª - O seringueiro não poderá abandonar os serviços ou passar para o seringal pertencente a outro seringalista, sem liquidar integralmente as suas contas e obrigações decorrentes do presente contrato, salvo, todavia, se o seringalista com quem pretende trabalhar assumir, como fiador, a responsabilidade do débito acaso existente, ou pagá-lo imediatamente ao credor, se este assim o preferir.

11ª - A solução dos conflitos que ocorrem entre os contratantes, caberá à Justiça do Trabalho.

Segundo Palitoth havia três tipos de imigração que se concentrava nos seringais, a primeira era a dirigida onde os estrangeiros vinham para os seringais, a segunda é a induzida que o governo com diversas propaganda sobre a borracha influenciava os nordestinos irem para a Amazônia, e a terceira, a espontânea onde as pessoas por ganância vinham por vontade própria, vale lembrar que isso ainda foi no primeiro ciclo da borracha. Em vista disso, o governo brasileiro e empreendedores particulares estimularam a migração para a Amazônia de três formas:

Imigração dirigida, onde visava promover a vinda de imigrantes, tanto brasileiros quanto estrangeiros, para a colonização agrícola inicialmente. Em virtude do fracasso, parte dos imigrantes foi direcionada para o seringal.

Imigração Induzida, baseada em promessas nunca cumpridas, aliciavam-se trabalhadores do Nordeste para virem ocupar-se com a extração do látex.

Imigração espontânea, onde os próprios trabalhadores encaminhavam-se para o seringal, bem como para outras funções em setores do serviço e comércio na região. Foi a mais eficaz para resolver o problema do povoamento e obtenção de mão-de-obra na região. Todavia, enquanto aumentava a população “civilizada”, os povos indígenas perdiam membros graças às epidemias e vícios trazidos pelos imigrantes, bem como tinham suas terras cada vez mais subtraídas.

Cada imigrante assinava um contrato com o SEMTA que renunciava um pequeno salario para o trabalhador durante a viagem até a Amazônia, quando chegasse receberia uma remuneração de 60% de todo capital que fosse obtido com a extração da borracha. Cada trabalhador recebia um kit a qual iria utilizar na sua estadia que era os seguintes itens: Uma calça de mescla azul, uma blusa de morim branco, um chapéu de palha, um par de alpercatas de rabicho, uma caneca de flandres, um prato fundo, um talher, uma rede, uma carteira de cigarro Colomy, um saco de estopa no lugar da mala. Após recrutados eles ficavam em um alojamento com vigilância militar após isso iria a destino a Amazônia e isso poderia durar de dois à três meses meses.

As dificuldades que os seringueiros enfrentaram podem ser divididas em cinco tópicos: O primeiro a distância, pois sair da sua terra, para ir para um lugar a qual nunca conheceu realmente exige coragem, muitos deixaram família em busca de uma vida melhor, e no entanto a distância foi um das grandes dificuldades.

Segunda exploração de trabalho, pois houve grande publicidade ,propagandas onde visava uma falsa ilusão de que o indivíduo se dirigindo para a Amazônia teria uma vida melhor, como visto acima foi elaborado um contrato para a melhoria de trabalho entre os seringueiros mas no entanto, não funcionou e continuo o mesmo ,assim os seringueiros principalmente imigrantes ficavam presos nos chamados de barracões onde ,os seringalista que era os donos dos seringais, assim quando houve a crise de 1943 onde um recorte de jornal Alto Madeira, expõe os problemas alimentícios deixa claro que os seringueiros não poderiam plantar pois, os nordestinos principalmente tinham altos gastos com os barracões comprando marmelada, charque e entre outros produtos, vale lembrar que as condições de trabalho era muito exploratória e que dentro do contrato que

os seringueiros assinavam estava bem explícito que caso quando acabasse o contrato eles teriam a passagem para voltar para suas terras mas no entanto a empresa não cumpriu o que estava em contrato.

Terceiro, era as condições de alimentação, como estava em manchete no Jornal Alto Madeira, o problema da alimentação nos seringais do vale amazônico, então quer dizer que a empresa que era responsável pelo abastecimento dos Baraços, não estava nem aí se os trabalhadores iriam comer ou não vale lembrar que tinha famílias nos seringais a qual tinha crianças, o não abastecimento significa que as famílias passaram fome.

Quarto seria as doenças, relembram que este cenário se passa no vale amazônico onde tem várias doenças uma delas é a malária, hepatite a febre amarela, e não somente essas doenças, mas picadas de cobras, aranhas pois não haviam assistência medica próximo de certa forma eles foram abandonados nas florestas.

O quinto seria a Morte, pois cerca de 30 mil seringueiros forma mortos durante sua estadia nos seringais ,pode se dizer que certa forma foi negligencia do governo pois era para eles darem o direito de postos de saúdes em cada seringal, mas no entanto não houve isso assim morreram por uma serie de coisas uns de fome outros de doença ,outros por ataques fulminante de animais, então os governantes tenta recompensar aqueles que saíram vivos dos seringais assim .Portanto esses heróis que enfrentaram tanta dificuldade com uma falsa ilusória de proposta de governantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo o que foi relatado na pesquisa podemos concluir que a situação dos seringueiros não era tão fácil no Vale Amazônico. Foram enganados e passaram por situações bastante difíceis, uma vez que o governo federal não cumpriu o prometido. Por fim gostaríamos de destacar que foi bastante gratificante estudar sobre o ciclo da borracha durante a segunda guerra mundial, pois através disso podemos saber um pouco mais sobre o passado dos homens que habitaram a Amazônia e a ajudaram em seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

Jornal Alto Madeira do Centro de Documentação

LUCA. Tania Regina de. **História dos, nos e por Meios dos Periódicos**. Disponível em: <https://teoriografia.files.wordpress.com/2015/08/pinsky-carla-fontes-histc3b3ricas.pdf>. Acesso em 21 jun. 2017.

PALITOT. Aleks. **Antecedentes do Ciclo da Borracha**. Disponível em: <http://alekspalitot.com.br/trilhando-a-historia/amazonia-e-o-ciclo-da-borracha>. Acesso em 21 jun. 2017.

SILVA. José Rubisten. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia sob orientação do Prof. Dr. Dorisvalder Dias Nunes.

A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL AMAZONICA PRESENTE NA ESTRUTURA MITOLÓGICA DO BOI-BUMBA

Elcias Villar de Carvalho

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: elciasvillar@gmail.com

Antônio Carlos Maciel

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: maciel_ac@hotmail.com

RESUMO: Este artigo se propõe a identificar elementos da formação sociocultural amazônica presentes na estrutura mitológica do Boi-Bumbá, apresentado nos festejos amazônicos. Para tanto, fazendo uso da análise histórica e com base em Burke (1989) e Cascudo (1993), parte da constatação de que o Bumba Meu Boi surge como reprodução de manifestações culturais da Europa da Idade Moderna, para reconstruir a trajetória do Bumba Meu Boi, no Brasil, vinculada à formação cultural do povo brasileiro (RIBEIRO, 1995; FREIRE, 1998), até o aparecimento do Boi-Bumbá na região Norte, também, como parte indissociável da formação sociocultural desta região, conforme atestam Andrade (2002), Benchimol (2009) e Loureiro (1995). Comprova-se a relação entre formação sociocultural e Boi-Bumbá por meio da identificação dos personagens da dança com os sujeitos concretos, que construíram a história social e cultural da Amazônia. O estudo tem natureza exploratória constituída essencialmente por: revisão bibliográfica, análise documental, pesquisa descritiva e análise de conteúdo. Os resultados desta investigação contribuem com o registro da história cultural do Boi-Bumbá na região amazônica.

PALAVRAS-CHAVE: Amazônia. Boi-Bumbá. Formação Sociocultural.

INTRODUÇÃO

O Boi-Bumbá é uma das mais ricas manifestações da cultura popular do Norte do país. Trata-se de uma das diversas nomenclaturas e formatos da manifestação do Bumba-meu-Boi, sendo que, em Manaus, há um dos primeiros registros, em 1859, a partir de uma descrição de um “cortejo pagão”, em homenagem a São Pedro e São Paulo, chamado de *O Bumba de Manaus*, feita por Avé-Lallemant, (1961, p. 104-107), médico alemão, que visitou a Amazônia na segunda metade do século XIX.

Sua origem, na Amazônia, remonta a vinda dos portugueses para a região e do encontro de regionais com os nordestinos que, segundo Benchimol (2009, p. 153), vieram, na segunda metade do século XIX, para a extração da borracha dos seringais amazônicos, fugidos da seca e da fome do sertão.

Tanto os portugueses, quanto os nordestinos trouxeram em suas bagagens seus mitos, lendas, manifestações folclóricas, danças, músicas, enfim, sua arte e sua cultura, que em contato com a cultura indígena, resultou em uma nova formação cultural, a cultura cabocla (MACIEL, 2012).

Considerando que a cultura está diretamente ligada à produção da existência humana, tanto material, quanto simbólica, entendendo esta como manifestação daquela, entendemos que os personagens da brincadeira de boi, ao manifestarem a essência dessa relação material e simbólica, expressam parte significativa da identidade cultural amazônica.

O Bumba-meu-Boi, quando surge no Brasil, mais especificamente no nordeste, tem em seus

personagens a constituição do povo brasileiro¹: o branco, o negro e o índio. Sendo o enredo referenciado pela vida socioeconômica patriarcal, agrária e pastoril vigente na região.

Na Amazônia, encontramos o Boi-Bumbá, que incorpora esses personagens a partir do da migração² de nordestinos para o trabalho nos seringais. Acontece, assim, a sintetização da brincadeira de boi, a partir do encontro da cultura cabocla em formação com a cultura sertaneja³, porém prevalecendo como dominante os traços culturais indígenas da cultura cabocla.

Então, partindo do princípio que a formação sociocultural brasileira e amazônica está presente no Boi-Bumbá, este artigo tem por objetivo demonstrar quais são os elementos que constituem estrutura mitológica desta manifestação cultural, bem como suas finalidades.

Neste sentido, a primeira seção se propõe a identificar a origem do Boi-Bumbá, primeiramente na Europa, enquanto brincadeira de rua, depois no Brasil, inicialmente na região nordeste e, em seguida, nas cidades amazônicas.

Na segunda seção, descrevemos a formação sociocultural da Amazônia Cabocla, desde a formação do povo brasileiro, pela miscigenação de raças, até a formação da cultura cabocla, pelo encontro das culturas indígenas, portuguesas e nordestina.

Na terceira e última seção é feita a identificação sociocultural e mitológica do boi-bumbá, como expressão cultural da miscigenação, da congregação e dos antagonismos sociais e étnicos na região.

1 AS ORIGENS DO BOI-BUMBÁ

Os elementos, que constituíram a cultura popular na idade moderna europeia, são trazidos ao Brasil, através dos portugueses que para cá vieram com seus folguedos, músicas e danças, lendas e mitos, que acabaram por amalgamar a identidade de uma sociedade agrária, baseada a monocultura, na produção e exportação de açúcar, características do início da colonização do Brasil, em particular no nordeste brasileiro.

Neste contexto de social teremos uma miscigenação, das diferentes raças. No primeiro momento entre brancos e índias, depois brancos e negras, indígenas e negros e, mais tarde, os mestiços entre si, constituindo, por fim, uma sociedade híbrida (FREYRE, 1998, p.65).

Por decorrência dessa miscigenação, surgem as manifestações populares no Brasil, por meio de um processo de assimilação e diferenciação das manifestações oriundas de cada nação, povo e indivíduo.

As festas sazonais migraram junto com os portugueses, algumas mais especificamente com os jesuítas. As comemorações ao santo junino São João, trouxeram canções e cantigas tradicionais, bailados, cortejos visitantes, que terminavam em banho na madrugada.

As danças populares brasileiras são sempre regidas de um canto e uma coreografia. Dos índios herdamos as danças em conjunto, em círculos de que deslocam para a direita ou para esquerda. (CASCUDO, 2012, p. 40).

Diferente do sincretismo religioso presente no encontro do catolicismo com o candomblé, foi o índio que interviu nas atividades solenes da igreja católica. A aceitação da dança, da música e dos instrumentos

1 Freire (1998, p. 65) apresenta a formação do povo brasileiro, bem como bases econômicas e sociais do Brasil colonial.

2 Benchimol (2009, p. 154) Informa sobre as secas ocorridas em 1877 e 1878 que deslocaram 19.910 nordestinos e provocaram a partir de 1892 a entrada destes migrantes em cidades como Manaus e Belém com o objetivo de *fazer a Amazônia*.

3 Ribeiro (1995, p 339) descreve um tipo particular de população, forma de vida, alimentação, sua vestimenta e outras características.

musicais, por parte dos indígenas nas procissões, resultou em manifestações populares religiosas até hoje ainda representadas.

As origens do Bumba-meu-Boi relacionam-se com algumas tradições europeias do século XVII. A exemplo, temos o *Boef grãs*, que era um cortejo, que percorria as ruas da capital francesa no período carnavalesco e parava na porta das pessoas importantes para homenageá-las. Era um boi de verdade, todo enfeitado com fitas e outros ornamentos.

Outras manifestações populares que migraram para colônia brasileira foram as “Tourinhas Minhotas” e “Touros de Canastra”, que eram festas portuguesas, na qual um rapaz se vestia numa armação de vime, cobertas com pano e saía a perseguir os outros, por diversão.

Essas brincadeiras, derivadas da “Reisada Portuguesa”, tem sua origem na região de Minho em Portugal e são identificadas como uma “minhota”⁴.

É possível que, principalmente as “Tourinhas de Minhota”, possam ter dado origem a brincadeira de Bumba-meu-Boi, considerando as fortes influências portuguesas durante a colonização das terras brasileiras, através da atividade agropastoril, que propiciou, assim, um ambiente favorável para o afloramento de diversas manifestações populares.

O Bumba-meu-Boi nasce nos ciclos das festas religiosas católicas, como sendo um dos Reisados surgidos no Brasil colônia, resistindo à institucionalização administrativa, as proibições policiais e aos desaparecimentos comuns a esse tipo de manifestação. Esta relação entre o catolicismo e as manifestações populares era tão forte que a apresentação do Bumba-meu-Boi era realizada dentro das igrejas ou das capelas destinadas aos santos.

Podemos compreender o Bumba-meu-boi, enquanto cultura folclórica⁵ brasileira, em sua diversidade de personagens e instrumentos musicais característicos de região, estados e cidades, como resgate de uma história conflituosa das relações sociais e econômicas do Brasil colonial.

O termo bumba vem de zabumba⁶. Tem origem da interjeição ‘zás’ como batida rápida e forte que são como os instrumentos são batidos e que se junta à palavra ‘bumba’, sendo definido com o passar do tempo como Bumba-meu-boi.

A sua associação à religiosidade está diretamente ligada ao fato de que, em sua origem, os bois tinham a finalidade de pagamento de promessas a São João e isso explica o motivo o qual o boi, que é morto, ser tratado como o preferido pelo dono da fazenda, e que por isso mesmo, como sacrifício, seria ofertado ao santo, fato que não se consuma porque Pai Francisco o mata para atender ao desejo da mulher⁷.

A relação religiosa do boi traz uma dimensão ritualística que o leva a ter uma conexão direta com o imaginário fantasioso e, principalmente, com o sobrenatural. Ele coloca em discussão as forças místicas e míticas do sincretismo religioso, envolvendo desde o cristianismo até a pajelança.

A crença misturada à fé torna o boi vivo, para que seja morto novamente no ano seguinte, completando o ciclo de vida, morte e ressurreição pelo sagrado. Essa mistificação do boi encontra um ambiente propício à vida diária do caboclo e se transforma em mais um encantado no imaginário amazônico.

4 Trata-se de um auto, que é um tipo representação teatral criada na Idade Média advinda dos “mistérios”, apresentado sobre um tablado de madeira que tinha como principal mote temas natalinos.

5 Cascudo (1993, p.400)“É a cultura do popular, tornada normativa pela tradição”

6 Cascudo (1993, p. 192) Origem do nome Bumba meu boi, no Brasil mais especificamente no nordeste brasileiro.

7 Costa (2005, p.60) Aspecto religioso da festa, onde um boi era escolhido como oferenda do santo padroeiro ou o santo que prestou o milagre.

2 A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL BRASILEIRA E DA AMAZÔNIA CABOCLA

O início da colonização é marcado pela fixação do português ao longo da costa brasileira. A partir da instituição dos donatários, os índios passaram a ser escravos e a economia se desenvolveu a partir da produção do açúcar.

O engenho de açúcar, que tinha como força motriz a mão de obra escrava, estabeleceu-se devido à estrutura de empresa escravista, latifundiária, monocultora e essencialmente mercantil. E foi ampliada ainda mais com o início do tráfico de negros escravizados trazidos da África.

Outro formato de colonização, foi a empreendida pelos jesuítas, utilizando a mão de obra de índios catequisados, que trabalhavam de forma a cumprir tarefas ordenadas pelos padres.

E, em menor escala havia: uma pequena produção de gêneros alimentícios voltada para a subsistência e na criação de gado, realizada de forma paralela, utilizando mão de obra escrava ou por troca de mantimentos.

Os portugueses, com a experiência de civilização urbana, estabeleceram as relações sociais, políticas e econômicas com base na estratificação⁸, traçando um modo de produção escravocrata que referenciou a formação sociocultural brasileira.

A igreja católica foi o grande apoio na imposição da hegemonia, influenciando nesse processo. Havia um enfrentamento conflituoso em consequência da estratificação social, dos interesses políticos e do preconceito racial.

A formação do povo brasileiro teve como característica relações de encontros e desencontros, de diferentes raças, em situações de conflitos. Os portugueses, através da miscigenação do branco com a índia, geraram uma quantidade significativa de mestiços, chamados de mamelucos, que não tinham identidade definida, se eram índios ou se eram europeus de segunda classe.

Essa mestiçagem resultou em um gênero humano que foi o principal motor de povoamento e colonização e um elemento determinante, constituidor, do núcleo e da base fundamental do que seria, no futuro, a etnia brasileira.

Porém, durante o processo de desbravamento do Brasil e formação do povo brasileiro ocorreu diferentes identidades culturais as quais Ribeiro⁹ dividiu em cinco macro-regiões culturais: a cultura crioula no litoral nordestino, a caipira, fortemente presente nas áreas desenvolvidas pelos bandeirantes, a sertaneja que cresceu nas áreas do interior Nordeste até os cerrados do Centro Oeste, a cabocla na região amazônica e a gaúcha que se estabeleceu mais para o sul do país.

Na Amazônia houve um processo diferenciado de colonização, onde a união conjugal com as índias e através do cunhadismo¹⁰ resultavam no recrutamento da família indígena para trabalho extrativista. Este modelo de colonização deu origem ao caboclo amazônico.

O termo caboclo originariamente surge no período colonial, para definir a prole do branco português com o índio amazônico, cuja relação era incentivada pelo Reino de Portugal como forma de tomar posse das terras amazônicas e tirar dela todas as riquezas minerais e vegetais, evitando conflitos e utilizando mão de obra sem custos para a Coroa.

Após o período colonial o termo começa a ser utilizado para identificar os povos das florestas cuja cultura esta embasada nos costumes indígenas. Essa identificação tem como substancia uma classificação

8 Ribeiro (1995, p.23) Define sobre o privilegio de uma pequena classe em detrimento da população maior, trabalhadora e escrava.

9 Ribeiro (1995, p. -274 - 444) Trata da formação do povo brasileiro nas cinco regiões do país, dividindo em culturas conforme características específicas.

10 Ribeiro (1995, 81) Instituição social que possibilitava a incorporação de estranhos a comunidade indígena.

social, às vezes até pejorativo, pelas classes dominantes. Porém hoje é tratada como identidade e corresponde não só a uma origem genealógica, mas como cultura, vivência manifestação e religiosidade.

Em meados da segunda metade do século XIX, a borracha amazônica tornou-se mote que levou a migração de nordestinos, chamados todos de cearenses¹¹, fugidos da seca e da fome do sertão. Estes chegando aos seringais foram constituíram um sistema não só de extração do látex, mas também uma organização social, que conformaria a cultura amazônica.

Durante sua vida podiam chegar como seringueiros, passar a donos de seringal e até enveredavam pela política. Claro que essa situação era para alguns poucos, porém o fator importante da migração do nordestino para a Amazônia é o encontro da cultura sertaneja com a cultura cabocla resultou na formação da identidade cabocla.

3 A IDENTIFICAÇÃO SOCIOCULTURAL E MITOLÓGICA DO BOI BUMBÁ

O enredo do Boi-Bumbá¹² obedece a uma estrutura básica, trazida do Bumba-meu-Boi. É a história de um casal de escravos ou empregados de uma fazenda. Catirina é a esposa grávida, que sente o desejo de comer a língua do boi premiado ou mais querido ou mais bonito do dono da fazenda.

Assim, Catirina pede ao seu marido, pai Francisco que mate e corte a língua do referido boi. Ele juntamente com seu compadre Cazumbá realizam o feito, mas são descobertos pelo dono do boi. São presos e recebem a determinação que terão que ressuscitar o boi. A partir deste momento, adentram os outros três personagens que tentam com seus artifícios reviver o boi, até que o mesmo ressuscita.

A localização dos eventos é uma propriedade rural, onde o dono da fazenda ou amo do boi é o que detém o poder sobre tudo e sobre todos, identificado na sociedade patriarcal e escravagista¹³, com suas capelas dentro de casa, controladora da fé, de uma Igreja Católica permissiva.

Interessante destacar que mesmo com a presença de um religioso, no caso o padre, inserido como um dos personagens, é o pajé, que ressuscita o boi, com seus poderes espirituais e rituais indígenas promovendo um enlace entre o sagrado e o profano, mesmo sob o julgo da fé cristã.

A manifestação atualmente preserva ainda os personagens tradicionais do Bumba-meu-Boi, como o amo, os doutores, os índios, o padre, os vaqueiros, a Catirina, a Mãe Maria, o Pai Francisco, o Cazumbá e os personagens com características animais o Boi e a Burrinha (na Amazônia, no lugar da burrinha, há os garrotes).

Entretanto, há uma inserção de elementos amazônicos¹⁴ na brincadeira, tanto personagens como: o curupira, a cobra grande, o boto, o mapinguari, o caboclo, o seringueiro, o pescador, o bicho folharal, quanto na própria melodia e composição das toadas.

O Auto adquire tons carnavalescos¹⁵, promovendo uma identificação mais popular, assim surgem os personagens da Rainha da Batucada ou da Marujada, a Cunhã-Poranga, a Rainha do Folclore e a Sinhazinha da Fazenda¹⁶.

11 Benchimol (2009, p. 153) Termo genérico que definia todo mirante nordestino.

12 Loureiro (1995, p.356) Apresenta a base comum da dramatização do Boi Bumba.

13 Freyre (1998, p.65) Definição da sociedade que foi instaurada no Brasil colonial como forma de controle político, social, econômico e religioso.

14 Loureiro (1995, p. 357) Personagens inseridos como itens em julgamento de Lendas Amazônicas do Festival de Parintins.

15 Loureiro (1995, p. 365) Trata-se de um processo antropofágico, onde influencias de outras manifestações culturais se introduzem na brincadeira de boi. No caso em questão o Carnaval do Rio de Janeiro.

16 Loureiro (1995, p. 357) Personagens inseridos na brincadeira de Boi Bumba e considerados itens de julgamento

Da mesma forma que identificamos a formação étnica brasileira nos personagens do Bumba-meu-Boi, nós encontramos as referências caboclas no Boi-Bumbá. Apesar de alguns personagens tradicionalmente persistirem em seu formato original o domínio da cultura cabocla na manifestação é visível não só na força dos personagens indígenas como na presença das lendas amazônicas.

Ao analisarmos os personagens do Boi-Bumbá e suas representações sociais, identificamos algumas características peculiares, que demonstram esse entrelaçamento da cultura cabocla com a cultura sertaneja. São mudanças de personificação social, uma adaptação ao ambiente novo, mas que preserva as origens estamentárias¹⁷.

Assim temos o seringueiro nordestino¹⁸ migrante que vem para a região como trabalhador, quase escravo, que se adapta ao meio. Exibe o espírito de jagunço, cangaceiro, lutador e desbravador destas paragens que, diante deste novo mundo, deixa pra trás suas mazelas e conflitos familiares para estabelecer uma nova possibilidade de existência.

Podemos encontrar outras quatro representações: o coronel, o empregado sofrido, maltratado que mata o boi do patrão, o empregado protetor do patrão, que são os rapazes e os vaqueiros, que trabalham com o gado. Todos de mesma origem, porém com funções diferentes.

O coronel ainda é o tipo fazendeiro, dono de gado, que mantém sua sociedade patriarcal católica, característica presente no nordeste brasileiro, porém por ter sido incorporado da cultura nordestina e considerando que os alguns nordestinos seringueiros chegaram ao status de dono de seringal e assim chamados de Coronel de Barranco¹⁹, podemos defini-lo como um elemento caboclo presente na mitologia do Boi-Bumbá.

Pai Francisco ou Chico é o empregado sofrido, representado por uma máscara negra, em sua origem seria um negro alforriado, mas identifica-se muito bem com um seringueiro²⁰ eximidos dos direitos trabalhistas, presos aos padrões através do sistema de aviamento, pelo qual adquire, antecipadamente, todos os mantimentos necessários a sua sobrevivência, cuja dívida pouco conseguiriam pagar, ficando assim aprisionados, por dívida, ao seringal.

Os outros dois tipos nordestinos são muito claros nos seus afazeres e trouxeram sua identidade para a brincadeira de boi. Os rapazes, que protegem o patrão, são os vaqueiros que trabalham com o gado. Esses são trabalhadores remunerados que estão sob o julgo e proteção do patrão, amo ou coronel.

O caboclo²¹ é o descendente do processo de miscigenação, cuja luta contra a opressão, seja da igreja, seja do poderio militar português, seja do coronel, se exprime pela manifestação folclórica do Boi-Bumbá.

Na brincadeira de boi, quando os índios se preparam para guerra, precisam ser batizados para que adquiram, em vida e na iminência da morte, a redenção cristã²².

Na Amazônia a brincadeira do boi adquiriu a doçura obsecante do olhar do caboclo que encantado

em Parintins.

17 Faoro (2001, p.58) Termo usado para definir o poder político no Brasil colonial.

18 Lima (1975, p.135) O desbravador nordestino. Mentalidade de conquista. Guerreiro, não cangaceiro. Apresenta um nordestino com desejo de mudar de vida sem perder suas raízes vicerias.

19 Benchimol (2009, p. 388) patente, que não era de origem militar, dada a quem detinha poder econômico, admiração e respeito.

20 Cunha (2006,p.) Relata e denuncia a vida do seringueiro advindo do nordeste, sob um sistema de trabalho quase escravo.

21 Benchimol(2009, p. 25) Definição do termo caboclo do tupi caá-boc, cujo significado é tirado ou precedente do mato.

22 Nascimento (1993,p.17) Durante a dramatização quando os índios são chamados para a guerra eles pedem pelo batismo.

com a natureza vai tornado-a encantada, é o conceito de sfumato²³ estetizante e poetizador²⁴ que torna o irreal uma manifestação da consciência e através do maravilhamento surge outra realidade.

Esse processo é encontrado em outras manifestações coletivas e representações religiosas como o do Çairé, Marambiré e o Círio de Oriximiná²⁵, cujos significados estão arraigados à paisagem amazônica que se funde como cenário estético e os elementos caboclos que vão desde a vestimenta até os barcos.

Este mesmo processo é encontrado no relato de Avé-Lallemant²⁶, ao descrever a manifestação presenciada em Manaus. Em seu relato identificamos o momento estético da brincadeira de boi, com o tuxaua em uma dança compassada ao ritmo de batuque e um canto monótono entoado pelos demais brincantes até o momento de morte do boi, quando adentra a figura do pajé que tenta ressuscitá-lo, sem sucesso dando por morto o animal.

Assim, as ideias de mágico religioso se definem como um momento de fé, onde o sagrado torna-se a função principal da manifestação e mágico estético é identificado apenas na beleza estética do visual proporcionado pelo evento.

Durante o desenrolar da manifestação, vê-se o acontecimento da transformação do mágico estético para o mágico religioso, que disponibiliza o deslumbramento. É o conceito de reconversão simbólica²⁷, quando o mágico estético deixa de ser o fator dominante, dando lugar ao mágico religioso ou o contrário, do religioso ao estético.

O principal elemento que representa esse fator mágico religioso é o Pajé. Personagem, existente na versão nordestina, mas tinha apenas um papel de curandeiro, algo menor. No boi amazônico, adquire status de grande poder, não se apresenta apenas como um simples índio, mas aquele que reúne as forças da floresta, mediador da vida e da morte, expressão no limite da força da cultura local.

É aqui que a cultura cabocla, de forte presença indígena, se torna dominante e introduz os seus personagens e suas lendas. É um processo de contracultura²⁸ pela imposição da cultural portuguesa e posteriormente a nordestina.

Através da força da floresta surgem os outros personagens mitológicos que agregam a brincadeira do boi, vindo para festa o curupira, a cobra grande, e outros que representam não só imaginário amazônico como sua essência. É o momento do surrealismo²⁹ onde os personagens são a própria personificação do caboclo. A expressão cultural adquire, como síntese, um valor único na cultura brasileira, como identidade e como marca indelével de um povo.

23 Loureiro (1995, p. 29) Conceito-chave, emprestado do italiano que representa a não existência de um limite entre o real e o imaginário, assim se fundem no espaço entre eles sem deixar claro onde um termina e o outro começa.

24 Loureiro (1995, p.67) termos relacionados ao olhar do caboclo amazônico sobre sua vida, cultura e sociedade, bem como sua relação com a natureza.

25 Loureiro (1995, p.117 - 183) Apresenta uma visualidade amazônica, que compõe um cenário, com todos os elementos da floresta. Estes elementos fazem parte de três narrativas de manifestações que ocorrem no interior da Amazônia.

26 Cascudo (2003, p. 131) Robert Christian Berthold Avé-Lallemant, médico alemão que visitou a Amazônia na segunda metade do século XIX.

27 Loureiro (1995, p.169) Refere-se ao processo, definido pelo autor, ocorrido no momento em que o estético dá lugar ao mágico religioso. É uma mudança simbólica da realidade para o sagrado.

28 Loureiro (1995, p. 295) Processo desenvolvido como reação a submissão da cultura indígena relegada como expressão primitiva, bruta e antiga.

29 Loureiro (1995, p.302) Conceito apresentado pelo autor como sendo uma nova maneira de produzir e sentir a produção artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dizem lá para os lados do baixo Madeira, que caboclo não morre, torna-se encantado, perpetuando, dessa forma, o mítico imaginário amazônico. Porém o caboclo faz parte da identidade étnica brasileira, forjado por muitos encontros e desencontros na formação social da Amazônia.

Os múltiplos personagens do Boi-Bumbá são a essência da constituição do imaginário amazônico e da secular resistência dessa formação sociocultural. Mesmo hoje com as inúmeras interferências e intervenções da globalização que provocaram outros encontros culturais.

Em Parintins, por exemplo, foi a estética das cores que prevaleceu sobre o poder econômico impondo a cor azul, além do vermelho, nas propagandas de um refrigerante de uma multinacional. Como dantes prevaleceu a força da floresta diante do europeu colonizador e do nordestino culturalizante.

O novo encontro do Boi é com a cultura do carnaval, que propôs não novos personagens, mas elementos justificáveis apenas na avaliação da disputa. Esse novo encontro, na verdade, é um reencontro, se considerarmos o boi originário, com o carnaval francês.

Assim, o Boi-Bumbá preserva sua tradicional concepção de ser uma manifestação originada de colagens, repetições e sínteses de outras manifestações da cultura popular, mas, ao mesmo tempo, expressão da identidade e da resistência de uma cultura brasileira, a cultura cabocla.

REFERÊNCIAS

- AVÉ-LALLEMANT, Robert. **Viagem pelo norte do Brasil**. Tradução de Eduardo de Lima Castro. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional do Livro, vol II, 1961.
- BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural**. 3 ed. Manaus: Valer, 2009.
- CASCUDO, Luis da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.
- _____. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2012.
- COSTA, Wagner C. Bailando com Catirina e Pai Francisco: desejo e malandragem no auto do Bumba meu boi. **Clio - Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, n. 21, 2005.
- CUNHA, Euclides da. **À margem da história**. São Paulo: Martins Claret, 2006.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder** Rio de Janeiro: Editora Globo, 2001.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- LIMA, A. **A Amazônia, a terra e o homem**. Col. Brasiliana, vol. 104, São Paulo. Cia. Editora Nacional, 1975.
- LOUREIRO, J. de J. P. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: CEJUP, 1995.
- MACIEL, Antônio C. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. In: GOBBI, Márcia A.; NASCIMENTO, Maria Letícia B.P. **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.
- NASCIMENTO, Sued F. do. **Boi-bumbá em Porto Velho**. Porto Velho: Funcer, 1993.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MULHERES NEGRAS NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA TEÓRICO- CRÍTICA

Rogério Nogueira de Mesquita

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

E-mail: rogerio_vitorioso@yahoo.com.br

RESUMO: A relação estabelecida entre sexismo e racismo expressa de modo direto como são tratadas as mulheres negras no Brasil: deslocadas, silenciadas, exiladas e subalternizadas na geografia das memórias de outrora. Assim, o presente artigo se propõe discutir a temática a partir de uma diretriz teórico-crítico centrada na fluidez da relação entre imaginário, cultura e sociedade, com um acento na finalidade de fazer um resgate histórico, evidenciando desafios e perspectivas destas mulheres no cenário brasileiro frente ao preconceito, racismo, injusta divisão do trabalho. O intuito maior é dar visibilidade à trajetória dessas mulheres, bem como evidenciar os obstáculos superados e as barreiras que ainda existem pela frente, como acesso à saúde, à educação e ao mercado de trabalho, atuando com protagonismo no contemporâneo. Para atender a tais objetivos, utilizar-se-á a técnica de pesquisa de revisão bibliográfica, partindo da territorialidade do diálogo entre autoras(es) como Joseli Maria Silva (2011), que evidencia a relevância de o feminismo negro ter construído um caminho próprio. GONZALEZ, (1983), que explana sobre o fato de, “ao deslocar-se entre os espaços privados e públicos, a figura da mulher negra ser constantemente associada à imagem da mulata, da empregada doméstica e da babá, recriações diferenciadas das escravas, das mucamas, criadas, amas-de-leite e mães pretas”; e RATTS, (2014), que enfatiza os meios através dos quais “a subalternização do gênero implica a seguinte hierarquia: em primeiro lugar, situa-se o homem branco; em segundo, a mulher branca; em terceiro, o homem negro; e por último, a mulher negra”. Deste modo, serão consultados livros, artigos e sites que retratem a temática para que assim, se possa embalar as discussões.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres negras no Brasil. Desafios. Perspectivas.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo, as literaturas apontam que o Brasil é um país hegemonicamente masculino, branco elitizado e heterossexual. É mediante tais fatos que surge a necessidade de se ampliarem os debates e discussões concernentes às violências culturais, simbólicas e físicas sofridas pelas mulheres, objetivando encontrar fissuras para que tais questões sejam tratadas com maior rigor.

Nos últimos tempos, tem-se aumentado o número de trabalhos voltados à igualdade de gênero, especialmente com enfoques nas mulheres negras, seja na academia ou nos movimentos sociais. Isso se deve em razão da histórica e injusta desigualdade que esse seguimento social vem sofrendo ao longo do tempo. É através de aberturas como essa que se acredita ser possível avanço rumo a uma sociedade onde os direitos individuais da mulher negra sejam concretizados nas mais diferentes esferas culturais, percebendo-as a partir da inscrição dos tentáculos do poder.

Mesmo diante de sinalizações positivas frente ao campo da igualdade de gênero e raça, não se pode fugir dos grandes desafios que ainda estão por vir. Ao se fazerem pesquisas e leituras às páginas de alguns

órgãos - como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres - além de diversos outros, é possível uma breve visualização dos distanciamentos ainda existentes entre mulheres e homens, negros e brancos. Seja qual for o campo, as disparidades são exorbitantes, quer no campo do trabalho, quer na saúde, educação e, fundamentalmente, no espaço doméstico.

A apropriação dos conhecimentos - de como as hierarquias se produzem e se reproduzem - é primeiro passo para o enfrentamento, em parceria com comunidades acadêmicas e organismos em geral. No Brasil atual, muitos foram os avanços concernentes à renda, à ampliação da escolaridade e à diminuição da pobreza. Entretanto, esse panorama ainda é considerado insuficiente o bastante para diminuir as desigualdades raciais e de gênero.

1 DA SENZALA AO FEMINISMO NEGRO

1.1 Um resgate histórico

A condição de escravidão vivenciada por indivíduos, propagada mundialmente, desde o período Neolítico, se alastra até os dias atuais em diferentes regiões do globo. O que muda no presente é apenas o formato de como são tratadas essas questões, onde através de novas configurações e reconfigurações busca-se tornar invisível a violência contra as mulheres, especialmente as negras. Bem como a herança cultural da sexualidade e afetividade negras, que imprimem discursos de que as mulheres e homens negras(os) são muito mais atrativas(os) sexualmente, pois apresentam atributos “naturais” favoráveis ao erotismo.

Há um conformismo muito grande na sociedade atual, no que se refere ao tratamento dessa temática a uma certa naturalização. Neste cenário, também acrescenta-se a forma como é discutido o trabalho escravo. É importante lembrar que ninguém nasce escravo, torna-se escravo, através de relações de poder que são construídas ao longo da história das sociedades no espaço e tempo. Por meio destas, buscam-se estabelecer hierarquias, objetivando oprimir indivíduos que, geralmente, apresentam a cor da pele negra, que fogem aos ditos padrões “ideais”. “De acordo com essa teoria racista, os povos de pele negra eram vistos como seres inferiores nascidos para serem escravos das supostas raças superiores de pele branca.” (PACHECO, 2008. p. 10).

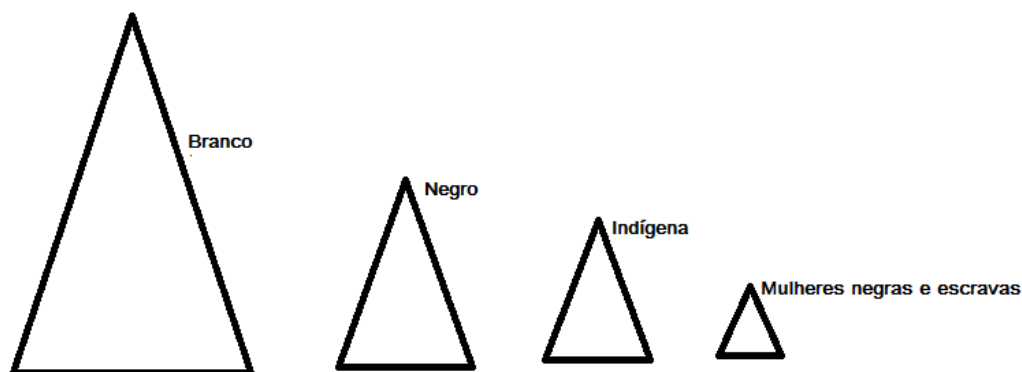
Em meio à história, é possível se obter relatos de que o processo de escravização ocorria de diversas formas, bem como a escravidão por dívidas, sequestro ou por guerra, consolidando-se esta a mais comum. Ainda segundo Pacheco (2008, p. 6), “como resultado dessas diversas formas de escravização, surge o indivíduo transformado em cativo, que vive em estado de absoluta servidão.” Assim, os indivíduos passam a ter suas vidas completamente modificadas, pois as condições de vida no escravismo produziam grandes fragmentações das famílias e dos ritos, bem como a dispersão das etnias e das relações pessoais, passando a tornar-se apenas um cativo passando a exercer todas as atividades que lhe fossem atribuídas.

Perante a esse contexto, as mulheres nunca foram isentas de tal processo, pelo contrário, eram obrigadas a cumprir o papel de reprodutoras, arrumadeiras do lar, amas de leite, além de realizarem atividades fora do ambiente doméstico e estabelecer relações sexuais com o “seu senhor”. A sociedade escravista do século XIX foi um cenário de intensos embates e de interesses renegados. Nesse contexto, Silva (2010, p. 3) diz que:

A escrava foge dos princípios que norteiam as relações familiares da sociedade escravocrata, diferentemente das mulheres da classe dominante à sexualidade da escrava não se enquadra nos parâmetros ideológicos da família branca, não está voltada a procriação e nem a reprodução. São inúmeros os casos de negligência e de descaso dos senhores, no que se refere a questão e tratamento da reprodução das escravas visto que quando grávidas não dispunham ou melhor, não lhes eram concedidas nenhuma condição por mínima que fosse para que houvesse um melhor desenvolvimento do feto.

As condições dignas de vivência e sobrevivência não eram concedidas a essas mulheres para a reprodução, pois, afinal, o que, realmente, interessava a esses exploradores era a mão-de-obra. Assim, a mulher negra, grávida era submetidas a trabalhos compulsórios. São muitos os relatos de abandono dos bebês ao nascerem, pois se tratava de mais um gasto para os senhores e a mãe teria que dedicar parte do seu tempo a cuidar da criança.

As sociedades escravistas eram estruturadas hierarquicamente de modo bastante rígido, de forma em que cada indivíduo ocupava um lugar a ele estipulado. É importante lembrar que a cor da pele e o sexo eram fatores predeterminantes no que concerne às hierarquias de atribuições e regalias.



A figura acima nos fornece elementos para uma breve visualização de como se davam as relações de gênero e poder no contexto escravista. Deste modo, os brancos sobressaiam-se em relação aos demais que não atendessem a tal padrão da época e, em última instância, encontravam-se as mulheres negras e escravas. Nesse contexto, mulher negra então é aquela que não possui vida psicológica, afetiva e intelectual. “Enquanto a mulher branca era guardada e vigiada, a mulher negra era submetida ao abuso sexual, ao estupro e a humilhações. No período escravocrata, estuprar uma negra não era crime, e sim um sinal de virilidade do homem branco.” (SANTOS, 2009. p. 3).

Mesmo mediante as diferentes humilhações sofridas, “a mulher negra, por diversas vezes, tem se mostrado a mantenedora da família, não só no contexto atual, em que sozinha cria e educam seus filhos, como também no passado.” (SANTOS, 2009, p. 3).

Nesse contexto, Ratts, (2014. p. 333) relata que:

A formação cultural brasileira é marcada pelos encontros/frontos entre grupos sociais étnico-raciais diferenciados e distintos em uma longa construção em contínuo processo. A intersecção entre raça, gênero e espaço conforma uma perspectiva de abordagem das relações sociais brasileiras. O fio condutor dessa proposta de interpretação se delineia, portanto, a partir dos deslocamentos socioespaciais de mulheres negras, ou seja, comporta os seus trajetos entre espaços públicos e privados que correspondem a um trânsito por âmbitos sociorraciais diferenciados, o que abrange territórios negros rurais e urbanos.

Assim, dentre as abordagens, faz-se necessário visualizar que as relações raciais e de gênero acompanham uma nítida dimensão espacial, onde são construídas em âmbitos espaciais explícitos ou implícitos. O fato é que esse segmento social não pode mais continuar sendo penalizado com a invisibilidade, para tanto, essas mulheres veem buscando mostrar, mais uma vez, o quanto são persistentes. Agora, essa luta possui um nome e este se chama feminismo negro.

1.2 Feminismo negro

Buscando serem reconhecidas como um seguimento social que merece uma atenção diferenciada ou que precisa ser visualizado sobre uma nova lente, as mulheres negras unem-se em busca de visibilidade, evidenciando que não podem mais ser classificadas somente como feministas, que, nesse caso, envolveria todas as outras. Trata-se de uma categoria diferenciada que possui marcas impressas até os dias atuais, seja no meio urbano quando “são remetidas reiteradamente à figura da empregada doméstica, ainda que tenham se tornado, por exemplo, cantoras, atrizes, professoras, escritoras ou intelectuais.” (THEODORO, 1996; BAIRROS, 1999).

Mediante a tais fatos, Silva e Nascimento Silva (2014, p. 21) asseguram que “os feminismos negros tiveram traços próprios, pois as mulheres que faziam parte desse movimento possuíam poucas chances de desenvolver estratégias para lutar contra o racismo e ao mesmo tempo contra o sexismo.” Desse modo, pode-se afirmar que o feminismo negro foi sendo construído em meio a diversas estruturas de dominação, o que faz com que essas mulheres tornem-se um grande incômodo para extremistas conservadores.

Não tem sido fácil ganhar visibilidade e sair em busca de sua liberdade, em primeiro momento, com a saída da senzala, em um segundo plano o direito ao voto, em terceiro a liberdade de expressão. Tais conquistas não se deram de uma hora para outra, tratam-se de grandes embates. O preconceito, o racismo, a exclusão se iniciam com a exorbitante ignorância, a começar pela maior parte da sociedade atribuir os estudos de gênero como abordagens relativas somente às mulheres de um modo geral. Quando “nem todos os estudos de gênero envolvem apenas as feminilidades, mas também as masculinidades e as vivências chamadas “*trans*”, ou seja, aquelas que não se encaixam na bipolaridade da organização dos sexos e dos gêneros, tradicionalmente estabelecidos socialmente.” Silva, (2011, p. 25).

Mediante tal cenário, a mulher negra tem sido tratada de modo igual a todas as outras, mas será que tal postura é realmente coerente? Silva (2014, p. 22-23) explana: “As feministas negras partiram para a análise de desconstrução do modelo de mulher instituído pelo modelo feminista branco, que invisibilizava e negava a existência das mulheres negras e também de muitas mulheres brancas pobres e lésbicas). Era necessário que o feminismo negro construísse um caminho próprio”.

A construção do legado feminista negro, na sociedade moderna, e suas reivindicações, se destacaram em diversas partes do mundo, especialmente desde a Revolução Francesa (1789 – 1799). Nesse período surge o que foi convenção chamar de primeira onda feminista, que dizia respeito às atividades feministas que ocorreram entre o século XIX e o início do século XX no Reino Unido e Estados Unidos.

“Em seguida surge o movimento da Segunda Onda Feminista, que compreende o período do século XX entre a década de 1960 e o fim da década de 1980. De acordo com estudiosas, esta segunda fase representaria uma continuação da primeira.” (SANTOS, 2014. p. 182). E por último, a terceira onda que se inicia em meados dos anos de 1990, que vai produzir diversas críticas à onda anterior. Tais considerações vão ser tecidas entorno das definições essencialistas da feminilidade e da exclusão das experiências de mulheres brancas e de classe média alta.

Neste cenário, são introduzidas discussões e conceituação de gênero e sexualidade. Nesse ínterim, passa-se a considerar não somente o gênero, mas também a raça, a classe e sexualidade como fatores determinantes da condição da mulher. “E aqui que também surge a ideia do feminismo da diferença, que indica a existência de diferenças inerentes entre homens e mulheres.” (SANTOS, 2014. p. 183). Deste modo o feminismo negro mostra sua força através do ativismo político, igualdade, combate à discriminação e também por meio de produções bibliográficas o que influenciará nas raízes do movimento de modo geral.

Por tal caminho, constroem-se suas epistemes. “A recusa à invisibilidade do espaço social é uma im-

portante marca das bases conceituais do feminismo negro.” (Silva, 2014. P. 23). Portanto, tais ações foram e continuam sendo de grande relevância no âmbito do movimento de mulheres negras e para as estratégias de garantia de seus direitos.

2. A MULHER NEGRA NO BRASIL ATUAL

2.1 Breve caracterização

No Brasil, em meados de “2009, as mulheres negras respondiam por cerca de um quarto da população brasileira. Eram quase 50 milhões de mulheres em uma população total que, naquele ano, alcançou 191,7 milhões de brasileiras (os).” (MARCONDES *et al.* 2013. p. 19). Analisando tais informações, verifica-se que, em 2009, do total de mulheres, 50% eram negras e 49,3% eram brancas, indicando uma participação relativa maior de negras em comparação às brancas.

Em primeira instância, salta-nos aos olhos o fato de, nesse intervalo de tempo, possuímos um aparente aumento da população negra no Brasil, e surge uma dúvida central: será que aumentou a taxa de fecundidade entre as mulheres negras? Acalme-se, não é isso o que você imaginou, como foi dito anteriormente, trata-se apenas de um aparente aumento. Na realidade, o que houve foi uma elevação no número de pessoas que passaram a identifica-se como negras, valorizando suas raízes e reconhecendo os seus traços. Tal aumento deve-se a uma série de questões que veem sendo trabalhadas em nível nacional, bem como a implantação de leis que visam punir agressores, racistas, a implementação de cotas nas universidades, especificamente, para esse público e diversas outras ações.

Como visto anteriormente, percebeu-se um tímido avanço que contempla as mulheres negras no Brasil, mas será como andam os demais segmentos de serviços que devem também contemplar a essas mulheres (saúde, educação, mercado de trabalho e muitas outras questões)?

2.2 Saúde

Ascender socialmente é algo ainda muito difícil para a mulher negra. As marcas da escravatura são difíceis de serem apagadas. São muitos os desafios que precisam ser superados em diversos os âmbitos, inclusive, no que concerne o acesso à saúde. “O conceito de saúde da população negra enquanto conceito e ação foi forjado no processo de luta dos movimentos negros, em particular das ativistas e feministas e de profissionais de saúde, destacadamente mulheres negras.” (SILVA, 2014. p. 179). Meio a esse universo, surgem as reivindicações, por meio do movimento de mulheres.

A primeira, segunda e terceira onda feministas influencia grandemente na configuração da saúde da mulher no Brasil. Assim, a luta feminista pela saúde da mulher no Brasil carrega diversas influências sociais e históricas e tal herança vai se materializar em algumas concretudes bem como:

(1) a criação do Programa de Assistência Integral à Saúde da mulher, elaborado em 1983 e adotado pelo governo brasileiro em 1985; (2) a instituição da saúde como direito estabelecido pela Constituição Brasileira de 1988; (3) a criação do Sistema Único de saúde, que propiciou a possibilidade da população negra ter acesso aos serviços de saúde, visto que antes era completamente excluída. (SANTOS, 2014. p. 180).

A implementação de tais ações foram as fissuras essenciais para a criação, conceituação e divulgação da saúde da mulher negra. Mas tais aberturas não se consolidaram de modo efetivo como deveriam ocorrer. Não são raros os casos de racismo, preconceito e negligências praticadas contra essas mulheres nas unidades

de saúde.

Por exemplo, Santos (2009, p. 3) relata que alguns dados revelam que “o percentual de mulheres negras que não possuem acesso ao exame ginecológico é 10% superior ao número de mulheres brancas; pesquisa de 2004 revela que 44,5% das mulheres negras não tiveram acesso o exame clínico de mamas, contra 27% das mulheres brancas.” Ainda segundo Santos (2009, p.3) “as mulheres negras possuem menor acesso a anestesia durante o parto e a esterilização cirúrgica; apresentam menor expectativa de vida se comparada as mulheres brancas.”

No que se refere a exames preventivos, como é o caso de exames da mama, uma pesquisa realizada pelo Ipea, em 2011, revela que:

A oferta ainda é precária e revela a permanência da desigualdade de acesso entre mulheres brancas e negras, entre aquelas residentes nas áreas urbanas e rurais e entre as regiões mais pobres do país, como a Norte e Nordeste, onde se situa a maior parte da população vivendo abaixo da linha de extrema pobreza. O percentual de mulheres brancas de 40 anos ou mais que, em 2008, havia realizado exame clínico de mamas, no período inferior a um ano, foi de 45,1%, e, para aquelas que realizaram mamografia, foi de 40,2%. Já para as mulheres negras na mesma faixa etária, este percentual foi de 33,1% e 28,7%, respectivamente. Esta diferença no acesso aos procedimentos é ainda mais significativa entre as mulheres de 40 anos ou mais da zona rural, pois 50,9% nunca fizeram o exame clínico de mamas e 60,6% nunca realizaram uma mamografia (IPEA, 2011, p. 23).

Esta realidade assustadora relativa às negligências com o direito à saúde da mulher negra deve ser pauta emergencial para uma efetiva fiscalização e implementação de novos mecanismos que visem humanizar os atendimentos a esse segmento social. Apesar de, nos últimos tempos, estar havendo maiores mobilizações políticas para a consolidação do campo da saúde da população negra, articulações essas que ultrapassam as fronteiras locais, no que concerne ao enfrentamento do racismo e promoção de equidade, ainda há muito no que se avançar em termos de efetividade. É claro, o avanço que queremos não deve resumir-se somente a esse aspecto, mas em diversos segmentos, bem como ampliação ao mercado de trabalho, diminuição de diferenças de renda, ampliação ao acesso educacional.

2.3 Educação

A melhoria da posição social dos negros e, especialmente, das mulheres negras são fruto de luta diária. Homens e mulheres afrodescendentes têm se doado para levar serem visibilizados perante uma sociedade branca, machista e patriarcal. “Ao longo dos anos, identificam-se avanços graduais nos números da educação no país; contudo, observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra, de nordestinos e da população rural na educação.” (IPEA, 2011, p. 21).

O movimento negro brasileiro, associado a outros apoiadores, tem lutado para fornecer às mulheres e aos homens negros o lugar que sempre mereceram. Assim, “uma análise de gênero também deve considerar que não só questões relativas ao acesso à educação são relevantes, mas também um conjunto de aspectos que evidenciam as relações hierárquicas reproduzidas no interior do sistema educacional.” (SOTERO, 2013, p. 38).

O Ipea (2011) relata que “muitos são os desafios marcados pelo sexismo enfrentado pelas mulheres nos bancos escolares e na carreira acadêmica, com atenção especial à situação das mulheres negras, que estão em desvantagem em relação às mulheres brancas e homens brancos em todos os indicadores.” Desse modo, de acordo com as pesquisas realizadas por este órgão:

Em 1995, 15,5% da população com 15 anos ou mais de idade não sabia ler nem escrever; este percen-

tual caiu para 9,7% em 2009. No entanto, neste mesmo ano, encontram-se, na região Nordeste, 20,5% de negros em situação de analfabetismo, contra 14,2% dos brancos. Na área rural nordestina, identifica-se que 32,6% das pessoas não tiveram acesso à educação formal. (Ipea, 2011. p. 21).

Embora os dados demonstrem certo avanço, não se pode esquecer que ainda falta muito para se chegar ao lugar em que almejamos, pois, quando de um lado se apresentam melhoras, por outro, intensificam-se as demandas que precisam de vasão. Como por exemplo, “a presença da juventude negra no ensino superior teve um expressivo aumento, triplicou nos últimos 13 anos, segundo a Síntese de Indicadores Sociais de 2015, produzida pelo IBGE, o que gera forte pressão no mercado de trabalho, por empregos mais qualificados e dignos.” (BENTO, p. 4).

Faz-se necessário lembrar que algumas mulheres negras estão lutando contra toda adversidade que lhe é imposta, conseguindo chegar às universidades, alcançando um lugar de visibilidade na sociedade, mas as barreiras continuam. “Não é possível haver satisfação enquanto outras continuam nos guetos, passando fome, sofrendo as humilhações desta sociedade desigual e opressora.” (SANTOS, 2009. p. 4).

2.4 Mercado de trabalho

Há décadas, as mulheres negras vêm sendo apontadas como aquelas que apresentam a maior precariedade no mercado de trabalho brasileiro. Para essas, o emprego é o fator central na busca por autonomia, e o pivô para o enfrentamento de uma realidade de pobreza e privação.

Isto pode ser verificado, por exemplo, nos dados do Instituto Ethos, apontando que “não há tendência de melhora na participação de negras e negros em posições de liderança nas grandes empresas, sendo que apenas 3,6% delas têm políticas para inserção de afrodescendentes no quadro de funcionários. Em 2010, os negros eram 5,3% dos executivos. Em 2015, 4,7%. Em 2007, eram 17% dos gerentes, e em 2015 sua proporção caiu para 6,3%.” (BENTO, p. 3).

Já os dados apresentados pelo Ipea dão conta de que, de 1995 a 2009, houve um progressivo aumento da participação das mulheres no mundo do trabalho, mas sua magnitude não permitiu alterar os padrões de desigualdade (IPEA, 2011. 27). Vale ressaltar que esses são apenas alguns dados preliminares de poucos segmentos ocupados por essas mulheres. Em outros âmbitos, a precariedade do trabalho ainda é bem pior, em seguimentos como a ocupação de cargos executivos, essas representam uma pequena parcela, já em atividades domésticas, por exemplo, são os cargos mais ocupados por essas mulheres. Essa situação tem gerado muitos descontentamentos e, conseqüentemente, vários manifestos por parte das (os) representantes do Movimento Negro.

Assim, para que esse cenário sofra uma nova configuração, faz-se necessária a elaboração de políticas públicas que trabalhem justamente em cima dessas questões, especialmente, uma política pública que vise orientar e fiscalizar as empresas na hora de recrutarem seus funcionários, estabelecendo porcentagens mínimas das vagas a serem ocupadas por negros (as). A lei 12.990/14 de 09 de junho de 2014, que estipula 20% das vagas ofertadas em concursos públicos para o provimento de cargos efetivos e empregos públicos já é considerada um grande marco na história. No entanto, ainda há muito o que se progredir em termos de combate ao preconceito, à discriminação racial e à busca por equidade de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo, buscamos trazer elementos que permitissem uma breve visualização da si-

tuação vivenciada pelas mulheres negras no Brasil. Assim, através de uma retomada histórica, mergulhamos na história dessas mulheres negras. Assim, apontamos o quanto elas sempre foram exploradas, massacradas e violentadas dos modos mais perversos possíveis.

Ao resgatarmos esse cenário e fazemos um paralelo com o Brasil atual, percebemos que as formas de violência vêm ganhando novas configurações. Portanto, a violência que era praticada de modo direto, através das amarras ao tronco e chicoteamento, hoje, continua de forma lenta e assustadora, onde são retirados direitos há décadas conquistados, como por exemplo, a extinção de órgãos que implementaram as Políticas Públicas para as Mulheres da cidade, do campo, da floresta e das águas.

Existe ainda a “luta” por representantes em transformar os corpos dessas mulheres em “depósito” do Estado (é o caso da tentativa da proibição do aborto mesmo em caso de estupro), o estreitamento dos currículos escolares minguando o acesso a conteúdos que tratam das questões raciais, étnicas e de gênero. Essas são apenas a ponta do iceberg de uma era em que se caminha para a volta ao tronco e à chibata.

Mas, como bem disse Freire (1987, p. 19) “a libertação é um parto. É um parto doloroso, e quem nasce desse parto é considerado um indivíduo novo e que só é viável na superação da contradição dos opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (as).” Desse modo, ao reivindicarem seus direitos, buscando superar uma sociedade racista, sexista, homofóbica e opressora, as mulheres nutrem-se de seus sentimentos de coletividade.

A luta não pode parar. São essas palavras que faço fechamento desse texto, e sempre lembrando que o nosso objetivo nunca foi o de esgotar as discussões referentes à temática, mas o de instigar o leitor a sempre pesquisar mais sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BENTO, C. **Permanência e mudanças: mulheres negras no trabalho.** In: Revista Carta Capital, 2017. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/economia/permanencia-e-mudancas-mulheres-negras-no-trabalho>. Acesso: < 17. Nov. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17^a. ed. Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://files.portalconscienciapolitica.com.br/200000081ed3e5ee3d0/Pedagogia%20do%20Oprimido.pdf>. Acesso: < 17. Nov. 2017.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** São Paulo: ANPOCS, 1984. P. 223-224.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça.** Brasília, 2011. 4^a edição.

PACHECO, C. M. F. **Origens e transformações da escravidão na África: como o negro foi transformado em sinônimo de escravo.** Curitiba, 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1399-6.pdf>. Acessado: 15 nov. 2017.

RATTS, A. **Gênero, raça e espaço: uma abordagem da trajetória de mulheres negras.** p.339. In: Org. SILVA NASCIMENTO, M. G. Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial. Todapalavra, 2014.

SANTOS, S. B. **A saúde da mulher negra sob a perspectiva de um novo modelo de compreensão.** In: SILVA, J. M; NASCIMENTO SILVA, M. G. Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial. Ponta Grossa, Toda palavra, 2014.

SANTOS, W. C. S. **A mulher negra brasileira.** In: Revista África e Africanidades – Ano 2 - n. 5 - Maio. 2009. Disponível em: < www.africaeaficanidades.com. Acesso: < 15, mai. de 2017.

SILVA, J. M; ORNAT, M. J. **A Visibilidade e a Invisibilidade Feminina na Pesquisa Geográfica: uma Questão de Escolhas Metodológicas.** In: Espaço, Gênero e feminilidades ibero-americanas.

_____. SILVA, J. M; NASCIMENTO SILVA, M. G. **Introduzindo as interseccionalidades como um desafio**

para a análise espacial no Brasil: em direção às pluriversalidades do saber geográfico. In: Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial. Ponta Grossa, Toda palavra, 2014.

SILVA, A. C. **A manilha e o libambo.** A escravidão na África de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Ed. UFRJ, 2003.

SILVA, M. P. **MULHERES NEGRAS: SUA PARTICIPAÇÃO HISTÓRICA NA SOCIEDADE ESCRAVISTA.** In: Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.1, n.1, 2010. Disponível:< <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/12/MULHERES-NEGRAS-SUA-PARTICIPA%C3%87%C3%83O-HIST%C3%93RICA-NA-SOCIEDADE-ESCRAVISTA.pdf>. Acesso:< 15. Nov. 2017.

THEODORO, H. **Mito e espiritualidade:** mulheres negras. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

WENECK, J; MENDONÇA, M; WHITE, E. **O livro da Saúde das Mulheres Negras:** Nossos Passos Vêm de Longe. Rio de Janeiro: Palhas: Criola, 2000.

LUZ, CÂMERA E CIDADE! – FOTOGRAFIAS PRODUZIDAS DA/NA CIDADE DE PORTO VELHO NO PERÍODO DE 1909 A 1920

Amanda Aparecida Montagil Silva
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: amanda8-@hotmail.com
Mara Genecy Centeno Nogueira
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: maracenteno@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida através do Plano de Trabalho intitulado Luz, Câmera e Cidade! – fotografias produzidas da/na cidade de Porto Velho no período de 1909 a 1920 e visou mapear fotografias sobre a cidade de Porto Velho e a partir delas montar um acervo digitalizado e com isso possibilitar novas pesquisas, uma vez que o Centro de Documentação do Estado, órgão responsável pela sua salvaguarda não tem condições de promover o fim a que se propões. Através do método semiótico analisamos algumas das imagens coletadas procurando ler, interpretar e ajudar a rescrever a história da cidade através das imagens e na ausência delas visando mapear uma parte da cidade que ficou invisível aos registros fotográficos. Optamos pelas fontes bibliográficas para enfatizar as pegadas deixadas por homens e mulheres que ajudaram a emergir a cidade de Porto Velho.

PALAVRA-CHAVE: Fotografia, Amazônia, Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, Porto Velho.

INTRODUÇÃO

Será que podemos ler a cidade através de imagens? Tal pergunta foi fundamental para que pudéssemos desenvolver este artigo. Desenvolvê-lo nos levou a procurar, através de aportes teóricos e metodológicos, o que as fotografias produzidas no início do século passado podiam revelar sobre a cidade de Porto Velho.

Sabemos que a cidade é o resultado da construção humana e talvez, seja o maior e o mais importante artefato construído pelo homem. No entanto, podemos inferir que a leitura fotográfica não é algo tão simples, pois precisamos ter em mente que o fazer fotográfico é sempre intencional e como tal devemos tomar os cuidados necessários para não cair nas artimanhas provocadas pelo próprio fotógrafo, ou seja, há necessidade como nos diz Kossoy (1989) que a interpretação do conteúdo exposto através da fotografia seja visto conforme as opções feitas por aquele que a produziu. Nesse sentido, tem-se que observar a intencionalidade, o jogo de manipulação feito durante a produção da imagem e todos os sentidos nela operados.

Nesse contexto, o artigo denominado “Luz, Câmera e Cidade! – fotografias produzidas da/na cidade de Porto Velho no período de 1909 a 1920”, desenvolvida nesta pesquisa, teve por objetivo mapear as fotografias, presentes no Centro de Documentação Histórica do Estado produzidas sobre a cidade de Porto Velho no período de 1909 a 1920 e a partir delas criar um acervo digitalizado.

O esforço investigativo nos levou a inúmeras fotografias produzidas por um dos fotógrafos oficiais da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (E.F.M.M.), denominado Dana Merrill, que esteve em Porto Velho no início do século passado e deixou como legado dezenas de fotografias que se tornaram as imagens fundantes da cidade. Percebi durante a fase de análise que tais imagens são fragmentos desconectados do passado e que

cabia-nos compreendê-las, ainda nos utilizando de Kossoy (1989, p. 79), “[...] enquanto informação descontinua da vida passada, no qual se pretende mergulhar”.

É importante ressaltar que não se conseguiu localizar junto ao Centro de Documentação Histórica do Estado, nenhuma outra imagem que não fosse às produzidas acerca da Madeira-Mamoré. Tal “apagamento” ou “silenciamento” em relação ao restante da cidade nos conduziu a outros caminhos investigativos que não estavam previstos inicialmente em nossa pesquisa que foi o de levantar o porquê de tais “silenciamentos”.

Para apresentar o resultado da referida pesquisa dividimos o artigo em três partes. Na primeira foi abordado a importância da fotografia na condição de fonte ao historiador e apresentamos ao leitor as pegadas percorridas pela historiografia, sobretudo, a brasileira para utilizar a imagem fotográfica na condição de documentos visuais.

A segunda parte do Artigo, optamos por descrever a cidade de Porto Velho no início do século XX, uma vez que partimos da contribuição dos estudos semióticos que legaram a possibilidade de percebermos a cidade na condição de texto. Assim, enalteçemos a cidade na condição de discurso e lê-la nos possibilitou entendê-la na qualidade de obra coletiva e como tal suas ruas, becos, construções, fronteiras, placas e sinais de todas as formas revelaram concepções de mundos de cada um dos moradores de Porto Velho.

A última parte do Artigo foi destinada a análise das imagens coletadas da/na cidade de Porto Velho correspondentes ao período de 1909 a 1920 e, sobre o silenciamento ou a não revelação como denominamos da outra parte da cidade fora do complexo ferroviário e aproveitamos para relatar as dificuldades enfrentadas para realização da pesquisa, principalmente no que é tocante ao Centro de Documento Histórica do Estado que requer cuidados especiais para o tratamento com o acervo documental que ali se encontra para ser salvaguardado. Espero que as considerações expostas e apresentadas neste evento sirvam para criar visibilidade e eco entre diversos profissionais e acadêmicos da UNIR que usufruem dos documentos que o referido Centro armazena, mas não denunciam e nem tão pouco criam ações para auxiliar na salvaguarda do patrimônio que ali está se perdendo.

MATERIAL E MÉTODOS

Quando procuremos a palavra fotografia no dicionário Aurélio, encontramos o seguinte significado (foto = luz e grafia = escrita), portanto, podemos concordar com Lima (1988, p.17) que tal palavra significa “[...] a arte de escrever com luz, o que a define como uma escrita”.

E como forma de escrita visual as imagens fotográficas tornaram o mundo mais familiar. Através delas as pessoas começaram a conhecer outras paisagens, outras expressões culturais, arquiteturas diferenciadas enfim outro universo se abriu para garantir visibilidade ao que antes só era transmitido pela tradição escrita e verbal, como pode ser observado na citação.

Com o advento da fotografia e, mais tarde, com o desenvolvimento da indústria gráfica, que possibilitou a multiplicação da imagem fotográfica em quantidades cada vez maiores através da via impressa, iniciou-se um novo processo de conhecimento do mundo, porém de um mundo em detalhe, posto que fragmentário em termos visuais e, portanto, contextuais. Era o início de um novo método de aprendizado do real, em função da acessibilidade do homem dos diferentes estratos sociais à informação visual direta dos hábitos e fatos dos povos distantes. Microaspectos do mundo passaram a ser cada vez mais conhecidos através de sua cópia ou representação. O mundo a partir da alvorada do século XX, se viu, aos poucos, substituído por sua imagem fotográfica. O mundo tornou-se, assim, portátil e ilustrado. (KOSSOY, 1989, p. 15).

A partir daí a fotografia ganhou popularidade e entre seus usos sociais serviu para eternizar momentos em famílias como festas de aniversários, batizados, casamentos e até mesmo para eternizar o ente querido no momento de sua morte e todos esses registros ficavam guardados em álbuns ou em retratos emoldurados, geralmente produzidos em ateliês e que serviam para decorar paredes ou móveis das casas. Para além dos ateliês, a fotografia serviu e ainda serve como forma de controle, uma vez que foram utilizadas para mapear e/ou catalogar tipos físicos humanos, para exemplificar na área médica vários distúrbios físicos e mentais e para as instituições estatais.

A fotografia foi utilizada também para o registro de paisagem rural e urbana. Retratar a cidade e o campo foi um recurso mercadológico bastante utilizado através dos postais. Lima e Carvalho (2012) atestam que fotografar paisagens tornou-se um negócio bastante lucrativo a ponto das editoras investirem grandes somas para produção de tais imagens que eram vendidas em várias partes do mundo. A partir daí o potencial de uso da fotografia se notabilizou também para o registro do patrimônio arquitetônico que se desfazia para implantação de novos traçados urbanísticos.

Assim, a partir do uso da fotografia como registro das intervenções urbanas, posso dizer que as imagens produzidas serviram para que a cidade pudesse ser escrita e lida de outra forma, ou seja, através da luz como referenciado no início desse tópico.

Para ler a cidade como um texto, a opção feita foi pelo método semiótico para que pudéssemos compreender o surgimento de Porto Velho através das imagens que os seus sujeitos sociais (habitante ou visitante) produziram. Pelas imagens pudemos perceber a forma de escrita utilizada que foi a de “revelar” a história da cidade e compreendê-la dentro de uma determinada temporalidade.

Ao perceber as formas de escrita e ao fazer a leitura de tais imagens, acabamos percebendo a dualidade que caracterizou o início da formação sócio-espacial de Porto Velho que nasce segregando espaços entre ferroviários e não ferroviários ou entre Categas¹ e Mundiças² como se dizia até os anos 30 em Porto Velho para se denominar os sujeitos que vivenciavam os espaços privado e o público. A cidade foi sendo concebida através das imagens por sujeitos que observavam a paisagem, assim como infere Barros (2007),

[...] Quem caminha observa paisagem, vivencia possibilidades e interditos, vai ao encontro ou foge do encontro de outros passantes, segrega ou é segregado. [...] O pedestre das cidades de todas as épocas acelera e desacelera os seus passos, vivencia emoções olfativas e táteis, respira o ar de sua cidade. (p. 44-45).

Nesse sentido, a fotografia contribuiu sobremaneira para perceber, através do fazer fotográfico, que não é uma ação isenta de intenções e a entender que seguir pegadas do passado requer ampliação de lentes para enxergar as diversas maneiras e os diversos traçados feitos pelo caminhar e a partir daí como nos diz ainda Barros (2007, p. 45) “*não apenas inventariar os lugares, como analisar as maneiras de se apropriar dos lugares.*”

Visando a possibilidade de efetuar um mapeamento mais detalhado foi desenvolvida uma ficha de roteiro baseada no método de catalogação de fotografias desenvolvido por Kassoy (2001) que nos conduziu e possibilitou o trabalho de coleta das imagens.

1 Categas – Termo usado pela população de Porto Velho para designar os que tinham categoria, ou seja, emprego na ferrovia, no comércio e na municipalidade.

2 Mundiças era usado para designar os demais sujeitos que viviam para além do espaço ferroviário, da informalidade do trabalho e totalmente desassistidos das benesses do capital investido no espaço ferroviário.

ROTEIRO PARA COMPOSIÇÃO DA FICHA PARA LEVANTAMENTO DAS FOTOGRAFIAS

Identidade do Documento	Descrições Relevantes	Fotógrafo
- Qual a localização da Fotografia?	- Existe o ano de produção?	- Há identificação?
- Faz parte de Coleção? Qual?	- Há legenda?	
- É peça avulsa?	- O que a imagem reproduz?	
- Está inserida em um contexto de palavras-chave?	- Descrição da imagem. Breve resumo.	
- Qual a condição da fotografia?		
- Como é armazenada?		

Para realização do artigo contamos com o aporte teórico de Roland Barthes (2001), Michel de Certeau (2002), Kevin Lynch (1999), José D'Assunção Barros (2001) que contribuíram para que pudéssemos entender o método semiótico e as possibilidades de escrita e leitura sobre a cidade.

A pesquisa nos possibilitou detectar fragmentos de dimensões que precisam ser lidas como forma de problematizar o passado e compreendê-lo dentro de uma determinada temporalidade. Será nessa vertente que passaremos a apresentar a cidade de Porto Velho através do processo de visibilidade por intermédio das fotografias e pelo processo de invisibilidade demonstrada através da não revelação de outras partes da cidade fora do eixo ferroviário.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A cidade de Porto Velho tem a sua certidão de batismo vinculada a trajetória da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – E.F.M.M., uma vez que é com a decisão da equipe de engenharia durante a terceira fase de construção da referida ferrovia (1907-1912) que é tomada a decisão de descer sete quilômetros e meio do local onde seria construído o ponto inicial da linha férrea para o local onde seria a base do que viria ser o complexo ferroviário (FERREIRA,1982).

A E.F.M.M. foi construída para atender as necessidades de escoamento da produção boliviana, uma vez que após a Guerra do Pacífico, travada entre Bolívia e Chile, a primeira saiu derrotada e ficou sem saída direta para o mar. Na tentativa de resolver o problema o governo boliviano nomeou uma equipe de engenheiros que a partir de 1846 tentaram apresentar um estudo que apontasse caminhos para vencer os trechos encachoeirados entre os rios Guaporé, Mamoré e Madeira. Somente vencendo esses obstáculos os bolivianos conseguiriam passagem para o Atlântico. O relatório final e entregue ao governo apontava duas alternativas: construção de canais nos trechos de cachoeiras no rio Madeira, considerados os mais perigosos e a segunda que propunha a construção de uma linha férrea (TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

A princípio a primeira alternativa era a mais viável, porém o governo não possuía recursos e nem tão pouco conseguiu investidores para a realização do audacioso projeto. Assim, a segunda proposta começou a ser desenhada com a ajuda do capital inglês e com as lutas travadas internamente no território que hoje é o atual estado do Acre. Tal território era habitado em sua maioria por brasileiros que viviam da exploração do ouro branco da Amazônia que era o látex. O governo boliviano sabedor do grande comércio que era travado nessa parte de seu território, implantou uma série de impostos cobrando por tudo o que fosse oriundo do látex e, conseqüentemente a luta armada liderada por Plácido de Castro foi travada levando o governo brasileiro a intervir, através do Barão do Rio Branco, que negociou a construção de uma ferrovia e o pagamento de dois milhões em libras esterlinas em troca do atual estado do Acre.

Na tentativa que não houvesse represálias por parte da Bolívia o governo brasileiro resolve a questão com Tratado de Petrópolis, em 1903, onde o Brasil se compromete, em troca do atual Estado do Acre e o pagamento de alguns milhões em libras esterlinas, a construir uma ferrovia que, garantisse o escoamento da produção boliviana. Partindo de Santo Antônio e chegando até Guajará-Mirim, a concessão da nova empreitada coube à empresa norte-americana *Madeira-Mamoré Railway CO*, comandada pelo Engenheiro norte-americano Percival Farquhar. (NOGUEIRA, 2008, p. 34).

Como já mencionado a ferrovia após duas tentativas fracassadas começa a ser efetivamente construída a partir de 1907 e tem o seu término em 1912. Para conseguir investidores Percival Farquhar contratou fotógrafos com o objetivo de registrar a grande epopeia de construção da ferrovia ou porque não dizer de implantação da modernidade em plena selva.

Era necessário atrair investidores e as fotos dariam a dimensão do lugar quase completamente inóspito e com inúmeras dificuldades a serem enfrentadas. Porém, conforme os desafios iam sendo rompidos as fotografias, de Dana Merrill (1909 a 1910), ia sendo efetuada de forma a contar uma história como podemos perceber nas imagens levantadas junto ao Centro de Documentação Histórica do Estado - CDHR.

Na primeira imagem temos o registro dos já então trabalhadores da ferrovia desembarcando em um dos trechos onde seriam alocados dormentes e trilhos para concretização de mais alguns quilômetros da linha férrea.

Imagem 1: Grupo de Trabalhadores às margens do rio Madeira



Foto: Dana Merrill – Acervo: Centro de Documentação Histórica do Estado

Imagem 2: Em Santo Antônio, homem observa uma das cachoeiras do rio Madeira em época de cheia



Foto: Dana Merrill – Acervo: Centro de Documentação Histórica do Estado

Na segunda imagem podemos constatar o contemplamento do homem, possivelmente trabalhador da ferrovia, a observar parte da cachoeirade Santo Antônio. Ao fundo verifica-se parte do antigo povoado de Santo Antônio do Madeira. Tal imagem é um dos poucos registros que temos do início do século passado que demonstra uma das belezas naturais que tínhamos por essas paragens e que perdemos com a construção das Usinas do Madeira iniciadas em 2008.

Imagem 3: Trecho da linha férrea tomado pela cheia do rio Madeira



Foto: Dana Merrill - Acervo do Centro de Documentação Histórica do Estado

A Imagem 3 revelam os desafios que eram enfrentados nessa parte da Amazônia, no entanto vencer a floresta, com seus mitos, lendas, doenças e comunidades indígenas era o que se esperava dos desbravadores.

A saga da Madeira-Mamoré, [...] insere-se justamente nesse espírito empreendedor aqui desencadeado pela equipe de engenharia, que chega ao que viria ser denominado de Porto Velho, tendo como desafio principal vencer a floresta e suas doenças. (NOGUEIRA, 2015, p. 89)

Os símbolos da modernidade foram se consolidando através do maquinário que chegava, pelos trilhos, pelas locomotivas, pelos apitos da Maria Fumaça percorrendo os trecho acabados, pelas pontes de ferro que ajudavam a transpor igarapés, rios e bueiros como podemos observar nas imagens 4 e 5.

Imagem 4: Ponte sobre o Rio Jacy-Paraná



Foto: Dana Merrill – Acervo: Centro de Documentação Histórica do Estado

Imagem 5: Inauguração de Trecho da Ferrovia – Vagão de 1ª Classe com bandeira norte americana e brasileira



Foto: Dana Merrill – Acervo: Centro de Documentação Histórica do Estado

Imagem 6: Grupo de norte-americanos e trabalhadores de outras nacionalidades chegando de navio a vapor em Porto Velho.



Foto: Dana Merrill – Acervo: Centro de Documentação Histórica do Estado

A fotografia acima é o registro da desigualdade que já se observava logo no desembarque, ou seja, trabalhadores qualificados no compartimento superior e os sem qualificação no compartimento inferior. Ferreira (1982), Teixeira e Fonseca (2001) Hardman (2005) e Neeleman e Neeleman (2011) inferem em suas pesquisas sobre a ferrovia que essa desigualdade também era visível não só no complexo ferroviário, mas a outra parte da cidade que começava a ser construída pelos sujeitos que desciam, sobretudo, do povoado de Santo Antônio para se estabelecer nas proximidades do trecho ferroviário.

O povoado de Porto Velho que em pouco tempo daria origem a cidade de Porto Velho foi nascendo assim. De um lado, o espaço privado da ferrovia considerado moderno, funcional e que as poucas fez emergir um complexo de casas, oficinas, galpões que foram compondo cenário como se o visitante estivesse em um estúdio de filmes norte-americanos sobre o velho oeste, como podemos verificar na citação,

Quando o navio que traz o turista da jusante faz a última curva abaixo de Porto Velho aparece *ex abrupto* a policrômica cidade na enseada. Uma impressão falsa assalta aí o viajante: é a de que está enxergando uma fábrica ou uma usina, tantos são os galpões de zinco por entre o chiar das máquinas,

o penacho fumarento das chaminés, o ranger ruidoso dos ferros. Desembarcado, porém, essa impressão é outra, modificada para a realidade. Surge, então, uma cidade à moda do *far-west* americano, tais os aspectos imprevistos, ao arrepio das povoações amazonenses, que vão ferindo a retina alarmada do curioso, quer na construção desigual, quer nos hábitos desenvolvidos, quer, ainda, na perspectiva do conjunto. (MORAIS, 2000, p.127).

Imagem 7: Vista Parcial de Porto Velho em 1909 ou 1910. Em Primeiro Plano, Oficina de Locomotiva



Foto: Dana Merrill – Acervo: Centro de Documentação Histórica do Estado

A imagem acima, talvez represente a leitura feita por Fernando Moraes (2000) ao visitar Porto Velho no início do século XX. A impressão era de cenário construído em estúdio para um filme, mas para homens e mulheres que trabalhavam essa era paisagem que demonstrava o quanto eles já haviam avançado para construir a ferrovia. Talvez, fosse a representação de que estavam vencendo a floresta.

A administração da ferrovia para manter os engenheiros, médicos e toda uma gama de trabalhadores especializados ou não acabou criando um território considerado “alienígena” por se compor na maioria de estrangeiros e de possuir algumas benesses ofertadas pelo capital estrangeiro ao complexo ferroviário. Ou seja, foi implantado um hospital, uma fábrica de gelo, uma lavanderia à vapor (Imagem 8) para garantir de certa forma um conforto aos trabalhadores especializados, pois os demais eram alocados em trechos onde deveriam ser abertas picadas, fincados dormentes para implantação dos trilhos para ampliação de quilômetros a mais da ferrovia.

Imagem 8: Interior da Lavanderia à Vapor



Foto: Dana Merrill – Acervo: Centro de Documentação Histórica do Estado

Ressaltamos que o fazer fotográfico de Dana Merrill nos permitiu ler a cidade que se iniciava procurando observar os enunciados emitidos da lente de sua máquina fotográfica. As imagens produzem texto que nos remetem ao início da construção de Porto Velho e cada um estabelece a leitura mais adequada conforme a sua visão e/ou interpretação de mundo. A leitura que optei fazer foi a de texto-cidade dentro da perspectiva da metodologia ditada pela semiótica que nos leva a conceber a cidade como um texto e o que a ler (habitante ou visitante) a interpreta conforme a leitura que vai fazendo. Assim, os enunciados discursivos que vão se compondo possibilita leituras plurais.

A cidade é um discurso, e esse discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade fala a seus habitantes, falamos nossa cidade, a cidade em que nos encontramos, habitando-a simplesmente, percorrendo-a, olhando-a (BARTHES, 2001, p, 224).

Para além das fronteiras da ferrovia se desenvolvia outra Porto Velho totalmente desassistida da administração da ferrovia e da ausência de uma administração pública local que somente é instituída em 1915, através do Major Guapindaia, que é nomeado pelo governo do Amazonas como o primeiro superintendente de Porto Velho. Essa outra parte da cidade era composta pelos Mundanças, ou seja, daqueles que não eram bem vistos pelos administradores da ferrovia, uma vez que não correspondiam aos padrões disciplinares instituídos. Ou seja, no espaço ferroviário a disciplina tinha que ser cumprida, para isso havia necessidade de corpos docilizados e sujeitados como inferiu Foucault (2010) ao trabalhar com a vigilância dos corpos nas prisões em seu clássico livro denominado ‘Vigiar e Punir’,

[...] esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII formulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes (p. 133).

Nos bairros que foram se instituindo para além do espaço ferroviário, os seus moradores denotavam outra concepção de tempo, que não era marcado pelo apito da estação ferroviária que apitava demarcando o horário de entrada e saída de seus trabalhadores, uma vez que o trabalho era caracterizado pela informalidade. No bairro do Mocambo, primeiro a ser formado fora do Complexo Ferroviário, os moradores eram na maioria vendedores ambulantes, lavadeiras, prostitutas, pequenos comerciantes, coveiros dentre outras profissões.

O bairro do Mocambo, é considerado o maior exemplo de invisibilidade. As lentes do fotógrafo que passou por essa parte da Amazônia não teve interesse em seu registro, nem no período de construção da linha férrea e nem tão pouco após a fase de conclusão. Sujeitos, bairros, ruas, becos, arquitetura, cotidiano e demais características da outra Porto Velhonão foram observadas pelas lentes e/ou fazer fotográfico.

A outra Porto Velho é quase completamente invisível. Os registros fotográficos efetuados sobre ela correspondem a uma fase bem posterior aos anos estabelecidos pelo recorte temporal da pesquisa. A sua revelação estão expostas em outras fontes que precisam ser lidas, interpretadas e descortinadas para maior parte dos munícipes que ainda desconhecem a história do lugar onde nasceram ou escolheram para morar.

Revelam também o descaso e falta de organização presente no Centro de Documentação Histórica do Estado. Somente para ilustrar algumas marcas de tais descasos, destacamos: ausência de catalogação das

fotografias; o acervo fotográfico não é separado por coleções, portanto não se sabe de quem são as fotografias – a exceção fica por conta das imagens produzidas por Dana Merrill, uma vez que esse tem as fotos facilmente identificáveis, não porque o Centro catalogou e, sim porque ele numerou todos os negativos de seu fazer fotográfico; a maior parte das imagens apresentam traços de deterioração ocasionada por sujidades, ou seja, por partículas e materiais estranhos que por vezes impossibilitam a leitura da imagem e, sobretudo o descuido documental e, por último não encontramos, ao longo desses meses de idas e vindas ao referido Centro para o desenvolvimento de nossa pesquisa, nenhuma proposta metodológica no sentido de preservar os documentos que lá se encontram. Por procedimentos metodológicos entendemos a necessidade de higienização constante, a restauração documental, conservação reparadora, a forma de armazenamento e a catalogação. Tais procedimentos são fundamentais para salvaguardar todo o acervo documental ali depositado.

Ressaltamos que havia necessidade de fazer esse parêntese ao longo do artigo, pois, os descasos com as fotografias podem causar lacunas em trabalhos futuros ou a não criação de outros trabalhos. Ou seja, o acervo fotográfico se perderá em pouco tempo.

Relatado aos descasos voltemos à análise sobre a marca da invisibilidade da outra Porto Velho que não foi revelada pelas lentes dos fotógrafos. Para encontrá-las se faz necessário estrapolar as fronteiras da ferrovia e apropriar-se de outras fontes como a bibliográfica para encontrar pistas.

A primeira encontrada relaciona-se ao fato de que a cidade foi dividida por uma avenida denominada de Avenida Divisória, separando o privado (espaço ferroviário) do espaço público. Tal fato acentuou ainda mais o processo de dualidade, uma vez que as fronteiras haviam sido demarcadas pela cerca instituída.

A Madeira-Mamoré dividiu a área em duas partes com uma cerca que vinha desde a margem do igarapé do bueiro (atrás do Cine Resky) até onde é a Praça das Caixas D'Água. Era uma linha enviesada do atual Correios para Praça porque o que foi chamado de Avenida Divisória é agora Avenida Presidente Dutra. (MENEZES, 1995, p.72).

No trabalho de tese de Nogueira (2015) localizamos que bairros como o Mocambo representava aos olhos dos administradores da Madeira-Mamoré uma espécie de Santo Antônio do Madeira, isto é, lugar insalubre e cheio de hábitos nocivos aos ferroviários, onde até o sanitaria Oswaldo Cruz, em seu relatório de inspeção sanitária a antiga Vila de Santo Antônio inferiu que,

A villa não tem exgottos, nem agua canalizada, nem illuminação de qualquer natureza. O lixo e todos os productos da vida vegetativa são atirados ás ruas, se merecem este nome viellas esburacadas que cortam a infeliz povoação. Encontram-se collinas de lixo apoiadas ás paredes das habitações. Grandes buracos no centro do povoado recebem as aguas das chuvas e da cheia do rio e transformam-se em pantanos perigosos, donde se levantam alluviões de anaphelinas que espalham a morte por todo o povoado. Não ha matadouro. O gado é abatido em plena rua, à carabina e as porções não aproveitadas: cabeça, vísceras, couro, cascos, etc., são abandonadas no proprio local em que foi a rez sacrificada, jazendo num lago de sangue. Tudo apodrece junto ás habitações e o fetido que se desprende é indescriptivel. Sobre os organismos que vivem em tal meio o impaludismo faz as maiores devastações que se conhecem. A população infantil não existe e as poucas creanças que se vêm têm vida por tempo muito curto. Não se conhecem entre os habitantes de Santo Antonio pessoas nascidas no local: essas morrem todas. Sem o minimo exagero, pôde se affirmar que *toda* a população de Santo Antonio está infectada pelo impaludismo. Accresce ainda a difficuldade da vida nessa villa. (CRUZ, 1972, p.2).

O Mocambo era a representação da transgressão. Nada podia funcionar em lugares onde a indisciplina, a sujeira e outros vícios reinavam. Se o fazer fotográfico de Dana Merrill era o de vender a ideia de modernidade em plena floresta amazônica, não é difícil entender as marcas de tal invisibilidade, pelo menos no que é tocante

a fotografia. A invisibilidade propositalmente foi efetivada, afinal o cenário que deveria se sobressair era o espaço mecanizado e funcional da ferrovia (NOGUEIRA, 2015).

Os mecanismos de segregação como a linha divisória e discursos como o do médico sanitaria Oswaldo Cruz acabaram expondo o tipo de sociedade que se queria construir em Porto Velho no início do século XX. Sociedade de vigilância e regulamentação que queriam fazer dos demais espaços da cidade em formação e de seus sujeitosa imagem e semelhança do colonizador e tornar os espaços mais próximos dos lugares de onde vinham ou como nos diz Dussel (1993) ao analisar o contato do europeu com as sociedades indígenas da América acabou constatando que os indígenas não foram descobertos e, sim encobertos. E esse encobrimento vinha da necessidade de não querer reconhecer a cultura do outro, mas torná-lo a imagem e semelhança do europeu.

Baseados em tal comparação podemos dizer que talvez os administradores da ferrovia como não conseguiram esse feito, optaram por deixar essa parte da malha social e urbana com a marca da invisibilidade fotográfica.

Por outro lado, a invisibilidade talvez se deva ao fato de que o bairro do Mocambo, primeiro bairro a surgir fora do eixo ferroviário, nasceu no entorno do terreiro de Santa Bárbara e que tinha dona Esperança Rita como mãe de santo responsável pela condução do referido terreiro de macumba e fundadora do bairro.

Mãe Esperança, como era conhecida, notabilizou-se entre os Mundiças pelas caridades praticadas junto aos moradores da cidade, sobretudo os do Mocambo. Era a que dava abrigo, comida e roupa aos desvalidos; a parteira que com mãos caridosas auxiliava a mulher na hora do parto e devido a tal prática tornou-se madrinha de muitos meninos e meninas; a que comandava os ritos de passagem não só dos filhos de santos, mas também dos demais moradores de Porto Velho até a chegada efetiva de representantes da Igreja à cidade que passaram a dividir com ela tal responsabilidade e por comandar o bairro boêmio e periférico, que era o Mocambo. Algumas pesquisas sobre o referido bairro ou sobre os cultos de matrizes africanas em Porto Velho enaltecem positivamente a imagem de dona Esperança Rita. (NOGUEIRA, 2015, p. 51)

O Mocambo na condição de transgressor era o bairro que reunia os boêmios, os bares, as pensões, as casas de diversões e os batuques que conduziam muitos Categas aos festejos promovidos pelo terreiro de Santa Bárbara, ou seja, reunia características contrárias ao que era instituído pelo poder disciplinar, uma vez que era marcado por códigos desviantes e por isso ficou isolado do projeto de “modernidade”, e conseqüentemente invisível.

E por último gostaríamos de explicitar que as imagens coletadas e analisadas foram feitas sob encomenda e, portanto tinha um objetivo claro e definido que era o de vender o projeto da Madeira-Mamoré para novos acionistas e, portanto o marco principal era a ferrovia e era a partir dela que se estabelecia quem estava dentro e quem ficaria fora do foco do fazer fotográfico.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **Cidade e História**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.

BARTHES, Roland. **Semiologia e Urbanismo**. In: **A Aventura Semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano – 1: a arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CRUZ, Oswaldo Gonçalves. MADEIRA-MARMORÉ Railway Company: considerações gerais sobre as condições sanitárias do Rio Madeira. In: **OSWALDO Gonçalves Cruz: Opera Omnia**. Rio de Janeiro: Impr. Brasileira, 1972.
- DUSSEL, Enrique. **1492 – O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FERREIRA, Manoel Rodrigues. **A Ferrovia do Diabo**. São Paulo: Melhoramentos, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HARDMAN, Francisco Foot. **Trem-Fantasma: a ferrovia Madeira-Mamoré e a modernidade na selva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. **Origens e Expansão da Fotografia no Brasil - Século XIX**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1980.
- LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografia: usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tânia Regina. (Orgs.). **O Historiador e suas Fontes**. São Paulo, Contexto, 2012.
- LIMA, Ivan. **A Fotografia é a sua Linguagem**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.
- LYNCH, Kevin. **A Imagem da Cidade**. São Paulo. Martins Fontes, 1999.
- MAUAD, Ana Maria. LOPES, Marcos Felipe de Brum. História e Fotografia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- MENEZES, Eron Penha de. Porto Velho – 79 anos. In: **Compêndio da História e Cultura de Rondônia**. Vol. III. Porto Velho: Fundação Cultural de Rondônia, 1995.
- MORAIS, Raymundo. **Na Planície Amazônica**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.
- NEELEMAN, Rose. NEELEMAN, Gary. **Trilhos na Selva – O dia a dia dos trabalhadores da ferrovia Madeira-Mamoré**. São Paulo: BEI Comunicação, 2011.
- NOGUEIRA, Mara Genecy Centeno. **Entre Cateias e Mundiças: territórios e territorialidades da morte na cidade de Porto Velho**. 2015. (Tese Geografia) – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba.
- _____. **A Construção do Espaço Social em Porto Velho na Primeira Metade do Século XX: um olhar através da fotografia**. Porto Velho: UNIR, 2008, 135p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2008.
- TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da Fonseca. **História Regional – Rondônia**. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

PEDAGOGIA TRANS: TRAJETÓRIA E HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS EM RONDÔNIA

TRANS PEDAGOGY: TRAJECTORY AND HISTORY OF LIFE OF TRANSLATE AND TRANSEXUAL TEACHERS IN RONDÔNIA

Kary Jean Falcão

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS

E-mail: karyfalcao@yahoo.com.br

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa empírica para investigar a trajetória e história de vida de professoras travestis e transexuais nas escolas públicas do estado de Rondônia como articuladoras nos processos de afirmação de identidade a partir de um estudo biográfico com abordagem participativa. A escola precisa desenvolver conexão entre o termo “trans” e suas relações com a pedagogia (Louro, 2007; 2008; 2012), o gênero (Seffner, 2011; 2015) e a sexualidade (Carrara, 2007; Preciado, 2014). O delineamento da pesquisa baseia-se no levantamento de informações a partir de entrevistas com as professoras participantes e a elaboração de um estudo biográfico com abordagem de pesquisa participante, história de vidas e memórias dos mais velhos como mediadora das gerações atuais (Bosi, 2003), a utilização de vídeos e imagens em pesquisa qualitativa (Banks, 2009; Flick, 2004) e a realização de dois encontros focais (Breakwell, 2010; Barbour, 2009). O estudo biográfico de abordagem participante será realizado por 05 (cinco) professoras trans que atuam nas escolas públicas da educação básica de Rondônia sobre a história de vida e memória de uma professora que vivenciou os mesmos processos de construção de identidade na década de 1980.

PALAVRAS-CHAVE: Travestis e transexuais. Pedagogia. Gênero. Identidade.

ABSTRACT: This is an empirical research to investigate the trajectory and life history of transvestite and transsexual teachers in public schools in the state of Rondônia as articulators in the processes of affirmation of identity from a biographical study with a participatory approach. The school needs to develop a connection between the term “trans” and its relationship with pedagogy (Louro, 2007, 2008, 2012), gender (Seffner, 2011, 2015) and sexuality (Carrara, 2007, Preciado, 2014). The research design is based on the collection of information from interviews with the participating teachers and the elaboration of a biographical study with participatory research approach, life history and memories of the older ones as mediator of the present generations (Bosi, 2003), the use of videos and images in qualitative research (Banks, 2009; Flick, 2004) and two focal meetings (Breakwell, 2010; Barbour, 2009). The biographical study of the participatory approach will be carried out by five (5) trans teachers who work in public schools of basic education in Rondônia on the life history and memory of a teacher who experienced the same processes of identity construction in the 1980s.

KEYWORDS: Transvestites and transsexuals. Pedagogy. Genre. Identity.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a educação de populações historicamente discriminadas costuma ser embasada em padrões estabelecidos por grupos dominantes. O sistema educacional brasileiro sempre se preocupou em manter uma estrutura sistêmica e curricular elaborados com base em modelos urbanos, distantes dos ideais de liberdade e democracia que privilegiava bases de relação predominantemente masculina, branca, pautado em padrões sociocultural economicamente desiguais e heterossexual.

Os estudos de gênero fizeram parte do contexto escolar, com características binárias excludentes

configurados somente no que se refere a papéis homem-mulher, macho-fêmea. Relações estas que tiveram associadas aos demais encontros binários de estruturas de poder: bem-mal, dominante-dominado, certo-errado. Estas características foram evidenciadas ao longo dos anos por uma prática autoritária e de natureza predominantemente eletiva com valorização da dominação masculina. Por esta razão, tanto a participação de mulheres como de populações LGBT no cenário educativo foi tomando, apenas recentemente, corpo gradativo, perpassando entre a discriminação e o preconceito e o embate político dos movimentos de luta por direitos igualitários.

No que se refere à dominação branca da sociedade, esta se apega aos modelos de colonização europeia que se estende até os dias de hoje com os traços do eurocentrismo radicalizado nas estruturas sociais e econômicas. A diáspora africana trouxe contribuições presentes até hoje na nossa cultura: a prática da religiosidade, as variações linguísticas e o vocabulário banto, as manifestações artísticas, danças, cantos e ritmos, a capoeira e a culinária. Porém, com ela veio a escravidão, a intolerância e o racismo. Todo este conjunto esteve nitidamente presente nos assentamentos escolares e marcaram de forma excludente a história da educação brasileira.

O estudo denominado “Pedagogia Trans: trajetória e história de vida de professoras travestis e transexuais em Rondônia” surge da necessidade de romper com as barreiras históricas de discriminação e preconceito com as populações LGBT que vitimaram travestis e transexuais nas escolas do norte do país, mais especificamente em Rondônia, ocasionando, assim, o abandono e a desistência. A discriminação trouxe para este grupo a incapacidade de competir com equidade aos espaços de profissionalização e oportunidades de trabalho. Questiona-se: Como uma pessoa transexual e travesti sem ter qualificação compete a oportunidades e espaços profissionais, sendo que a instituição escolar uma vez que surge para acolher e proteger, ao contrário, não proporcionou as mesmas oportunidades a todos os estudantes? O retrato machista e excludente tanto familiar, social e institucional foi reproduzido na escola através de práticas homofóbicas que resultaram na invisibilidade da participação de populações LGBT tanto nos acessos como nos principais espaços sociais e políticos. Estas práticas não se diferenciam nas demais instituições.

A relevância do estudo está na importância do sistema educacional propor e executar medidas de superação da transfobia na escola e todas as demais formas de discriminação e preconceito estreitando as relações de gênero e identidade com um modelo curricular que atenda a todos os estudantes de modo igualitário independente de sexo, orientação sexual, classe social, raça e etnia.

O estudo prevê estabelecer uma relação histórico conceitual entre identidade de gênero a partir de um estudo biográfico de uma professora travesti que atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede de ensino estadual de Porto Velho – Rondônia a ser elaborado por meio de uma abordagem participativa entre o pesquisador e 5 professoras travestis e transexuais. É importante ressaltar, que para o estudo biográfico será utilizada a identificação “professora travesti” embora na década de 1980 algumas concepções a respeito da identidade de gênero ainda nem estavam em fase de construção. Nesse sentido, este estudo faz-se necessário a fim de evidenciar a trajetória e história de vida, a participação desta professora e a sua relação com a profissão docente em uma década em que os estudos a respeito da identidade transexual ainda eram inexistentes. Em se tratando da definição identitária de travestis e transexuais, Zambrano (2011, p. 99) afirma que as “dificuldades de definir identidades com base em categorias binárias de sexo, gênero e identidade” são completamente relacionadas às intersecções das categorias de identidade e orientação.

1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo tem por finalidade investigar a trajetória e história de vida de professoras travestis e transexuais nas escolas públicas do estado de Rondônia como articuladoras nos processos de afirmação de identidade a partir da realização de um estudo biográfico desenvolvido com a colaboração das 05 professoras participantes em uma abordagem participativa. Observa-se em nossa sociedade a ausência de pessoas travestis e transexuais nos meios de acesso à profissionalização e escolarização. Tanto na escola como no mercado trabalho pessoas travestis e transexuais são excluídas. Estas evidências estão ligadas aos modos de representação e seus posicionamentos heteronormativos que se fundem com processos históricos relacionados à inserção de mulheres nos meios sociais.

É importante ressaltar, que de modo significativo, a luta por direitos igualitários de mulheres e as conquistas de espaços políticos estiveram ligada às questões que hoje permeiam as relações de gênero e de trabalho da nossa sociedade. É muito próxima a relação que existe entre o machismo e as práticas do preconceito e discriminação a LGBT e de forma mais evidente a populações de travestis e transexuais.

Os mesmos embates que coíbiam a participação de mulheres nos meios sociais e políticos se repetem na atualidade com os discursos fundamentalistas alegando a homossexualidade pecaminosa, criminosa e uma prática imoral. Os mesmos direitos de sair de casa ou sequer de “aparecer na janela”, negados às mulheres no passado, hoje se retrata nos modos de vida em que travestis e transexuais são obrigadas a se sujeitarem sendo proibidas em muitos casos de saírem de casa correndo o risco de não voltarem vivas, vítimas de homofobia e desrespeito a sua livre expressão.

Outro modo de esclarecimento desta situação de aproximações, remete-nos às primeiras formas de expressões verbais pejorativas para a prática da homossexualidade. Entendendo que mulheres já se encontravam em situação vulneráveis quanto à aquisição e tomada de decisões, a visibilidade e a toda forma de direitos civis e políticos, aos homens homossexuais eram atribuídos termos como “mulherzinha, mariquinhas, florzinhas, frutinhas” e outros que os associassem aos modelos impostos pela sociedade predominantemente masculina às mulheres. Fazer do homem uma mulher deveria para este, tornar-se uma figura inferiorizada, dada a homogenia masculina e heterossexual dominante e a condição como a sociedade via a mulher. O movimento homossexual de primeira onda que, segundo Facchini (2005, p. 62) surge no final dos anos 1970 com projeto de politização que saem dos “guetos” com uma disputa identitária enquanto “bonecas, homossexuais ou entendidos”. A dupla forma de discriminação atravessava pela exclusão da mulher para atingir intencionalmente a inconformidade de existir homens que se comportavam como mulheres.

Nesse sentido, Green (2000) afirma que os papéis de gênero normativos perturbam as representações masculinizadas tradicionais com os “modos afeminados de muitos destes homens e seu aparente inconformismo com as tradicionais representações da masculinidade” (p. 192). Enquanto isso, a Europa espalhava para todo o mundo conceitos e teorias sobre a origem da homossexualidade a partir do comportamento destes homens e atribuindo a desequilíbrios congênitos.

A prática da homossexualidade, que vem do modelo de *homo* – iguais, (afeto entre iguais) sofre interferência das relações binárias dominantes homem e mulher no sentido de que o homem é ativo (dominador) e a mulher é a passiva (dominada). Originando, assim, o entendimento preconceituoso e machista das relações homoafetivas como uma relação de dominados e dominadores.

Para Louro (1997, p. 94), o retrato da escola é masculina e embasada em traços religiosos:

Também no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, “braço espiritual da colonização”, para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. As primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e a grande maioria daquelas que se organizam a partir de outras ordens religiosas)

constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino, voltado para a formação de um católico exemplar. É importante notar que esse modelo de ensino permanece no País por um longo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII.

Quando o movimento de luta de mulheres passa pelo segundo momento de aquisição e efetivação de direitos, a estratégia é de abandonar a vinculação da mulher a símbolos de fragilidades e passividades encarnando uma proposta de luta por igualdade e equidade. Dessa forma, tanto o movimento de luta por direitos de mulheres como o movimento LGBT tomam rumos parecidos. Enquanto o primeiro sai de uma invisibilidade social para conquistar os espaços de reconhecimento e participação política, o movimento LGBT, além de lutar por estes espaços, tem agregado os enfrentamentos contra a culpabilidade pela epidemia de HIV/AIDS que surge no país na década de 1980 como o “câncer gay ou a peste gay”. Assim, toda a invisibilidade e desrespeito às diferentes formas de orientação sexual e identidade de gênero passaram a ser retratada com maior intensidade no país, desafiando o movimento LGBT a empreender esforços para distanciar o estigma da AIDS com a homossexualidade com políticas de enfrentamento a epidemia, sendo que pessoas travestis, durante muito tempo foram associadas à ideia de portadora do vírus da AIDS.

Embora muitos casos de mortes pela epidemia da AIDS foram de heterossexuais, o grupo de homossexuais masculinos representava muito na proporção dos mortos. Com a criação do “grupo de risco”, que mais tarde o termo foi substituído por “comportamento de risco”, homossexuais ficaram no topo da pirâmide formada pelos 4 Hs apresentadas pelo Centro de Controle de Doenças Norte Americana: Homossexuais, Hemofílicos, Haitianos e os usuários de Heroína. (Calazans, 2011, p. 142).

Com a categorização de gênero, travestis fizeram parte dos principais índices nas estatísticas de assassinatos por homofobia. Carvalho e Carrara (2013, p. 321) aborda historicamente a presença do termo “travesti” como categorias identitárias no processo de sociabilidade homoerótica partindo da:

emergência de “travesti”, enquanto categoria identitária, para relatar o surgimento dos primeiros grupos ativistas, cuja organização se fazia em estreita conexão com as políticas de enfrentamento à epidemia da AIDS e à violência policial. Trataremos também de dois processos de disputa que consideramos cruciais para a atual configuração do movimento no Brasil: a luta pela inclusão de travestis no emergente movimento homossexual dos anos 1980-1990, e o embate mais recente em torno dos sentidos e dos usos das categorias “travesti” e “transexual”.

A relevância deste estudo que tem como objetivo compreender a inserção de professoras travestis e transexuais nas escolas públicas do estado de Rondônia como articuladoras dos processos de afirmação de gênero a partir da produção de videodepoimentos e estudo biográfico, propõe apresentar elementos característicos da atuação docente destas professoras com o enfrentamento dos preconceitos históricos. Nesse sentido, os estudos de Seffner e Reidel (2015), com uma proposição de uma pedagogia do “salto alto”, além do número muito reduzido de professoras transexuais e travestis e os debates voltados ao preconceito e à discriminação, os estudos apontam a presença de um “pânico moral” que domina as discussões que ora são pautados em curiosidades e impactos quanto ao posicionamento entre os envolvidos, professora/estudantes/gestores/pais e famílias e a relação pouco confiável de professoras transexuais e travestis como exemplo a ser seguido pelas gerações futuras.

De acordo com Seffner e Reidel (2015, p. 446):

a ação pedagógica destas professoras, independente da disciplina que lecionam, parece instaurar na sala de aula processos e saberes docentes que deslocam a tradicional figura da professora enquanto mãe, tia ou irmã mais velha, e introduzem de modo decidido outra modalidade de relação em que o corpo da professora passa a desempenhar um papel importante, marcado em especial pelos atributos de

gênero e sexualidade, mas numa equação em que entram em jogo também os marcadores de geração, raça e pertencimento religioso. A ação destas professoras parece colocar em xeque uma verdade pouco enunciada, mas claramente perceptível nas escolas, de que a professora ideal é um ser sem corpo, sem sexo e capturada no gênero feminino numa dimensão quase colada à função materna.

Os estudos de Seffner e Reidel (2015) apontam que a participação de professoras transexuais e travestis nas escolas promovem discursos produtivos em relação às referências que são atribuídas à imagem da “boa professora”. Um fato importante a ressaltar sobre o estudo é que esta participação não escamoteia o pertencimento sexual e de gênero mesmo que haja posicionamentos contrários.

Interessa-nos revelar o acompanhamento das trajetórias profissionais de 05 (cinco) professoras travestis e transexuais, especificamente no estado de Rondônia fazendo um paralelo com o estudo biográfico de uma professora que vivenciou esta mesma prática na década de 1980. Das professoras participantes, 03 (três) trabalham em escolas públicas do município de Porto Velho; 02 (duas) delas atuam em cidades do interior do estado, sendo uma em Machadinho do Oeste, a 324,7 quilômetros de distância de Porto Velho e com uma população de 31.135 habitantes, e outra professora em Itapuã do Oeste, distante de Porto Velho cerca de 112 quilômetros e com uma população de 8.566 de habitantes. (IBGE, 2016).

2 TRAJETÓRIA E HISTÓRIA DE VIDA

Este estudo será realizado com professoras travestis e transexuais do estado de Rondônia e propõe a utilização de vídeos, áudios e imagens em pesquisa qualitativa. Kohatsu, (2005, 2007), relata a utilização dos primeiros trabalhos com recursos visuais a partir de John Collier Junior (1973) especificamente com fotografias como método de pesquisa, que segundo o autor, estes materiais exercem um poder superior a todos os demais meios. As palavras de certa forma traduzem o conhecimento, porém as imagens conseguem elevar estes conhecimentos e realidades a níveis bem mais produtivos.

As imagens exploradas a partir dos meios e comunicação provocam um fascínio a ponto de causar nos espectadores uma ilusão ao que vê em relação à realidade. Enquanto tudo o que foi produzido através de textos escritos convence o leitor no sentido de produzir e decifrar histórias e significados, a produção visual tem o poder de elevar o poder de convencimento sendo a “prova irrefutável do fato ocorrido, tomam lugar do próprio fato, confundindo o receptor mais desatento”. (p. 65)

Segundo um estudo denominado “Do lado de fora da escola especial: histórias vividas no bairro e contadas por ex-alunos por meio do vídeo”, Kohatsu (2005) desenvolveu com crianças especiais a produção de vídeos que trouxeram para dentro da sala de aula a realidade do lado de fora dos muros institucionais e a relação que estes alunos fazem com a permanência e a saída da escola. O estudo aborda sobre as experiências destas crianças com o bairro em que moram e onde a escola está inserida a partir de fotografias e imagens capturadas e as suas memórias retratadas pela afetividade e a auto-reflexão.

A escola não se desvinculou ainda da difícil missão de abandonar os esquemas binários persistindo como responsável pela vigilância e controle da sociedade mesmo existindo transformações e auto-representações em setores que pareciam imutáveis onde mulheres representam “um segundo sexo” e a homossexualidade e demais formas de manifestação da sexualidade destinados a sujeitos desviantes. (GREEN, 2000).

Os papéis de gênero e as representações dos modelos hierárquicos a partir da oposição binária homem/mulher, seguido de considerações entre normalidade/anormalidade e por fim a hetero/homossexualidade se confundem com as políticas de afirmação de identidade. Isso também marca o processo de passagem do modelo hierárquico para o igualitário pois o predomínio de algumas categorizações apresentadas pelo domínio

heteronormativo das regras estabelece uma dicotomia pejorativa de “bicha e bofe” e deixa o termo travesti de fora de uma categoria identitária. (CARRARA E SIMÕES, 2007).

Em um estudo denominado “Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas”, Louro (2007) possibilita um diálogo em torno dos estudos de gênero, sexualidade e educação sexual pautado em conceitos de Simone de Beauvoir (1980) e Donna Haraway (1995) para contestar a naturalização da diferença sexual como movimento de lutas e a noção de construção, além do surgimento de sujeitos históricos tanto no campo histórico como político; Larrauri (2000) com uma condição entre o intolerável e o normal; Foucault (1979) com classificação binária de dominados e dominantes, o prazer x saber e o saber x prazer, e; Ewald (1993) com as abordagens macroscópicas em favor das microscópicas em que as normas e as suas relações não são a partir das forças e sim por meio de uma espécie lógica.

No que se refere a gênero e à docência, há dois estudos que consideramos importantes para se promover uma contextualização em relações às práticas pedagógicas. Trata-se de Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista de Louro (1997) e Os Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências (2012). No primeiro estudo de Louro (1997), a docência busca uma aproximação às relações históricas familiares com tendências femininas tanto nos aspectos de teorias, normas, legislação e estrutura. O estudo revela a preocupação com a identidade de gênero na escola, percebida não somente a partir de quem está dentro dela, mas também no entendimento de quem está fora.

Ao mesmo tempo em que o estudo aponta os aspectos de feminização da escola com atributos emprestados da sensibilidade, o amor e o cuidado, amparados pelo casamento e a maternidade, o texto traz a imagem do mestre exemplar representado por um homem religioso com o objetivo de conquistar as “almas infantis” com um magistério pautado em modelos de sacerdócio, regido por doação, paternidade e pobreza.

Quanto aos estudos *queer*, Louro (2012), estabelece relações com outros estudos contemporâneos para promover articulações, tensões e resistências aos modos de reconhecer as novas estratégias e políticas de conhecimento com questionamento considerados perturbadores e contraditórios as práticas históricas da educação brasileira que para Salih (2012) é considerado um movimento contínuo, recorrente e vertiginoso.

O movimento *queer* é um posicionamento pós-identitário com proposta de mudanças epistemológicas no sentido de enfatizar mais a afirmação das identidades do que as práticas binárias predominantes das culturas dominantes. Enquanto a escola procura adotar a prescrição, o movimento *queer* privilegia as práticas desconstrutivas, os saberes sujeitados, insuficientemente elaborados, ingênuos e hierarquicamente inferiores. Refere-se sobre o que conhecer, o que pode ser conhecido e as formas de como chegar ao conhecimento. Conforme Britzmann (1996), o conhecimento em si só já possui as suas próprias ignorâncias, considerando que o dualismo binário da ignorância e do conhecimento está no mesmo sentido em que não compreende as práticas da homossexualidade como normais é saber muito pouco, ou quase certo, ser ignorante também em relação à heterossexualidade (p. 91). Enquanto uma teoria pós-identitária para Louro (2001), os estudos *queer* estão inseridos nas condições em que ultrapassam as políticas pontuais do movimento LGBT em que precisam ser abordados em campos pós-estruturalistas vinculadas a vertentes contemporâneas do pensamento.

2.1 Afirmação de identidade: Experiências acolhedoras

O estudo biográfico com a participação das professoras travestis e transexuais incluídas na pesquisa propõe uma discussão a respeito da afirmação de identidades em diferentes épocas. No primeiro encontro fo-

cal as professoras participarão de um planejamento para a realização da biografia da professora na realização das visitas e entrevistas a família, a escola e os amigos próximos. Não muito diferente do estudo que Kohatsu (2005) desenvolveu através de imagens coletadas com os estudantes atuais e ex-alunos de escola, a biografia da professora possibilitará que as participantes reflitam sobre como era na década de 1980 enfrentar o preconceito e a discriminação e os processos vivenciados pela professora biografada em Porto Velho, e as trajetórias e memórias em sua própria vida enquanto estudantes e agora como profissionais promovendo estabelecer as diferenças e semelhanças na superação dos enfrentamentos e na produção da alteridade. A discussão também tem a intenção de levantar possibilidades conceituais com base na trajetória e história de vida entre travestilidade e transexualidade enquanto fator histórico.

Durante os demais encontros focais, as relações entre o estudo biográfico desenvolvido em uma abordagem participativa e a trajetória das 05 professoras serão base para a concepção identitária onde os envolvidos constroem mecanismos de alteridade e no fortalecimento e reconhecimento das diferenças. Para Silva (2000, p. 81) as diferenças, como processo de produção simbólica e discursiva, são responsáveis pela produção da alteridade no sentido refletir sobre quem é o “outro” sem que e estabeleça uma identidade como referência ou norma. Dessa forma, a identidade é “instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas”. (p. 97).

Segundo informação de colegas de trabalho da professora, objeto do estudo biográfico, esta possuía práticas muito acolhedoras para garantir a permanência das crianças na escola. Alguns ex-alunos afirmam que a professora sempre trabalhou em suas aulas com utilização de “músicas, danças e dramatizações”, inclusive para apresentação em dias especiais na escola. Segundo relatos, nas gincanas e jogos internos e externos da escola, a professora treinava os seus alunos utilizando-se de algumas práticas circenses, com uso de bambolês, bolas e arcos. Estas práticas, segundo os estudos de Seffner e Figliuzzi (2011) produzem ensinamentos relacionados a uma diversidade de temas que precisa cada vez mais se conectar às práticas culturais e ao reconhecimento destas ações “vale com especial vigor para os temas do gênero, da sexualidade e da construção corporal” (p. 49).

Entende-se que a escola tem função superior de ensinar os alunos a ler, escrever e realizar operações. Para Kohatsu (2005) a escola é responsável também por levar para a vida toda dos seus alunos as lições vivenciadas no dia a dia e que mais tarde irão fazer parte da sua história. Através das relações sociais promovidas na escola que dão sentido à experiência escolar mesmo sendo estas relações acolhedoras ou ameaçadoras. Estas relações são lembradas pelas pessoas que conviveram com a professora na década de 1980, tanto por ex-alunos como colegas de trabalho. Para o autor, estes professores são mediadores e a “ponte que nos conduz às experiências boas e ruins, ao aprendizado das lições escolares formais e não formais, das coisas que aprendemos dentro e fora da sala de aula e também dentro e fora da escola”. (p. 59).

Segundo Scott (1998), as experiências já estão interpretadas trazendo a discussão à explicação histórica originária. A afirmação tem a intenção de essencializar as identidades e ratificar o sujeito tendo como base as experiências vividas. A experiência é a parte integrante da linguagem cotidiana explícita nas narrativas e implicando abordar processos de produção de identidade.

Em relação à construção da identidade transexual é importante aqui salientar dois estudos de Louro (2003, 2004) de grande relevância para esta pesquisa. Em “corpos que se escapam”, a autora inicia a sua abordagem sobre o corpo e a sua verdade inexorável com as interferências culturais sobre as discussões sobre gênero e sexualidade. As manifestações e reconhecimentos que são considerados ou como se agregam são superiores a “superfícies preexistentes”, bem como comportamentos, códigos e normas. Para alguns grupos, as marcas podem ser consideradas relevantes e definidoras dos sujeitos para dizerem quem ele é. Entretanto, para outros

estas mesmas marcas são consideradas irrelevantes chegando até a existir “marcas que valem mais e marcas que valem menos” (LOURO, 2003, p. 03).

A ambiguidade no reconhecimento destas marcas podem levar a aceitação do que travestis e transexuais se percebem ou se identificam que pode ter sido construído com base no jogo de experimentação entre o masculino e o feminino nos seus próprios corpos. É o olhar interno e o olhar do outro que constitui neste processo de afirmação identitária entre o corpo e a construção do corpo.

No estudo “Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer”, o corpo é o principal responsável por conduzir o comportamento e as características das marcas culturais que distinguem os sujeitos enquanto masculinos ou femininos. Por este motivo dão-se as incoerências que indicam que o sexo estampado no corpo deve manter o reflexo de gênero negando os processos construtivos de identidade sexual e identidade de gênero. Este estudo, além de atender a demanda do currículo escolar e a importância da discussão de sexo e gênero nas escolas com bases na quebra dos paradigmas legitimadores das posições de sujeito e cultura, a autora aponta a escola como um dos aparelhos de maior eficiência no controle da sexualidade e dos corpos. Com a proposta da teoria queer, surge uma nova visão de sujeito e dos corpos desassociado da imposição de culturas cisheteronormativas desconstruindo, transgredindo, desconsertando e desestabilizando as afirmações normatizantes que norteiam o currículo escolar. (MARCIA E MURTA, 2008).

Em relação a transexualidade e escola, inicialmente queremos abordar os estudos de Reidel (2013 e 2015) com a criação da metáfora da “Pedagogia do Salto Alto” com professoras transexuais e travestis. A sensualidade silenciada por muito tempo com o discurso de hegemonia cisheterossexual revelada através da proibição de mostrar suas armas de sedução corporal, fez com que a professora sempre fosse comparada com uma mãe. Na imagem confundida, conforme Reidel (2013, p. 102), a professora é marcadamente uma mulher ou senhora heterossexual, branca e de classe média. A forma como se veste encarada a posturas e educação, que dificilmente pode ser exposta a modelos de sexualidades historicamente discriminados pela sociedade. No entanto, os estereótipos docentes não atribuem à figura da professora que carrega “traços de que vive uma vida sexual ou uma identidade de gênero e que foram formadas para terem a família e serem mães”. (p. 102).

No sentido de burlar este sistema heteronormativo da escola, Reidel (2013) apresenta uma professora transexual diferente da narrativa de Louro (2001) que encontra “tropeços” diários no desequilíbrio do salto alto em que mantém na relação entre escola e transexualidade. Estes tropeços estão marcados na necessidade de saber “lidar com as situações do cotidiano da escola, em relação às queixas apresentadas por alunos vítimas de violência e homofobia no espaço escolar” (REIDEL, 2013, p. 103).

Para Louro, (1997, p. 97) a presença de mulheres docentes na escola está ligada à caracterização da construção de papéis em que as regras e os padrões são arbitrários. A indicação para mulheres ao magistério torna-se então uma atividade permitida em que a própria atividade passa por processos de resignificação com modelos de feminização. Numa perspectiva pós-estruturalista, a construção escolar das diferenças foi de exercer uma distintiva ação de separar os sujeitos em mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização, comportamentos, posturas e vestimentas. Com isso o ocultamento a discussão da homossexualidade pela escola foi no sentido de eliminar toda e qualquer forma de manifestação da sexualidade através da vulgarização nos espaços escolar com xingamentos, gozações e insultos fazendo com que estudantes LGBT viessem a se reconhecer como desviantes, indesejados e ridículos, ocasionando, assim, o abandono e o fracasso escolar.

Embora a busca pelas professoras travestis e transexuais que atuam nas escolas em Rondônia obedecem a uma série de procedimentos já elencados, o estudo que este projeto propõe tem a mesma intenção de re-

velar os “fragmentos das histórias de vida” que são questionados por Seffner e Reidel (2015, p. 457) a respeito de existir professoras travestis e transexuais, como e onde elas trabalham, quais os problemas enfrentados por estas profissionais e que histórias tem a contar.

Assim como no estudo de Seffner e Reidel (2015) para a elaboração deste projeto, a busca pela identificação das professoras elencadas obedeceu a visitas aos grupos do movimento LGBT do estado de Rondônia, Grupo COMCIL – Comunidade Cidadã Livre e GGR – Grupo Gay de Rondônia. Duas professoras foram identificadas através do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em História e Estudos Culturais e Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia – Unir.

A participação de professoras transexuais e travestis nas escolas de Educação Básica como experiência para afirmação de identidade pode ser percebido por parte de uma sociedade marcada pelo machismo histórico como um modelo de inserção de pessoas com visibilidade social com identidade marcada de modo abjeta e estigmatizada. (Pino, 2007).

As experiências de professoras travestis e transexuais de Rondônia a ser analisada e apresentada por meio de videogravações como material de visibilidade e apoio pedagógico, segundo Scott(1998), considerada como uma experiência negada, “pode parecer invisível, anormal e silenciada por uma sociedade que legisla a heterossexualidade como única prática normal” (p. 302).

Embora Pino (2007) refere-se em seus estudos a experiência intersex, os níveis de normatização dos corpos com a identidade permanecem em evidencia ao modelo binário de homem-mulher. Os sistemas ideológicos reproduzem o que Scott (1998) chama de “metáfora da visibilidade” com as oposições entre sexualidade (práticas sexuais) e comportamento (convenções sociais) bem como a intitulada “contrassexualidade” de Preciado (2014) seguindo a ordem heterocentralizadora predominantemente masculina.

Bento (2006), em seu estudo: “A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual”, afirma que há uma pluralidade de interpretações entre o corpo e a subjetividade, ao citar as normas de gênero está na afirmação da verdade pelo sexo. Embora passando por todos os processos de construção de signos corporais, a “mulher transexual” ou o “homem transexual” precisa deslocar-se do que seria o destino biológico. Daí o sentido do conflito de ordem médica a partir do dimorfismo em se dizer “mulher verdadeira ou mulher transexual” sendo que não existe mulher que não seja de fato verdadeira.

O contexto histórico da transexualidade, a preocupação com as interpretações psicanalíticas entre sexólogos, endocrinologistas e sociólogos abordada pelo estudo de Pierre-Henri Castel (2001) foi tratada como uma discussão complexa e patológica da transexualidade mais uma vez associado as relações entre o sexo anatômico e a identidade como fio condutor. A cronologia do fenômeno transexual além do processo de “mudança de sexo” e o uso das tecnologias conduzidas por Hausman (1995) mesmo ainda utilizando o termo transexualismo traz à discussão a normatização do tratamento para pessoas em todo o mundo a partir dos estudos de Benjamin (1966) com o distúrbio de identidade de gênero. Os dois pontos de vista embasadores da discussão da transexualidade que apontam os critérios de definição do que vem a ser a transexualidade estão divididas pelas concepções entre a “transexualidade stolliriana” do psicanalista Robert Stoller e a “transexualidade benjaminiana”. (BENTO, 2006; FRIGNET, 2002).

Em se tratando das travestis, Benedetti (2005) preocupa-se com a representação gramatical para definir o gênero feminino mesmo fazendo categorizações entre travestis e transexuais que segundo o ponto de vista narrativo travestis exercem uma prática do “vestir-se como mulher” e a transexualidade tem relações entre o corpo e a subjetividade. Este fator é muito presente no objeto desta pesquisa, pois muitas professoras durante em sala de aula precisam vestir-se com roupas masculinas mesmo que esta prática não se repita além

dos muros escolares.

Talvez esta realidade ainda esteja ligada à presença da discussão entre a transexualidade ainda possuir uma pauta muito recente sendo questionada ainda por campos de auto identificação do que por atribuição. Em alguns momentos encontramos pessoas trans que se identificam como travestis ou vice-versa mesmo com o cuidado da tipologia sofrer uma reinterpretação ou reinvenção (BENEDITTI, 2005, OLIVEIRA E SANTOS, 2010).

CONSIDERAÇÕES

Com a trajetória e história de vida de professoras travestis e transexuais em Rondônia como articuladoras do processo de construção de uma prática educativa com proposição a elevação dos direitos igualitários, é importante ressaltar que a questão principal a ser discutida neste cenário é a estruturação do currículo escolar tendo como foco as discussões da diversidade sexual, de gênero e identidade de gênero.

De fato, a problemática surge com a pouca quantidade de professoras travestis e transexuais encontradas para a realização da pesquisa. Este dado é revelado pelo enfraquecimento (ou até mesmo pela inexistência) de políticas públicas em educação para a diversidade. Revela-se que a presença de estudantes travestis e transexuais nas escolas e universidades também é mínima. Entretanto, este resultado revela que a participação de professoras ou outras profissões com exigência de escolarização superior, deixou de fora pessoas LGBT por serem vítimas do processo de construção imaginária de preconceito em relação a inserção no trabalho inclusive aos acessos a escolarização.

Em se tratando de pesquisa qualitativa em que o objeto de estudo são pessoas travestis e transexuais, a formulação de problemas apresenta elementos transversais e interdisciplinares dando origem a outros problemas de pesquisa, quer seja de ordem particular ou institucionais. Assim, de acordo com o objeto a ser estudado, sabe-se que é relevante desenvolver um estudo com base na produção de videodepoimentos sobre a participação de professoras transexuais e travestis nas escolas da educação básica em Rondônia, tendo em vista a escola estar inserida em um processo histórico social marcado pelo machismo, sexismo e às práticas de discriminação e preconceito que ocasionaram a homofobia e, conseqüentemente o abandono de pessoas transexuais e travestis dos meios de acesso à escolarização e profissionalização.

A participação mínima de professoras transexuais e travestis nas escolas revela evidentes dados caracterizadores dos estigmas de desigualdades que mantiveram as relações de poder e força colocando as populações LGBT em uma rede de abandono e afastamento dos acessos aos meios de escolarização e profissionalização.

A discriminação e o preconceito gerado a estudantes transexuais e travestis não permitiram a possibilidade de que estas competissem no mercado de trabalho e renda, possibilitando a inserção destas em um montante de pessoas desqualificadas para o trabalho, com mão de obra barata e mais ainda, à margem da luta pela sobrevivência sendo colocadas à condição de prostituição e demais serviços considerados desviantes.

Este estudo retrata a abordagem da utilização dos recursos midiáticos na afirmação de gênero e na composição de valores e a dimensão que a produção de um videodepoimentos tem na importância da afirmação de gênero de estudantes e professores LGBT sendo que os espaços de mídia influenciam de modo significativo na vida das pessoas. Sabendo que um videodepoimentos produzido, além de apresentar a trajetória e a história de vida de pessoas trans e travestis que atuam como docentes em escolas públicas de Rondônia, também funcionará como ferramenta principal de instrumento de coleta de dados para a pesquisa tendo como finalidade a visibilidade e a contribuições didático-pedagógicas.

A proposta do estudo biográfico tem por finalidade apresentar por meio de uma abordagem participativa o exercício da docência e da exclusão de estudantes travestis e transexuais a partir da história de vida de uma professora que vivenciou as práticas da exclusão enquanto estudante e como professora travesti, na década de 80 na cidade de Porto Velho – RO, período em que não havia ainda nenhuma possibilidade de discussão sobre ser ou considerar-se “mulher trans” ou até mesmo a inexistência do termo transexualidade.

Tendo em vista que a escola é um espaço de discussão a partir da valorização das diferenças, os espaços de mídia contribuem na afirmação da identidades de pessoas travestis e transexuais, tanto no que se refere aos aspectos de reprodução das desigualdades, vindo em alguns casos até mesmo a contribuir nas práticas de discriminação e preconceito, aumento nos índices de transfobia e demais práticas excludentes, assim como estes mesmos espaços, quando utilizados com finalidades construtivas, contribuem na efetivação de um modelo valorativo possibilitando a participação de mulheres trans nos espaços de representatividade social. Por este motivo, pessoas travestis e transexuais precisam ser positivamente caracterizadas nos meios de comunicação e o poder público deve fazer uso dos processos e instrumentos midiáticos (propagandas, vídeos, filmes educativos e de divulgação) na promoção de campanhas de luta contra a transfobia e demais formas de discriminação a pessoas LGBT.

A validação de “história de vidas” como objeto de análise do estudo biográfico possibilita na compreensão e na afirmação de identidades trans no norte do país. O trajeto de base profissional e pessoal da professora Sandra na década de 1980, em Porto Velho, Rondônia, além de gerar a estruturação de novos conceitos, contribui no acesso de novas profissionais à prática docente, assim como um rico referencial didático-pedagógico para auxiliar professores e outros profissionais não só na afirmação de identidade de estudantes, mas também para o acesso e à permanência nos meios de escolarização e profissionalização.

Os problemas e embates vivenciados por professoras travestis e transexuais durante todo o seu processo de escolarização foram sempre acompanhadas de situações relacionadas à afirmação da identidade ou de problemas com a prática da exclusão, da homofobia institucionalizada nos currículos escolares e no relacionamento familiar. Esta situação discriminatória também pode ser reproduzida atualmente em suas práticas como docentes, tomando um caminho árduo na efetivação da pedagogia trans.

REFERÊNCIAS

- BANKS, Marcos. *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOUR, R. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BENEDETTI, M. R. *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BENJAMIN, H. (1966). *The Transsexual Phenomenon*. New York: Julian Press. Recuperated de http://www.agnodice.ch/img/pdf/harry_benjamin_-_the_transsexual_phenomenon.pdf.
- BENTO, Berenice. *A (re)invenção da transexualidade: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BREAKWELL, G. M. *Métodos de pesquisa em psicologia*. Tradução: Felipe Rangel Elizalde; revisão técnica: Vitor Geraldi Hasse. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, 21(1). 71-96, 1996. Recuperado de <file:///C:/Users/34088415272/Downloads/71644-297229-1->

PB.pdf.

CARRARA, Sérgio; SIMÕES, J. A. Trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. *Cadernos pagu*, 01(28), 65-99, 2007. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/05.pdf>.

CALAZANS, G. Prevenção do HIV/Aids, estigmatização e vulnerabilidade. In G. Ventrune, & Vilma Bokany, (org). *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil*. pp. 141-153. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

CARVALHO, M. F. L.; CARRARA, Sérgio. Em direção a um futuro trans? Contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 14(2). 319-351, 2013. doi: 10.1590/S1984-64872013000200015.

CASTEL, P. C. Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do “fenômeno transexual” (1910-1995). *Revista Brasileira de História*, 21(41). 77-111, 2001. doi: 10.1590/S0102-01882001000200005

FACCHINI, R. *Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. – 2. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRIGNET, P. (2002). *O transexualismo*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2002.

GREEN, J. *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

HAUSMAN, B. *Changing Sex: Transsexualism, Technology and the Idea of Gender*. Duke University Press, 1995. Recuperado de https://books.google.com.br/books?id=7jYcktA6RhEC&pg=PA1&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2016. Recuperado de <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=110110>.

KOHATSU, L. N. *Do lado de fora da escola especial: histórias vividas no bairro e contadas por ex-alunos por meio do vídeo*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. São Paulo, USP, Brasil, 2005. Recuperado de file:///C:/Users/34088415272/Downloads/kohatsu.pdf.

_____. O uso do vídeo na pesquisa de tipo etnográfico: uma discussão sobre o método. *Psicologia da Educação*, 25 (2), pp. 55-74, 2007. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a04.pdf>.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. Dez. 2007.

_____. Corpos que escapam. *Labrys*, 4, 1-11, 2003. Recuperado de www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro.../texto-para-o-seminario-tematico.

_____. Os Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. *Contemporânea* ISSN: 2236-532X, v. 2, n. 2 p. 363-369. Jul.–Dez. 2012.

_____. *Pedagogias da sexualidade*. In: Louro, Guacira Lopes (org.) O corpo educado pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, p. 7-34, 2001.

_____. Teoria Queer - uma política Pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas* - 2/2001.

MÁRCIA, A.; ZAIHAF, S.; MURTA, D. (2008). Transexualidade: corpo, subjetividade e saúde coletiva. *Psicologia e Sociedade*, 20(1). 70-79, 2008. Recuperado de <http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah/>.

OLIVEIRA, T. R. M.; SANTOS, C. Novos mapas de (trans) sexualidade e gênero: pistas para pensar políticas trans e práticas pedagógicas. *Revista Cronos*, 11(2). 97-117, 2010. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2152/pdf>.

PINO, N. P. A teoria *queer* e os *intersex*: experiências invisíveis de corpos des-feitos. *Cadernos Pagu*, 28 (1). 149-174, 2007. doi: 10.1590/S0104-83332007000100008.

PRECIADO, B. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N-1 edições, 2014.

REIDEL, Marina. A pedagogia do Salto Alto: Histórias de professoras Transexuais e travestis na Educação Brasileira. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, Brasil, 2013. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98604/000922589.pdf?sequence=1>.

SALIH, S. *Judith Butler e a teoria queer*. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

SCOTT, J. W. A Invisibilidade da Experiência. *Revista do Programa de Pós-graduação em História*, 16 (2), 297-325, 1998. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183/8194>.

SEFFNER, F.; FIGLIUZZI, A. Na escola e nas revistas: reconhecendo pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo. *Revista da FAGED*, 19 (1). 45- 59, 2011. Recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/5228/4311>.

SEFFNER, F.; REIDEL, M. Professoras travestis e transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 445-464, maio/ago. 2015. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/seffner-reidel.pdf>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZAMBRANO, E. Transexuais: identidade e cidadania. In G. Ventrune, & V. Bokany (org), *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil*, pp. 97-10, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

Seção 4

Geografia e Meio Ambiente

AMAZÔNIA: SEU ESPAÇO E SEUS HABITANTES

Elisangela Lima de Carvalho Schuindt
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)
E-mail: elisangela.carvalho@ifro.edu.br

Greissi Cristina Sousa
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)
E-mail: greissi.sousa@ifro.edu.br

RESUMO: O presente artigo científico busca discutir a falácia da superioridade do colonizador e a inferioridade do colonizado no âmbito da terra prometida: Amazônia. Dialogando com o campo teórico dos Estudos Culturais tecemos uma esteira de cunho memorialístico e/ou histórico a fim de diagnosticar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, as possíveis mudanças na visão do colonizador, desde a sua chegada ao Brasil até este momento histórico, sobre os colonizados, ou seja, os nativos. Na tentativa de obter um posicionamento frente ao discurso colonialista, como uma visão reducionista da região amazônica e uma visão equivocada acerca do sujeito e do espaço amazônico, desejamos garantir representatividade às múltiplas vozes das “identidades” dos sujeitos que habitam a Amazônia. Pensamos a Amazônia como o entre-lugar, um meio de excelência para o diálogo entre o presente e o passado, entre o nativo e o estrangeiro, entre o colonizador e o colonizado. Um lugar único que transcende as fronteiras do espaço e do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Amazônia; Estudos Culturais; Discurso Colonialista.

INTRODUÇÃO

A Amazônia durante muito tempo foi vista como um lugar insólito, um entre-lugar, habitada por seres “alienígenas” que povoam o imaginário europeu. O termo entre-lugar é bastante usado no campo discursivo dentro das ciências humanas no que se costumou nomear de Estudos Culturais. Este, por sua vez, marca um momento de mudanças e relacionamento das ciências humanas para um melhor entendimento do mundo atual, o que, tempos depois, veio a se chamar interdisciplinaridade. Tal concepção faz opção pelos detalhes históricos, dando destaque às realidades tidas como menores diante do combate da luta de classe, inclusive, na desconstrução daquelas “grandes narrativas”, presentes nas crônicas da colonização, nos relatos heroicos das nações imperialistas, nas histórias literárias.

O pensador pós-colonial Homi Bhabha (2005) diz que o termo entre-lugar pode ser definido como sendo um espaço de trânsito que gera “figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (p.10).

Sugerimos, neste presente artigo, que a Amazônia é então vista como esse entre-lugar e consequentemente ambiente propício para vivência de seres monstruosos que causam estranhamento.

Esse artigo tem como objetivo realizar uma análise do espaço amazônico como um entre-lugar marginal e seus habitantes que resulta no confronto de dois sistemas culturais que dialogam: o do colonizador e do colonizado.

As teorias do determinismo racial e geográfico afirmavam que os negros e índios eram seres anormais, estranhos, monstruosos e, portanto, possuíam o perfeito perfil para viverem em um lugar inóspito como

a Amazônia. Na literatura os monstros representam tudo que é perigoso e horrível na cosmovisão humana. Eles nos ajudam a entender e organizar o caos da natureza e o nosso próprio. Nas mais antigas e diversas culturas, o monstro aparece como marca da relação de estranheza entre os seres humanos e o mundo que está a sua volta. Do espaço sideral vêm os marcianos e alienígenas que personificam o medo do outro, quer ele venha de um planeta distante ou de um país estrangeiro.

A literatura reserva aos alienígenas e monstros espaços hostis, por vezes, suburbanos. Às margens dos centros de poder, como bem pontua Ceserani (2006) em sua obra *O Fantástico* que explora uma área bastante peculiar da literatura e da arte que é aquela da imaginação perturbadora e fantástica. Segundo esse autor “é típico do fantástico não se afastar muito da cultura dominante e procurar as áreas geográficas um pouco marginais, onde se entrevêm bem as relações entre uma cultura dominante e outra que está se retirando” (p. 74). A Amazônia se encaixa bem nesse perfil descrito por Ceserani.

Toda essa discussão nos leva a um conflito muito antigo: o do civilizado contra bárbaro, do colonialista e o colonizado, o da Europa e o Novo Mundo. Segundo Neide Gondim (2007) em *A Invenção da Amazônia*, obra que trata da apropriação mental e material da sociedade sobre o espaço amazônico, a narrativa sobre o surgimento da Amazônia é feita através dos escritos dos primeiros viajantes cronistas e dos ficcionistas que construíram uma identidade amazônica baseada em fantasias e imaginações.

Não houve de fato, por parte dos colonizadores, um desejo de conhecer e estudar o Novo Mundo e seus moradores houve apenas a intenção clara de dominar aquele lugar e impor, aos que ali se encontravam uma ideologia Imperialista (TODOROV, 2002, p.28). O Imperialismo que cito consiste num processo social através do qual, interesses econômicos de um país promovem sua expansão, explorando economicamente outros povos, de modo a obter riquezas, por meio de violência e ameaças, com objetivo de alimentar o luxo nacional. Para instaurar tal regime contava com incentivos do governo e a ajuda do cristianismo que funcionava como uma fachada para conquista dos interesses monopolistas do grande capital (SAID, 1995, p.42).

Para Said em sua obra *Cultura e Imperialismo* (1995), o Imperialismo, funcionava baseado na ideia geral da necessidade de subordinação e vitimização do nativo. Segundo ele há, por parte do colonizador, um prazer em usar o poder, em controlar. Said também percebe que existia um princípio ideológico de reduzir e, em seguida, reconstruir o nativo como indivíduo a ser governado e por último, cultivava-se o pensamento de que o colonizador tem uma missão civilizadora e libertadora.

Como ponto principal dessa ideologia, a violência praticada pelas ideias Imperialistas, quase sempre, não era percebida tornando assim de difícil observação as consequências doentias de sua perpetração. Por fim Said (1995) nos chama atenção para o processo de reescrita da história dos nativos em função da história hegemônica, com objetivo de dispersar a memória do autóctone, apresentando-o como violento e sem inteligência, e tratar a dominação do colonizador como necessidade irrefutável.

1 A VISÃO DO COLONIZADOR

Muitos intelectuais, escritores e críticos do pós-colonialismo desenvolveram um esforço que Said (1995) chama de viagem para dentro, em mostrar à Europa e ao Ocidente, por meio de suas obras, as figuras marginalizadas e suprimidas da História. Trata-se de um empenho consciente para “ingressar no discurso da Europa e do Ocidente, para se misturar a ele, transformá-lo, fazendo com que sejam reconhecidas as histórias marginalizadas, suprimidas ou esquecidas” (SAID, 1995, p. 274).

Segundo Todorov, em sua obra *A Conquista da América* (1999) na qual revela um estudo

sobre o olhar do estrangeiro a respeito do Novo Mundo, para justificar a visão Imperialista, que tratava o nativo como escravo e não como os donos da terra, era preciso chamar os colonizados de “bárbaros”, “selvagens”, “animais”. Ao empregar essas palavras para descrevê-los, portugueses, espanhóis, ingleses e outros colonizadores demonstravam nitidamente todo preconceito e falta de disponibilidade em conhecer os verdadeiros proprietários do chamado Novo Mundo. Aqui defino preconceito como opinião formada por antecipação, geralmente sem análise profunda do assunto e está relacionado com a ignorância, entendida, neste contexto, como falta de conhecimento sobre algo ou alguém.

Márcio Souza (2002) em seu livro *História da Amazônia* faz um apanhado das diversas teorias fantásticas que circundavam a Europa sobre a ocupação amazônica:

Muitas hipóteses imaginosas foram levantadas a propósito da ocupação da Amazônia. As mais curiosas, por exemplo, falam das audaciosas viagens de certos navegantes do Oriente Próximo, como fenícios, hebreus e árabes, sem esquecer o suposto comércio que os habitantes da desaparecida Atlântida teriam mantido com a região (p.27).

A época do descobrimento das Américas se deu em um momento de muita ambiguidade para Europa, pois era o fim da Idade Média, ou como muitos chamavam “Idade das Trevas”, fim das inquisições, caça às bruxas, fogueiras, Inferno e início do Renascimento, tempo de luz, de crescimento científico, econômico e do comércio transoceânico.

O descobrimento do Brasil seguiu a mesma lógica entre luz e trevas, Paraíso e Inferno. De acordo com Laura de Melo Souza (1986) em sua obra *O Diabo e a Terra de Santa Cruz* que trata da feitiçaria, práticas mágicas e da religiosidade popular no Brasil colonial, atesta que a Europa recebia do território brasileiro cargas preciosas, pedras brilhantes e foi denominado Terra de Santa Cruz, pois toda essa riqueza remetia aos colonizadores a ideia de paraíso. Entretanto do Brasil também vinham os condenados por feitiçarias, as histórias de perigos de morte através de doenças e animais selvagens e também a mudança do nome Terra de Santa Cruz para Brasil, palavra que se originava da árvore “Pau Brasil” da qual se extraía uma substância vermelha que era usada para tingir tecidos. A cor vermelha logo foi associada ao diabo e a conclusão tirada por frei Vicente de Salvador e citada no livro de Souza (1986) é que o diabo venceu essa batalha e o nome que prevaleceu para terra descoberta era Brasil:

Provavelmente frei Vicente do Salvador não tinha conhecimento da presença do Brasil nas cartas medievais, e parece-me ter sido o primeiro a explicar a designação pela presença da madeira tintorial de cor avermelhada. Entretanto, é curioso notar que, ao fazê-lo, forneceu uma complicadíssima explicação de cunho religioso, alusiva ao embate entre o Bem e o Mal, o Céu – reino de Deus – e o Inferno – reino do demônio (p.28).

Segundo a autora o nome Brasil já havia sido citado em muitas cartas marítimas de 1351 a 1508, mas ao dar seu parecer sobre o assunto o frei deixa clara a associação da terra descoberta com o inferno, talvez com o intuito de desfazer os relatos que atribuíam ao Novo Mundo à ideia de paraíso terrestre.

Aos olhos de muitos clérigos os nativos americanos agiam como se não houvesse pecado do lado de baixo do equador. Era como se o Brasil fosse habitado apenas por animais como ressalta Guillermo Giucci (1993) no livro *Sem Fé, Sem Lei ou Rei*, o Brasil reunia, na opinião do jesuíta Simão de Vasconcelos, todas as condições de um paraíso às avessas, ou seja, era habitado por anti-Adão e anti-Eva, uma vez que seus habitantes não tinham qualquer sinal de civilização e, por isso necessitavam antes de qualquer coisa de uma colonização espiritual.

Souza (1986) relata, porém, que “o primeiro movimento – o de Pedro Álvares – se fez no sentido do Céu: a este se acoplaria a colônia, não fossem os esforços bem sucedidos de Lúcifer, pondo tudo

a perder” (SOUZA, 1986, p.28). Havia mesmo uma dualidade de pensamentos e opiniões a respeito do Brasil Colônia e essa dualidade permeou o imaginário europeu por longos anos. Souza (1986) diz ainda que o Brasil foi descoberto depois da África e da Ásia, assim sendo já existia um imaginário formado pelas experiências das primeiras descobertas. Ao partir em busca das Américas o que os descobridores queriam era confirmação do que já conheciam através dos relatos das navegações passadas.

Por conta de toda essa visão europeia e eurocêntrica pré-existente do Novo Mundo, as imagens da chamada Amazônia eram também pitorescas. Os relatos de viagens escritos pelos exploradores espalhados por toda Europa foram os primeiros responsáveis por fomentar essa visão idealista sobre esse local e criou-se, entre os europeus, a repetição do mesmo imaginário sobre a Amazônia.

Para Gondim (2007) esse imaginário começou a ser construído há muito tempo atrás. Nos séculos XV e XVI, quando as viagens marítimas foram iniciadas, os europeus tiveram que lidar com realidades que eram muito diferentes para eles. O oceano era um lugar onde não se podia ter segurança, ou seja, ninguém tinha certeza do que poderia acontecer, nem do que encontraria nessas viagens. As informações que eles tinham vinham de livros de outros navegadores:

[...] contrariamente ao que se possa supor a Amazônia não foi descoberta, sequer foi construída: na realidade, a invenção da Amazônia se dá a partir da construção da Índia, fabricada pela historiografia greco-romana, pelo relato dos peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes (p.9).

Quando no fim do século XIX, início do século XX o interesse pela Amazônia surge, o contexto é a substituição do Oriente como fornecedor de matérias-primas para o continente europeu. A Amazônia então passa a desempenhar esse papel, enviando para Europa látex extraído das seringueiras e também castanha. Entretanto não é apenas nesse aspecto que a Amazônia é comparada ao Oriente, a estranheza e dificuldades causadas pelas enormes diferenças culturais, geográficas, sociológicas, organizacionais faz com que os exploradores passem a enxergar a Amazônia não somente como diferente, mas principalmente como inferior.

Ao nos depararmos com a Amazônia sendo comparada ao Oriente precisamos nos reportar ao que Said (2007) define como “Orientalismo”. O Orientalismo, segundo ele, é um conjunto de diversas realidades independentes nas quais se destaca a construção acadêmica e doutrinária, desenvolvida principalmente pelos povos ocidentais sobre os orientais. Entende-se Oriente, nesse contexto, como espaço da cultura islâmica, expressa nas línguas árabe, persa e turca, correspondendo, de forma geral, ao Próximo Oriente, ao Norte de África.

Entretanto, o Orientalismo hoje se aplica a toda e qualquer cultura dominante que se apodera da outra, desfigurando-a. Podemos também defini-lo como um conjunto de categorias e valores baseados nas necessidades políticas e sociais de um grupo dominante em detrimento das realidades concretas do grupo dominado. Said (2007) diz:

O Orientalismo é mais bem compreendido como um conjunto de restrições e limitações do pensamento do que simplesmente como uma doutrina positiva. Se a essência do Orientalismo é a distinção indelével entre a superioridade ocidental e a inferioridade oriental, devemos estar preparados para notar como no seu desenvolvimento o Orientalismo aprofundou e endureceu a distinção (p.76).

A Amazônia então pode ser considerada esse Oriente, um lugar que foi totalmente estereotipado, classificado e inferiorizado pelos desbravadores. O contato com esse lugar diferente suscita falas que demonstram nitidamente o discurso dominante do colonizador engrandecendo os seus feitos, enquanto diminui as qualidades do colonizado.

2 O OUTRO E O DISCURSO COLONIALISTA

É nítido que dentro dessa descrição europeia do Novo Mundo e posteriormente da Amazônia como lugar inóspito, havia a crença de que apenas seres diferenciados e fortes conseguiriam sobreviver à dura realidade das Américas. Segundo Gondim (2007, p.29) “paralelamente às veleidades oníricas da bem-aventurança edênica, as monstruosidades corporais eram o contraponto apavorante do homem nesse incessante jogo imagístico de ouvir, ver, reproduzir, contar, reescrever.”

Surge então o pensamento Pós-colonialista e nele a necessidade de conceituar o “Outro”. Esta corrente surgiu influenciada pelos Estudos Culturais, pela Crítica Literária e acabou tornando-se uma forma importante de pensar a sociedade tendo em vista a crítica cultural. O Pós-colonialismo conceituou o Outro através da análise sobre a luta e a independência dos povos que viviam sob o domínio colonial, na Índia, África e Caribe.

Essa corrente aborda, sobretudo, questões de classe, gênero e raça. Hommi Bhabha (1998) em sua obra *O Local da Cultura* problematiza sobre a construção e a desconstrução da identidade do Outro através dos Estudos Pós-coloniais e argumenta sobre o modo como o Outro, colonizado, é caracterizado pelo discurso do colonialismo europeu, ou seja, de forma depreciativa.

A visão depreciativa e distorcida do nativo começa a surgir das várias crenças que existiam sobre os lugares que estavam sendo conquistados além-mares no período das grandes navegações. Segundo Todorov (1999), Colombo acreditava que “o Paraíso terrestre devia situar-se numa região temperada para lá do Equador” (p. 27). Sendo então um lugar encantado, um paraíso, não há porque ter preocupação em entender bem as pessoas que lá vivem, pois, com certeza, são ciclopes, homens com caudas, amazonas, sereias.

O discurso colonialista em relação ao nativo começa então a se constituir. Uma das características desse discurso é a formulação de enunciados absolutos a respeito dos povos que coloniza. Esses enunciados se tornam “verdades” através de uma eloquência marcada por maniqueísmo que impõe sobre diferentes culturas sentidos fixos e reducionistas.

É característico do pensamento colonialista não levar em consideração a história da colônia. Essa história é entendida como algo em branco, como se aquela terra e seus moradores vivessem apenas no presente. É uma visão pequena que o colonizador tem do colonizado, é uma incapacidade de enxergá-lo como outro, como um ser histórico. Entretanto, o colonizador se vê como o salvador desse povo, capaz de transformações e reformas radicais.

O colonizador enxerga no colonizado uma falta, uma escassez, que lhe serve como justificativa para a dominação e controle. Said afirma que o colonizador de fato acredita conhecer e saber mais sobre o colonizado do que eles mesmos: “Eles são uma raça subjugada, dominada por uma raça que os conhece e sabe o que é bom para eles mais e melhor do que poderiam possivelmente saber eles próprios”. (SAID, 2007, p.66).

Assim sendo, constrói-se um discurso de que a metrópole tem o nobre dever de civilizar e fazer evoluir os povos atrasados da colônia. O imaginário social da metrópole assume como missão essa tarefa de colonizar que se desdobra em deveres e obrigações.

A ação do colonizador sobre o colonizado é precedida por um enunciado do interdiscurso da colonização, que pode ser explicado como “os colonizados são inferiores aos colonizadores” e que funciona como um discurso específico da identidade do eu (colonizador) e do outro (colonizado).

No movimento de construção dos sentidos, que passa sempre pelo dito e pelo não dito, um sentido se fixa pelo dizer e abafa outros sentidos possíveis. É a capacidade de ação do colonizado e de formulação de um sentido sobre si mesmo que é silenciada, já que estamos falando de um discurso que dá apenas aos colonizadores a chance das ações e interpretações, colocando-os como agentes dos processos verbais.

Aos colonizadores cabe “melhorar”, “promover”, “beneficiar”. Esse discurso cria a ilusão do apagamento da alteridade (caráter ou qualidade do que é outro). O termo “alteridade” foi formulado por Bhabha (2005), como o outro, o colonizado, que também está presente na formação do sujeito colonizador pelo não reconhecimento do espaço do outro.

Essa é uma das estruturas básicas do discurso colonialista que também é utilizada para delinear os limites dessa formação discursiva: o sujeito enunciador coloca-se na posição enunciativa do governante (dominante) que fala do lugar do império, isto é, do lugar de um poder que não precisa se legitimar nem reconhecer a representatividade do outro, do governado.

3 O ESPAÇO

Não havia uma atitude empírica em relação ao Novo Mundo e muito menos em relação à Amazônia. O que existia eram especulações diante do que os primeiros exploradores escreveram e estes, por sua vez, escreviam baseados em um forte desejo (e não na experiência) de que essas terras fossem ricas, e exuberantes. Todorov (1999) comenta que um dos correspondentes de Colombo lhe escreve que “A maior parte das coisas boas vem das regiões muito quentes, cujos habitantes são negros, onde há papagaios...” (p.33). São esses comentários, baseados totalmente em imaginação, que povoam a mentalidade europeia sobre o Novo Mundo e, conseqüentemente, sobre as pessoas que lá vivem.

Stuart Hall (2003) em seu livro *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, afirma que há sempre algo “imaginário” ou “fantasioso” sobre as afirmações identitárias. No caso da identidade amazônica que se formava, havia uma oscilação entre o ideal paradisíaco e o local do “esconderijo” do demônio onde ele exercia seu domínio sobre os homens. Os europeus, de início, se encantavam com a exuberância amazônica e a denominavam como o “paraíso perdido”, o “Éden tropical”, mas com o tempo descobriam as agruras de se viver em um lugar inóspito, com geografia peculiar e mudavam de ideia passando a chamá-la de “inferno verde”. Gondim (2007) descreve com maestria o sentimento que surgia e confundia os primeiros desbravadores que aqui chegavam fugindo das doenças, do inchaço das cidades e do desgaste do feudalismo no fim idade média:

Era como se céu e inferno se tocassem e os dois pólos brotassem e para eles mesmos fluíssem e refluíssem a concepção de vida, o misticismo, o ideal cavaleiresco, formalmente acomodados em alicerces abstratos que apontavam para o abandono e melhoria do mundo. A fuga das pestes, da violência da cobiça, dos demônios das injustiças; o medo do inferno, do fim do mundo e das bruxas teria pelo sonho que havia que possibilitaria uma vida mais bela (p.15).

Havia sempre a questão dos exageros muito presente nos relatos dos navegadores e exploradores das Américas. Em seu artigo *Olhares estrangeiros na Amazônia: nas selvas do Brasil revisitado. Uma leitura crítica do relato de viagem de Theodore Roosevelt à Amazônia brasileira*, Juarez Caesar Malta Sobreira (2001) fala sobre a visão, de certa forma positiva, do “outro”, dessa vez o estrangeiro, sob o impacto sensorial da floresta, a visão do desconhecido, que desconhece, mas mesmo assim se aventura na selva brasileira e fica extasiado ante a exuberância da Amazônia.

Além desse exagero em relação às belezas da floresta havia, principalmente, o interesse capitalista e

imperialista que visava o lucro através da exploração desse lugar que estava sendo desbravado.

Sobreira (2001) ressalta que nos seus relatos de viagem, o ex-presidente dos EUA, Theodore Roosevelt, comenta: “Há minas e quedas d’águas e abundância de solos ricos. Breve essa zona será cortada por estrada de ferro. Oferece, pois, todas as possibilidades de colonização. É uma zona de grande futuro” (p.23). Ao fazer tal comentário, Roosevelt não está necessariamente interessado no futuro da região, mas sim na intenção de explorar ao máximo a capacidade de lucro que aquele lugar poderia trazer de acordo com a visão colonialista da época. O que o desbravador deseja na nova terra é fazer dos autóctones trabalhadores produtivos com o objetivo de proporcionar à colônia mais lucro, pois o desejo do colonizador é lucro, usurpação e privilégio na terra do colonizado, como sugere Albert Memmi (2007) em sua obra *Retrato do Colonizado Precedido de Retrato do Colonizador*, ensaio que trata do colonialismo clássico.

De acordo com Memmi (2007) o colonizador tem o interesse de explorar os recursos naturais do lugar e a mão-de-obra nativa pelo valor mais baixo possível. Intenciona tornar a colônia um lugar de produção de matérias-primas, produtos tropicais, e também, uma importadora de produtos fabricados pela metrópole.

Já o colonizado sonha em ver sua terra independente, desenvolvida economicamente, dominando as tecnologias modernas e a ciência, com seu povo adquirindo qualidade de vida e mantendo uma identidade nacional.

Esses interesses são completamente incompatíveis. Ao “coabitarem”, palavra utilizada por Memmi (2007) para designar convivência, essa incompatibilidade se apresenta cada vez mais feroz. Para alcançar seu objetivo principal que é o de tornar a colônia um lugar altamente lucrativo, o colonizador vê a necessidade de criar uma ideologia do colonialismo que tenta justificar todas as mazelas cometidas por ele em nome do desenvolvimento. Esse desenvolvimento, por sua vez, se justifica pela falácia da superioridade do colonizador e a inferioridade do colonizado. Memmi (2007) diz:

Admitindo essa ideologia as classes dominadas (ou os povos) confirmam, de certo modo, o papel que lhes foi atribuído. O que explica, também, a relativa estabilidade das sociedades, nas quais a opressão é, bem ou mal, tolerada pelos próprios oprimidos (p.116).

Entretanto essa visão distorcida de uma Amazônia esplendorosa que lhe traria lucro fácil e rápido logo se desfez. Um exemplo claro disso foi quando, ao final do século XIX, os ingleses iniciaram a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré em plena selva amazônica e tiveram uma grande surpresa ao perceberem as inúmeras dificuldades que encontrariam para desbravar a mata fechada. Um alarmante número de empregados da construção morreu devido às condições insalubres de se trabalhar em um lugar como este.

Realmente os colonizadores não tinham a menor noção do que enfrentariam na Amazônia. Contribuíram para as dificuldades de colonização fatores como o grande isolamento da região, ataques indígenas e principalmente doenças endêmicas.

Esse imaginário, equivocado, de que tudo seria fácil na Amazônia foi construído no início das expedições para o Novo Mundo. Naquela época, como já foi dito anteriormente, havia muitos exageros, por parte dos desbravadores, ao se depararem com a tão sonhada terra prometida. Todorov (1999) observa essa atitude desequilibrada nos primeiros relatos dos viajantes ao citar pequenos comentários de Colombo para descrever sua admiração diante da natureza das terras desbravadas:

As árvores eram ali tão poderosas que as suas folhas deixavam de ser verdes de tanto reverdecerem. (16-12-1492)
Vem da terra um perfume tão bom e tão suave, das folhas ou das árvores, que é a coisa mais doce do mundo. (19-10-1492)
Ele diz que nunca viu coisa mais bela do que aquele vale no meio do qual o rio corre (15-12-1492) (p.15).

Provavelmente foram essas descrições que incentivaram muitos outros aventureiros a seguirem com seus ideais de desbravar terras longínquas. Esses viajantes, porém, ao desembarcarem no seu destino e se depararem com situações totalmente adversas, que conflitavam com as descrições por eles lidas não as desmentiam, pelo contrário, continuavam a repassá-las e validá-las, mantendo assim o imaginário europeu sempre muito aguçado em relação ao Novo Mundo.

Um exemplo disso é o que nos conta Reginaldo Gomes de Oliveira (2012), no artigo *A Presença Holandesa na Amazônia Caribenha entre os séculos XVI e XVIII: da Costa Selvagem ao Rio Branco*, sobre o surgimento do mito do *El Dorado* durante as expedições exploratórias na região da Amazônia caribenha. A 1ª informação sobre o mito veio de Juan Martinez de Albuja que, segundo suas declarações, foi o único sobrevivente da expedição a qual participou. Martinez disse ter sido sequestrado de olhos vendados e levado para cidade de Manoa, lá conheceu o príncipe da cidade, seu palácio e tesouros. Foi julgado, libertado e viveu pacificamente entre os índios até conseguir escapar e voltar para as ilhas de Trinidad e Margarita onde espalhou a história que continuou atizando os europeus. Mais expedições aconteceram e apesar de faltarem provas concretas, as informações anteriores foram confirmadas.

O *El Dorado*, segundo relatos das expedições da época, localizava-se na região do Rio Orinoco (Venezuela) próximo as Montanhas Pacaraima. Era um lugar que, de acordo com os desbravadores, tinha construções e telhados cobertos de ouro e seu príncipe costumava cobrir o corpo de ouro em pó. O lago Parima era, supostamente, localizado em frente à cidade de Manoa ou *El Dorado* como era mais conhecido. Durante o séc. XVIII os portugueses chegaram à região e não encontraram o lago, mas encontraram um rio chamado Parimé.

O *El Dorado* nunca foi achado, contudo muito foi escrito a respeito e, a ideia de que existem riquezas e prosperidade a espera daqueles que desbravaram a Amazônia estimula continuamente o processo migratório na região.

A Amazônia é então esse entre-lugar onde o maravilhoso e o estranho se encontram. O entre-lugar é um espaço de articulação de diferenças, plural e fragmentado, marcado por descentramento e heterogeneidade, capaz de comportar até o contraditório, e percebido, portanto, como um ambiente caracterizado por uma inerente duplicidade (BHABHA, 2005, p.52). O colonizador vê a Amazônia assim, um espaço fantástico onde a beleza e riqueza da floresta coexistem com a monstruosidade dos seus moradores e agruras para sobrevivência.

CONCLUSÃO

Com certeza o primeiro olhar sobre a Amazônia foi o olhar do estrangeiro, mais especificamente o europeu. Ainda hoje observamos ecos desses olhares do início do século XVI sobre essa região tão complexa através de lendas, relatos de viagens e histórias fantásticas. Essas histórias sempre trazem à tona povos estranhos, muitas vezes associados a figuras monstruosas, e em terras onde se mistura realidade e fantasia. Tudo isso formado, em sua maioria, a partir das mitologias vindas da Índia e da cultura greco-romana (GONDIM, 2007).

Percebemos, com nitidez, que a narrativa histórica dos europeus se impõe até hoje e é a história da hegemonia da cultura europeia. As histórias contadas pelos colonizadores sobre o continente americano são muito parecidas como o pensamento europeu da época e também na atualidade.

As análises são um *work-in-progress*, atendem a um questionamento pertencente a este momento histórico. Um balbúcio, uma tentativa de garantir representatividade ao sujeito marginalizado amazônico. Entretanto, este presente estudo afirma-se aberto a complementações e/ou contestações.

Pensar a o discurso colonialista na Amazônia nos levou a diagnosticar poucas mudanças na visão do colonizador sobre a Amazônia ainda hoje. Precisamos nos posicionar frente a esse discurso colonialista que tem uma visão reducionista da região amazônica e enfatizar que essa é uma visão equivocada e insuficiente do espaço e da “identidade” do sujeito amazônico.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

CESERANI, Remo. *O fantástico*. Tradução de Nilton C. Tridapalli. Curitiba: UFPR, 2006. GIUCCI, Guillermo. *Sem Fé, Sem Lei ou Rei: Brasil 1500-1532*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. GONDIM, Neide. *A invenção da Amazônia*. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução: Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. *The Dutch presence in the Caribbean Amazon between the 16th and 18th Centuries: from Wild Cost to the Branco River*. In: Oliveira, R. G. e Infill, M. *From Historical Path to the Cultural Processes between Brazil and Guiana*. Editora UFRR, 2012.

SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Orientalismo - O Oriente como invenção do Ocidente*. 3ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOBREIRA, Juarez Caesar Malta. *Nas selvas do Brasil Revisitado. Uma Leitura Crítica do Relato de Viagem de Theodore Roosevelt à Amazônia Brasileira*. In: Nenevé, M. Proença, M. e Cooper, M. *Olhares sobre a Amazônia Looking at the Amazon*. Edufro, 2001.

SOUZA, Laura de Mello. *O Diabo e a Terra de Santa Cruz – Feitiçaria e Religiosidade Popular no Brasil Colônia*. 9ª Reimpressão. São Paulo. Companhia das Letras, 1986.

SOUZA, Márcio. *História da Amazônia*. 2ª edição. São Paulo: Editora Valer, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. 2ª edição. São Paulo: Parábola, 2002.

MIGRAÇÃO TERRITORIAL DO POVO MANCHINERI

Alessandra Severino da Sila Manchinery

Universidade Federal de Rondônia

E-mail: amanchinery@gmail.com=

RESUMO: O presente estudo objetivou discutir a migração territorial do povo Manchinery, destacando as redes migratórias estabelecidas e, o sentido da fronteira, na perspectiva de entender a trajetória deste povo na tríplice fronteira e, em destaque no território brasileiro. Por territorialidades entendemos à como a síntese das relações sociais que dão corpo e conferem função ao território. Numa abordagem inicial, pode-se dizer que as territorialidades são a “razão de ser” dos territórios, conferindo-lhe existência, seja material ou imaterial. Do ponto de vista metodológico utilizamos a etnografia “experimental”, procuramos desenvolver em determinados lugares a “observação participante”, num movimento que variou de observador e de participante nas relações construídas e dependendo do tipo de interação construída com o povo sujeito. Para isso o artigo foi realizada em duas fases. A primeira fase foi realizada a pesquisa bibliográfica e histórica. E a segunda, nos dedicamos as entrevistas com lideranças Manchinery e com algumas famílias que vivem na cidade de Rio Branco/AC. Os Manchinery vivem em Terras Indígenas do estado do Acre, e nos departamentos de Pando e Madre de Dios. Vivem em algumas cidades, como Rio Branco e Brasília.

Palavra Chave: Povo Manchinery, Redes Migratórias, Fronteiras, Territórios

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo discutir a questão da migração e do território do povo Manchinery, destacando as redes migratórias estabelecidas e, o sentido da fronteira, na perspectiva de entender a trajetória deste povo na tríplice fronteira e, em destaque no território brasileiro.

Os territórios representam um conceito originário da geografia política que foi incorporado pelas demais ciências sociais nas análises do território, podem ser definidas como a síntese das relações sociais que dão corpo e conferem função ao território. Numa abordagem inicial, pode-se dizer que as territorialidades são a “razão de ser” dos territórios, conferindo-lhe existência, seja material ou imaterial.

Assim o território é um fenômeno de comportamento associado à organização do espaço em esferas de influência ou em territórios nitidamente diferenciados, considerados distintos e exclusivos, ao menos parcialmente, por seus ocupantes ou pelos que os definem. Também pode ser entendida como base de poder de determinado grupo sobre determinada área; uma estratégia espacial para afetar, influenciar, ou controlar recursos e pessoas (SILVA, 2002).

Da ocupação original, o povo Manchinery vive em territórios demarcados, no Brasil T.I (Terra Indígenas), no Peru C.N (Comunidade Nativa) e na Bolívia TCO (Tierras Comunitarias de Origen) que são formados pelo estado do Acre/Brasil, pelo departamento de Pando/Bolívia e pelo departamento de Madre de Dios/Peru. O fio condutor da pesquisa foi entender as redes migratórias e as territorialidades, deste povo, entendendo-as, como “complexos laços interpessoais que ligam migrantes, migrantes anteriores e não-migrantes nas áreas de origem e de destino, por meio de vínculos de parentesco e amizade” (MASSEY, 1988: 396). Para entender esse processo aliamos o sentido da fronteira no cotidiano desse povo, tanto no

sentido das relações comerciais e econômicas, quanto no sentido das relações afetivas e no sentido do Estado-nação.

Os Manchineri são sujeitos vivendo e deslocando entre diferentes territórios indígenas, chegando às cidades. Esses sujeitos são famílias que mantêm relações de parentescos com famílias de Piro (Peru) e Yine (Bolívia). Estes convivem e vivenciam concomitantemente de múltiplas territorialidades. Os Manxineru vivem em uma época onde seus territórios estão “sob ameaças”, por projetos ditados e impostas pelo Estado-nação. O seu território e/ou terras indígenas, é ligado nestes últimos anos a uma Geopolítica de oficialização judicial de suas terras, envolvendo assim seus espaços de sociabilidade, suas identidades e suas formas de territorialidade e transterritorialização.

No caso da migração dos Manchineri é possível já apontar, com base nos dados da pesquisa, dos anos de 2009 a 2013, que há um deslocamento na tríplice fronteira, principalmente das lideranças para articulação política. Do lado brasileiro se descolam para as cidades próximas como Assis Brasil, Brasileia e Rio Branco, induzidos pelas relações pessoais e por melhores condições de saúde. Do lado peruano e boliviano há a mobilidade por questões sociais como a educação e a assistência social.

Do ponto de vista metodológico utilizamos a etnografia “experimental”, procuramos desenvolver em determinados lugares a “observação participante”, num movimento que variou de observador e de participante nas relações construídas e dependendo do tipo de interação construída com o povo sujeito. Este artigo está estruturado em 02 itens, o primeiro **Povo Manchineri**, discute-se a história de contato deste povo; o segundo item **Mobilidade Territorial e relações comerciais** este item por sua vez retrata a mobilidade territorial movida pelas relações comerciais.

POVO MANCHINERI

Os Manchineri seriam uma derivação de Maniteneru ou de outro desses subgrupos, nomes que os “brancos” não conseguiam pronunciar corretamente. Já o nome Piro foi dado no “tempo dos barões da borracha” em suas várias tentativas de pronunciar Peru quando queriam se afirmar como peruanos (BRASIL, 2009). Alguns autores, Como Metraux (1948), Gow (2002, citados por Valcuende (2009) atestam que os Piro também eram divididos nos mesmos grupos nominados dos quais provêm os Manchineri. Afirmam que os vários grupos “neru”, hoje chamados de Manchineri no Brasil e Piro no Peru, seriam parcialidades de uma grande etnia que eles denominam Yine, cujo significado seria “nós, o povo”. Essas informações nos revelam que os povos indígenas, reconhecidos como tais nesta região são descendência dos sobreviventes da expropriação territorial e cultural a que foram submetidos a partir da chegada das frentes extrativas do final do século XIX:

[...] esses subgrupos eram divisões cerimoniais num passado distante; outros afirmam que eram grupos que migraram de lugares diferentes e passaram a estabelecer alianças através de casamentos, na época em que os exploradores da borracha chegaram à região (VALCUENDE, 2009: 114).

O objetivo aqui é apresentar a história do povo Manchineri, destacando as redes migratórias estabelecidas entre os moradores em Terras Indígenas localizada no Estado do Acre, e os que vivem no Peru e Bolívia. Entendemos que as redes migratórias são agrupamentos de indivíduos que mantêm contatos recorrentes entre si, por meio de laços ocupacionais, familiares, culturais e/ou afetivos.

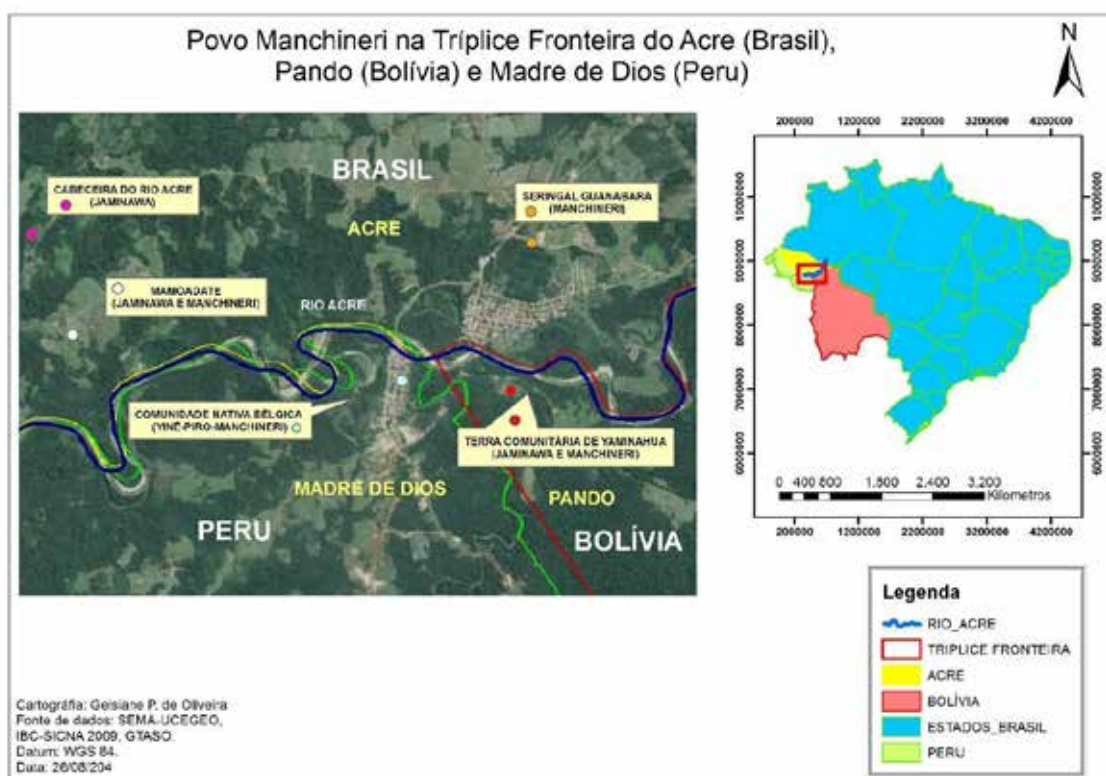
As fronteiras geográficas, neste caso são mantidas apesar da movimentação e intercâmbio entre eles, além do que delimitariam a posição do grupo ou indivíduos nas diversas relações. E essas fronteiras são causadas pelo limite do Estado-nação e pela imposição de suas leis.

Das antigas ocupações territoriais, os Manchineri vivem atualmente, na fronteira tri-nacional entre o Acre (Brasil), Pando (Bolívia) e Madre de Dios (Peru). No lado brasileiro vivem as margens do Rio Iaco, na Terra Indígena Mamoadate e na Cabeceira do Rio Acre (que são partilhadas com os Jaminawá), localizada nos municípios de Sena Madureira e Assis Brasil, com uma extensão de 313.646 hectares (ver mapa e quadro 01).

Quadro 01 – Terras Indígenas do Povo Manchineri na Zona da Tríplice Fronteira

Terra Indígena/Povo	População	Extensão	Município/País	Situação
Cabeceira do Rio Acre (Manchineri/Jaminawa)	343	78.513	Assis Brasil/BR	Regularizada
Mamoadate (Manchineri/Jaminawa)	576	313.647	Sena Madureira- Assis Brasil-BR	Registrada
Seringal Guanabara (Manchineri)	92	-----	Assis Brasil/BR	À identificar
Comunidade Nova Bélgica (Yiné/Piro/Manchineri)	90	53.300	Inapari (Tahuamanu)/Peru	Saneada
Terra Comunitária de Origem Yaminahua (Jaminawa/Manchineri)	102	41.920	Bolpebra (Pando)/Bolívia	Saneada

Fonte: Valcuende, 2009



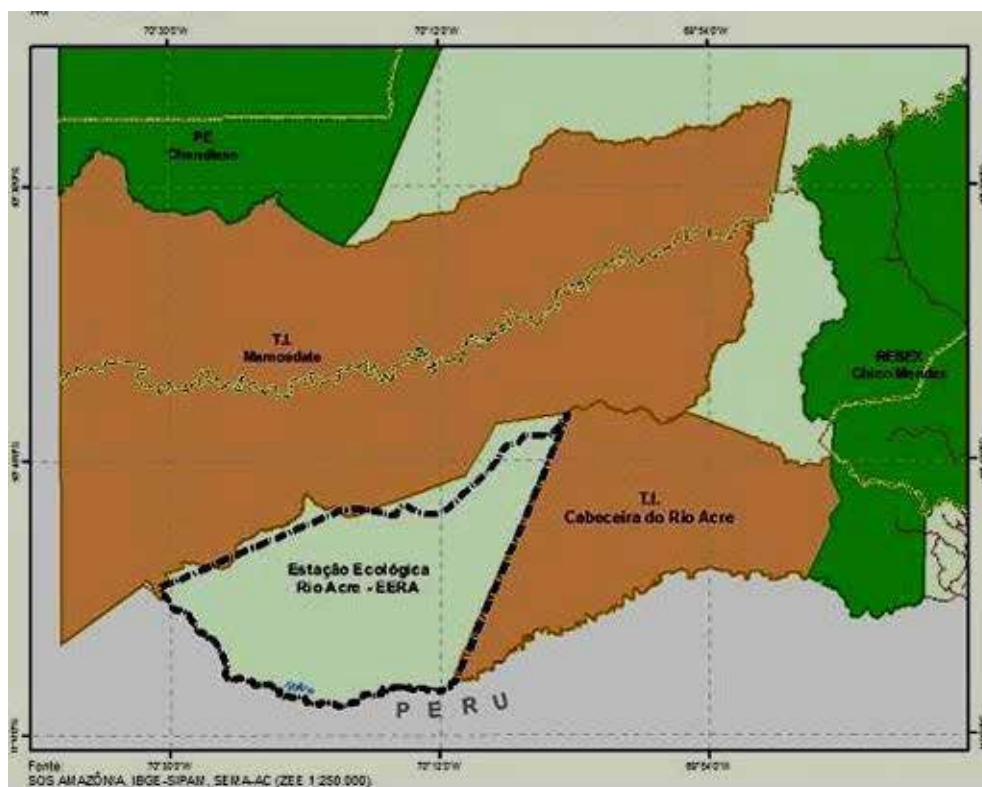
Além dessa terra habitam a Terra Indígena Manchineri do Seringal Guanabara que se encontra em processo de identificação e, na cidade de Assis Brasil. No lado peruano e boliviano também vivem Manchineri em duas Terras Indígenas e nas cidades de Inãpari e San Pedro de Bolpebra. Atualmente possui uma população de aproximadamente 833 indígenas distribuídos em 12 aldeias (ver mapa e quadro 02).

Quadro 02 – Aldeias do Rio Iaco (Terra Indígena Mamoadate-Cabeceira do Rio Acre)

ITEM	ALDEIA	FAMILIAS	QUANTIDADE
01	Extrema	33	234 – manchineri
02	Lago Novo	17	92 – manchineri
03	Cumaru	09	46 – manchineri
04	Senegal	03	19 - manchineri
05	Alves Rodrigues	05	30 - manchineri
06	Água Preta	10	55 - manchineri
07	Laranjeira	05	45 – manchineri
08	Santa Cruz	12	70 - manchineri
09	Jatobá	23	122- manchineri
10	Boca Mamoadate	07	34 - jaminawa
11	Perí	08	47 - manchineri
12	Cujubim	05	35 - jaminawa
13	Betel	25	114 - jaminawa
14	Santa Rosa	15	73 – manchineri
15	Guajará	16	84 – jaminawa
16	Total	193	1.100 total
Total dos Manchineri da área demarcada			760 pessoas
Área não identificada			73 pessoas
Total Gera de Manchineri			833
Jaminawa			267 pessoas no geral

Fonte: Base de Dados FUNAI/Posto de Assis Brasil. Elaborado por Alessandra Manchinery 2011.

Mapa 02 - Terra Indígena Mamoadate - Acre/Brasil



Fonte: SOS Amazônia, IBGE, SEMA – AC/ZEE 1:250.000

Os Manchineri possuem uma opinião pré-concebida do que é ser um migrante fronteiriço e isso os torna diferentes tanto em “traços” quanto em inventários. Seriam esses sinais e sinos inventados a partir da criação da fronteira que constituem sinais diacríticos que as pessoas buscam e exibem para mostrar suas identidades ou serão padrões valorativos e novos padrões dentro de uma ampla territorialidade. Essa

territorialidade que envolvem o espaço e que sofre o domínio de agentes externos, e a forma como eles moldaram e moldam a organização desse território e que pode ser entendida, como produto do trabalho de uma sociedade, com toda a sua complexidade econômica e cultural que se constituem de sinais diacríticos que as pessoas buscam e exibem para mostrar suas identidades ou serão padrões valorativos dentro de um amplo território.

Essa territorialidade corresponde ao domínio desses agentes, e a forma como eles moldaram a organização desse território que chamamos territorialidade indígena e pode ser entendida como uma determinada área, em qualquer ponto do espaço geográfico, podendo ser definida por certo tipo de governo, de cultura, de um sistema econômico e outros agentes que influenciam a sua organização e que se individualizam nesse espaço e em determinado lugar. Causando fronteiras sociais e étnicas promovendo assim um “estranhamento” entre comunidades, povos e nações

É através desses resultados que vemos que a fronteira é um sistema simbólico que estrutura uma sociedade ou mesmo um povo indígena como um migrante fronteiriço como mostra a fala de Zé Urias:

Na época em que eu trabalhava nos seringais, não se falava de terra indígena, pois toda a terra era arrendada pelo patrão seringalista (José Severino da Silva - “Zé Urias”. Entrevista realizada por Alessandra Manchinery em 04/06/2011).

Como resultado deste sistema simbólico os Manchineri se tornaram ora morador de fronteira, ora seringueiro, ora um morador de diversos lugares. É importante ter uma terra, é fundamental para os Manchineri.

Nós decidimos lutar pela terra, quando a FUNAI chegou aqui no Acre, e porque a FUNAI falou que nós indígenas tínhamos direito a terra e nós lutamos e conseguimos a demarcação da Terra para os Manchineri. A terra é importante para os Manchineri porque é onde nós podemos viver a nossa vida inteira e até morrer na terra (José Severino da Silva “Zé Urias”. Entrevista realizada por Alessandra Manchinery em 04/06/2011).

Com a fala acima é mostrado o poder sobre a terra, elemento importante e central. Como ressalta Haesbaert (2004), o poder se constitui em qualquer relação social regulada por uma troca desigual. No caso dos Manchineri, isso se caracteriza como uma relação de trocas internas de determinação externa. Assim entendemos que a história não é experimentada como uma força que vem de fora para corromper uma estrutura atemporal de deveres e obrigações de parentesco. As relações de parentesco são criadas e dissolvidas no tempo histórico que confere significados e influências para os indígenas ao serem estruturadas pelas relações de parentesco, originando as fronteiras entre si e os demais (GOW, 2006, p. 198).

Essa visualização é notada a partir de minha ida a Laz Paz (Bolívia), para participar de um Encontro de Áreas Protegidas, naquele momento, estavam lá, outros indígenas da fronteira Brasil, Peru e Bolívia. A fronteira foi entendida da seguinte forma: “um parente Piro do Peru me deu abraço e me perguntou se eu era Piro, e eu respondi que não, que eu era Manchineri do Brasil”. Esta fala nos afirma que existem fronteiras nacionais e internacionais que foram impostas sobre nós indígenas. Dar-se-ia para entender em outro sentido, “que eu não era indígena Piro do Peru, mas indígena brasileira”. Observando com uma ótica relacionada ao parentesco Manchineri nota-se que ocorrem uma dualidade de relações de “ser”, de “não ser”, de “pertencer”, e de “não pertencer”. Porque neste sentido se minha avó é indígena Piro, eu também sou Piro do Peru, é assim que os Manchineri da fronteira trinacional se relacionam, e que dão sentido ao seu pertencimento. Porque as terras estão relacionadas ao “ser”, de “não ser”, de “pertencer”, e de “não pertencer” a determinado lugar.

A mobilidade territorial é o cenário espaço-temporal de mudança que pode ser mantido embora consideravelmente modificado quando uma região inicia sua transição da mobilidade numa data tardia, o que faz com que a data seja um importante elemento a ser levado em consideração (ROCA,1998).

Na melhor das hipóteses, o papel da mobilidade é considerado enquanto um elemento na estruturação de um território nacional, pois favorece a integração entre as diversas partes do território; mas nunca é considerada a possibilidade da dinâmica social inerente à mobilidade ser em si responsável pela construção de uma forma territorial. Para isso tivemos conversas com os indígenas mais idosos que nos ajudaram a compreender o imbricado que é a questão migratória para esse povo. Entrevistamos Jaime S. L. P. Manchineri, o qual nos contou um pouco da sua trajetória, como podemos perceber na fala abaixo:

Eu nasci em Pampa Hermosa/Peru, e moro atualmente na Terra Indígena Mamoadate, aldeia Jatobá desde 1985. Neste mesmo ano meu pai veio visitar uns parentes da mulher dele, que ela tinha aqui no Mamoadate e que eram Manchineri do Brasil. Desde esse ano fiquei aqui, porque as condições sociais aqui das comunidades eram bem melhores que as dos Piro do Peru. Hoje uns Manchineri criaram uma Terra Indígena no Peru chamada Bufe Pozo, e vivem lá (Jaime Sebastião Lhulu Prishico Manchineri, entrevistado por Alessandra Manchineri, em Rio Branco, em 2009).

Ainda em entrevista ao Senhor Jaime Lhulu, o mesmo afirma que os Piro são localizados ocupando uma vasta área no Ucayali e ocupando uma área conhecida como aldeia Diamante. Localizam os Piro também em Tambo e Urubamba. Os antigos Manchineri afirmam que os diferentes grupos “*pimrine*”, fariam partes com suas especificidades de uma grande etnia chamada Yine. Alguns Manchineri que vivem na Terra Indígena Mamoadate e outros que vivem na cidade de Assis Brasil confirmam essa versão e explicam que o nome *Manxinerune*, cujo nome os “brancos” não conseguiam pronunciar corretamente e se transformaram em Manchineri.

Na cidade de Assis Brasil há também presença dos Manchineri brasileiros, peruanos e bolivianos que além de fazerem suas compras nesta cidade e receberem tratamento de saúde, também se fixaram nesta cidade. Os Manchineri da tríplice fronteira são vistos constantemente nas cidades de Inapari, San Pedro de Bolpebra e Assis Brasil fazendo compras no comércio local, sentados em bancos da Praça de Assis Brasil ou no abrigo do ponto de ônibus, locais em que os “brancos” não param quando lá estão os “índios”. Por vezes grupos de jovens são vistos em discotecas em Iñapari ou em Assis Brasil. Famílias indígenas misturam-se ao público na festa anual da praia do rio Acre, mas sempre sendo observados e percebidos como “os indígenas”, identificação que estabelece certo distanciamento e desconforto. (VALCUENDE, 2009).

A representação da cidade para os indígenas pode ser apreendida a partir desta fala:

Hoje nós plantamos, pescamos, colhemos, temos nossas casas, não passamos frio nem fome. Na cidade tem muito menino no meio da rua sem mãe e passando fome, na aldeia não. Enquanto tivermos nossa terra, vamos ter tudo isso que temos aqui: banana, macaxeira, carne de caça e peixe. Só vamos para cidade para comprar. Antigamente não era assim. Os mais novos vão indo para a cidade para estudarem porque aqui só tem a 5ª série, e precisamos ver os Manchineri trabalhando com os próprios Manchineri e conhecendo a lei do “branco” para nós nunca perdemos nossas terras (Jaime Sebastião Lhulu Prishico Manchineri, entrevistado por Alessandra Manchineri em 23 de Abril de 2010).

Os Manchineri foram agregados no comércio com os brancos deste os tempos da borracha. Os

Manchineri da fronteira são uma presença permanente e ambígua, impulsionado desde o início da exploração das “drogas do sertão” e depois pela exploração da borracha, teve sérias consequências para os indígenas que lá residiam. Primeiro houve o choque epidemiológico provocando enorme mortandade e profunda desestruturação social e psicológica, que multiplicava e estendia o efeito das doenças. Depois, os ataques escravagistas através das “correrias” e as entradas catequéticas.

... a catequese provocou grande movimentação nas populações indígenas, não só pelos descimentos, concentrando num mesmo aldeamento indivíduos oriundos de grupos diversos, mas também porque muitos indígenas, abandonando as missões, se reagrupavam em locais diferentes das aldeias de origem (VALCUENDE 2009).

Esse reagrupamento muitas vezes promovia a formação de novas entidades coletivas de composição étnica ampliada e transformada. Além disso, os indígenas eram atraídos de forma irresistível pelas ferramentas de metal, cuja introdução era habilmente manipulada pelos seringalistas (VALCUENDE, 2009).

Segundo a informação de meu pai, ele trabalhou com um patrão espanhol, o nome dele era Sebastião Perez, o meu avô trabalhava com ele, cortando caucho e outras atividades. Era esse patrão que alfabetizou o meu pai, e os meus quatro irmãos: Parsimom, João, Carlos foram os primeiros professores de alfabetização pelo Instituto Norte Americano Linguístico de Verano. Foi assim que meu pai se alfabetizou (Jaime Sebastião Luhlu Prishico Manchineri, entrevistado por Alessandra Manchinery, em 14 de junho de 2011).

A população nativa (Piro/Manchineri) da região do baixo Urubamba, também começou a manter relações de escravatura por débitos nas propriedades de seus “padrões brancos” (GOW, 2010:107). Essa afirmação está na seguinte fala:

Não havia grande comercio, mais tinha um pequeno comércio de cauchero peruano e boliviano, manchineri e Piro. Esse comercio era em 1935, na época nos ainda não éramos seringueiros (Manchineri/ Piro). Então nós fazíamos esse tipo de comercio. Em 1939 foi que nós começamos a cortar seringa. E o nosso tipo de comercio era enchada, panela de ferro, bacia e farinha de forno (José Severino da Silva “Zé Urias”. Entrevista realizada por Alessandra Manchinery em 04/06/2011).

Vemos que as relações comerciais são bem mais antigas que imaginávamos e por outro lado, em vários momentos, certos grupos colaboravam com os colonizadores, em parte como estratégia de sobrevivência, ou para conseguir ferramentas, ou ainda para fortalecer-se em lutas internas ou contra outros grupos indígenas. Nesse papel, forneciam o grosso das tropas usadas pelos colonos e missionários para capturar escravos e seus neófitos. A conjugação desses efeitos também alterava os circuitos de troca tradicionais, muitas vezes interrompidos pelas migrações forçadas, pelo medo das epidemias (VALCUENDE, 2009).

Assim os Manchineri e Piro se inter-relacionavam em um sistema de incorporação comerciais juntos aos seus padrões “brancos”.

Quando o patrão não queria vender a gente avisava pra ele. Se ele não comprasse da gente, a gente vendia pra outro patrão. Mais o patrão também fazia isso com a gente. Eu vendia coró de onça e sandália de seringa e eu vendia para outro patrão na frente de meu patrão, e ele não me impedia de vender para outro patrão porque eu não devia nada para ele e eu sempre tinha saldo com ele (José Severino da Silva “Zé Urias”. Entrevista realizada por Alessandra Manchinery em 04/06/2011).

Com a crise da borracha a partir de 1912 e a interrupção da busca de mão-de-obra nordestina, intensificou-se ainda mais o trabalho indígena. E os Manchineri se espalharam ao longo dos rios. A estratégia

dos brancos eram as “correrias” contra os indígenas, nessas épocas multiplicadas no intuito de escravizar ou mesmo dizimar os indígenas tanto no Acre, quanto nas áreas fronteiriças amazônicas da Bolívia e do Peru.

Entretanto, surgiram focos de resistência. Pequenos grupos conseguiram se refugiar nas cabeceiras isoladas e a maioria foram obrigados a se modificar para não desaparecer. Passaram a adotar o modelo de casa do “branco” seringueiro, a manipular ferramentas, a deixar de usar a língua materna, comunicando-se através do português e/ou do espanhol (VALCUENDE, 2009).

Observa-se aqui uma reorganização e recomposição de sujeitos coletivos conformados por uma milenar história cultural que, no contexto dos processos de colonização dos séculos XIX e XX, procuraram se acomodar nas novas formas de existir no mundo dos Estados-Nação. Para os Manchineri a tríplice fronteira é, do ponto de vista espacial, uma ficção.

A movimentação dos Manchineri na tríplice fronteira é dada para a visitação de parentes que moram nesses países. A movimentação também é livre, livre porque uns tem casa aqui, e tem casa lá (Chola Manchineri, Chefe de Posto da FUNAI de Assis Brasil – AC. Entrevista realizada por Alessandra Manchineri em 15 de junho de 2011).

Os Manchineri e Jaminawa da trinacional hoje fazem parte da economia, política e dos aspectos sociais que dizem respeito aos três países, comercializando com peruanos, brasileiros e bolivianos.

Eu compro nos três lados, em Assis, por exemplo, eu compro comida, em Bolpebra panelas e calçados, bolas e objetos assim que também a gente utiliza na aldeia. E Inãpari a mesma coisa que em Bolpebra (Jair Manchineri. Entrevista realizada por Alessandra Manchineri em 14 de junho de 2011).

Ao longo dos anos essas relações têm se fortalecido de uma maneira ambígua, em que por suas vezes, são considerados os mesmos em diferentes territórios, os mesmos quando não se tem conflitos territoriais, sociais e políticos nas fronteiras.

Com relação aos parentes Manchineri e Jaminawa que moram no Peru e na Bolívia. Se é Manchineri é, se é Jaminawa é, e são nossos parentes. Mais quando os países foram demarcados, e as Leis foram construídas, elas também foram formuladas de diferentes maneiras. Assim se é parente Manchineri é, mais se nasceu no Peru é pela Lei Peruana, o mesmo acontece na Bolívia e no Brasil. E a gente não pode fazer nada a não ser dar uma assistência de saúde aqui no Brasil, e só falar com o Costa da FUNASA. Mais em relação ao benéfico social e registro civil a gente não faz mais (Evanizia Puyanawa, Coordenadora da FUNAI na cidade de Rio Branco, em fala na Reunião de Criação e implantação do Comitê Regional da Coordenação Regional de Rio Branco – Acre/2011).

E notório que a presença dos Manchineri na venda e comércio é sempre oculta, a saber, de que são mais vistos comprando do que vendendo, mais que por sua vez realizam esses comércios que eu chamarei de “troca de favores”. Trocas de favores porque é um pequeno comércio que é feita através das pescas realizadas no rio Acre, ou de produções de seus artesanatos.

Os Manchineri vivem nos três países e movimentam-se com “certa” liberdade de um lado para o outro. As relações familiares e de aliança transpassam as fronteiras. Politicamente, as fronteiras e as diferenças legais entre os três países tornam-se um recurso importante que muitas vezes é acionado.

O Peru e a Bolívia possuem uma legislação que permite aos indígenas a exploração da madeira, o que é proibido no Brasil. Por outro lado, o Brasil tem melhor assistência à saúde, educação e aposentadoria aos trabalhadores rurais, inclusive para indígenas.

Assim a mobilidade fronteiriça obedece a estratégias e momentos de vida diferentes, nos quais os indivíduos instrumentalizam as identidades de boliviano, peruano e brasileiro, juntamente com suas identidades indígenas (VALCUENDE, 2009). Para os indígenas quando inseridos nas “sociedades estatais é complicado afirmar que para eles não existem fronteiras”, na fala de um indígena “as fronteiras são uma invenção dos

brancos, mas, uma vez inventadas, temos também que saber usá-las em nosso benefício” (pag. 190). Nessas estratégias está implícito o sentido político das mesmas, como mostra a fala a seguir:

Eu vim do Rio Ucayali numa comunidade indígena chamada Pampa Hermosa. Naquela época o pai já era professor da alfabetização. Após o decorrer do tempo ele foi transferido para a Região do Rio Urubamba de uma comunidade chamada Bufo Pozo. Quando eu tinha 6 anos de idade a minha mãe faleceu de parto. Aos 10 anos o pai se juntou com uma mulher que foi daqui do Brasil por Perú. Ela é a família do pessoal do Seringal Guanabara. No ano de 1985, nos meus 22 anos o pai planejou para vir fazer uma visita da família de sua esposa no Brasil. E eu fui convidado pelo pai para ser seu motorista fluvial. No mês de maio do ano presente para Puerto Esperança e Rio Purus. Baixamos e chegamos a Sena Madureira entre 3 pessoas. Eu, pai e o João. Ao mesmo período chegamos na Terra Indígena Mamoadate, Aldeia Extrema. Naquela época a liderança geral do Povo Manchineri, era o José Urias. Como eu tinha apenas concluído o 5º ano do primário. Portanto tinha conhecimento de leitura, escrita e matemática. E aqui no povo não tinha professor quem ensinasse e pudesse alfabetizar as crianças que existiam na aldeia. Porém o cacique Zé me convidou para assumir esse cargo e eu concordei ao mesmo tempo me engracei de uma menina e fiquei me juntando com ele até hoje. Então a minha saída de Urubamba foi assim. Se cacique não tivesse me convidado era pra eu voltar (Jaime Sebastião Luhlu Prishico Manchineri, entrevistado por Alessandra Manchineri, em 14 de junho de 2011. MANCHINERY, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa constatamos que os Manchineri sempre circularam na tríplice fronteira, motivados pelas relações pessoais, mas também induzidos pelas atividades econômicas regionais, que faz com que estes se desloquem em busca de melhores condições de vida, em uma tríplice fronteira que constitui um exemplo paradigmático que separa e une povos que atravessam e driblam as demarcações políticas estabelecidas pelos Estados-nação. Sobre as terras indígenas vemos que é um conceito fundamental e relevante para os Manchineri, pois é neste que estão centradas suas lutas, reivindicações e suas simbologias com o mundo cósmico, é a bandeira que representa o indígena em si; a terra tem um significado totalmente diferente de território, uma vez que o termo território e um conceito do não-indígena.

Pode-se visualizar que hoje estar acontecendo uma mobilidade acelerada e um aumento do número de contingentes marginalizados das periferias nas cidades. Todos têm um ponto de vista particular e que são de diferentes fluxos, intensidade e modalidades. Porém todos possuem familiaridade que interligam a aldeia e a cidade.

Resta discutir ou apresentar as conclusões sobre a preocupação inicial que motivou toda a pesquisa. O que acontece nas territorialidades dos Manchineri, visto que o ambiente continua preservado, apesar da intensa pressão sofrida pela ocupação regional e também da pressão de um território que não é o original, mas construído sobre território inimigo? Entendemos que a preservação das relações tradicionais, que mantém uma relação de continuidade entre homens e natureza, sem distinção ou privilégio de uns sobre os outros, o que estabelece regras claras na obtenção de recursos do meio, pode ser a chave da questão.

Diante dos fatos aqui apresentados reafirma-se a importância de compreender as múltiplas relações socioespaciais estabelecidas nas diferentes territorialidades do Povo Manchineri, principalmente compreender o sentido de terra e território para os Povos Indígenas. Deixo claro ainda, que apesar de a Constituição de 1988 assegurar a demarcação das terras indígenas, as políticas fundiárias não dialogam com as categorias locais e nem mesmo os povos indígenas, negligenciando assim seus direitos constituintes.

REFERÊNCIAS

- GOW, Peter.** An Amazonian Myth and its History. Oxford: Oxford University Press. 338 pp. **IN: Revista Mana.** vol.8 no.2 Rio de Janeiro. Oct. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v8n2/16143.pdf>. Acesso em 22/08/2014.
- GOW, Peter.** “**Canção Purus**”: **nacionalização e tribalização.** IN. Revista de Antropologia. SÃO PAULO, USP, 2006, V. 49 Nº 1.
- GOW, Peter.** **¿Pamodia Leer Sangama?: Sistemas Graficos, Lenguaje y Shamanismo entre los Piro (Peru Oriental)*,** IN: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 105-117, jan./jun. 2010.
- ROCA, Maria de Nazaré Oliveira.** **Espaço – tempo e Mobilidade Territorial.** In. Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. n. 12, Lisboa, Edições Colibri, 1998. Disponível em: www.run.unl.pt/bitstream/10362/7455/1/RFSH12_255_266.pdf.
- VALCUENDE, José Maria (org.).** **História e Memórias das três fronteiras: Brasil, Peru e Bolívia.** São Paulo: EDUC, 2009.

ENTREVISTAS

- Jaime Sebastião Luhlu Prishico Manchineri.** E professor na Terra Indígena Mamoadate e Coordenador do Núcleo de Educação Escolar Indígena na cidade de Assis Brasil – Acre.
- Jair Manchineri.** Assessor de Comunicação indígena na FUNASA (Fundação Nacional de Saúde). Município de Assis Brasil.
- José Severino da Silva Manchineri (Zé Urias)** foi cacique na T.I Mamoadate do Povo Manchineri nos 1970, e que lutou pela demarcação da terra indígena, assim com trabalhou por mais de 40 anos no Movimento indígena.

O DESCARTE DE RESÍDUOS SÓLIDOS E SUSTENTABILIDADE: O CASO DO ATERRO SANITÁRIO DE PORTO VELHO

Itamar Elói Schlender

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Antônio Carlos Maciel

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Maurício Silva de Souza

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Lílian Maria Moser

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Maurício Silva de Souza

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO: Esse artigo objetiva verificar se os critérios adotados na escolha do local para o descarte de resíduos sólidos da cidade de Porto Velho, RO, contemplam elementos que constituem o que se denomina de sustentabilidade. Inicialmente, constrói o cenário da relação homem-natureza na formação sociocultural da Amazônia. Na sequência, analisa documentos que evidenciaram ser o projeto de instalação do C.T.R. – Centro de Tratamento de Resíduos da cidade de Porto Velho, RO, ambiental e socialmente insustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Amazônia. Sustentabilidade. Resíduos Sólidos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve início, de um lado, quando a Prefeitura de Porto Velho selecionou a área em frente à Vila Princesa (KM 10, da BR 364) para a instalação do Aterro Sanitário da cidade e, de outro, das leituras que tratam da temática da sustentabilidade (LEFF, 2009; SACHS, 2008; BECKER, 2009,2013).

Assim, esse artigo tem por objetivo verificar se os critérios adotados na escolha do local para o descarte de resíduos sólidos da cidade de Porto Velho contemplam elementos que constituem o que se denomina de *sustentabilidade*. Nesse sentido, a escolha pauta-se na preservação dos recursos naturais do local e respeita a legislação ambiental? Além disso, em que medida a comunidade do entorno (área de influência direta) foi levada em consideração no processo de escolha do local?

Para tanto, inicialmente, construir-se-á o cenário da relação homem-natureza na formação sociocultural da Amazônia. Na sequência, far-se-á uma análise documental (Estudo de impacto ambiental (EIA), Relatório de impacto ambiental (RIMA), ações e decisões judiciais, pareceres técnicos, laudos) para verificar em que medida a escolha atende aos critérios da sustentabilidade social e ambiental.

1 A RELAÇÃO HOMEM-NATUREZA NA FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL DA AMAZÔNIA

Desde a chegada dos primeiros conquistadores europeus na Amazônia está em curso um processo de espoliação dos recursos naturais desta Região, via sobre- exploração do trabalho. Isto tem representado o

comprometimento de uma organização social e produtiva adaptadas às condições topológicas e edafológicas do território (LEFF, 2009, p.30). Esta relação vem degradando o ordenamento ecológico e minando as condições de sustentabilidade.

1.1 De uma “cooperação competidora” em direção a uma “relação dominadora” da natureza

Os projetos de desenvolvimento da região amazônica, grosso modo, podem ser enquadrados em três períodos, cada um deles com características distintas, mas que tem em comum o fato de possibilitarem a transição gradual de uma “cooperação competidora” entre as espécies humana, vegetal e animal (TOCANTINS, 1982, p.22,65), para o estabelecimento de um modelo de “desenvolvimento” gerador de degradação ambiental, bem como uma desigual distribuição social dos custos ecológicos e marginalização social.

No primeiro, datado de 1616 (construção do Forte do Presépio) até meados do século XIX (declínio do extrativismo das drogas do sertão), ocorre a expulsão dos invasores franceses, holandeses e ingleses por parte da Coroa portuguesa (MACIEL, 2012, p.2). Além da construção de fortificações para garantir seus domínios, os portugueses, por meio dos “descimentos” e “aldeamentos”, submetem os indígenas “à mó civilizadora do trabalho extrativista” (RIBEIRO, 1995, p.310); o que resultou na destruição de toda uma cultura social e ambientalmente adaptada às condições da região.

Num segundo momento, de meados do século XIX até a década de 1920, é acrescido à “moenda” instalada pelo capitalismo industrial na Amazônia, “cerca de meio milhão de nordestinos” (RIBEIRO, 1995, p.323). Estes se deslocam para a região a fim de trabalharem nos seringais. Seu sangue e cultura misturam-se ao dos nativos, acrescentando, assim, mais um ingrediente a cultura cabocla, favorecendo “a criação de uma estrutura social diferenciada da indígena” (MACIEL, 2012, p.5).

Ocorreu neste segundo momento um significativo desenvolvimento econômico da região e um elevando grau de urbanização, principalmente das cidades de Manaus e Belém, contudo, sem propiciar uma melhora nas condições de vida da maioria das populações citadinas e das que trabalhavam nos seringais. Além disso, a golpe da machadinha, os seringueiros comprometeram a capacidade lactífera da *hevea brasiliensis* (LIMA ARAÚJO, 1975, p.73, 74). Este período encerra-se com o advento da produção de borracha na Ásia que colapsou o mercado brasileiro, fazendo com que Amazônia recuasse ao mais retrógrado extrativismo (MACIEL, 2012, p.7).

O terceiro momento consiste na urbanização da cultura cabocla. O mesmo divide-se em duas fases: uma que vai dos anos 1920 ao final da década de 1960, e desta aos dias atuais, ambas caracterizadas por intenso êxodo rural (MACIEL, 2012, p.9).

Na primeira fase ocorre a consolidação do modo caboclo de viver nas cidades (arquitetura urbanística, culinária, relações sociais, festejos e expressões folclóricas próprias). Na segunda, o grande capital se instala na Amazônia via políticas de integração nacional do governo brasileiro. Estas convertem a burguesia em proprietária da terra, fragmentam o poder das oligarquias regionais, submetem pequenos e médios produtores, alteram as relações de trabalho e poder e convertem as massas camponesas e indígenas em populações supérfluas, descartáveis (MACIEL, 2012, p.11).

Atualmente, exacerbam-se cada vez mais as questões socioambientais na Amazônia brasileira. Se no passado alguns projetos de desenvolvimento foram inviabilizados pelas condições específicas da região, entre eles o de implantação da indústria açucareira nos moldes nordestinos (TOCANTINS, 1982, p.27-43) e a Fordlândia que intencionava o cultivo racional de seringueiras na região para extração do látex (COLACIOS, 2011), hoje, contudo, o desenvolvimento tecnológico tem possibilitado um rápido avanço dos

empreendimentos capitalistas na região.

Munidos de motosserras, tratores, caminhões, implementos agrícolas, enfim, de todo um aparato científico e tecnológico, os atuais projetos de colonização avançam a passos céleres sobre a antes inexpugnável floresta (LIMA, 1975, p.80,81), bem com sobre cerrados e savanas, deixando para trás cinzas que misturam gente, fauna, flora, enfim, uma biodiversidade fabulosa e culturas ancestrais.

O estado de Rondônia é exemplo paradigmático deste rápido avanço do empreendimento capitalista na Amazônia. Se em 1970 era um Território completamente extrativista com matas exuberantes, hoje, “no lugar dos seringais, há pastos e lavouras” (MACIEL, 2012, p.18).

Corroboram com esta afirmação os dados estatísticos. Só para exemplificar: em 2012 a pecuária bovina em Rondônia já contabilizava 12,2 milhões de cabeças, tendo exportado 208,2 mil toneladas, totalizando R\$ 2,5 bilhões. A recém-chegada soja, em 2014, já era cultivada em 26 dos 52 municípios de Rondônia, ocupando uma área de aproximadamente 240 mil hectares (de matas derrubadas), sendo o Estado com maior expansão percentual de área de soja no país. (PDES- RONDÔNIA, 2015, p.62-67).

As implicações socioambientais deste célere avanço da fronteira agrícola e da pecuária pelos estados da Amazônia são visíveis. Resaltamos duas. A primeira tem a ver com a exacerbação da violência no campo por causa da grilagem de terras que até pouco tempo eram ocupadas pelas populações tradicionais. Os noticiários de chacinas e assassinatos no campo denunciam o caráter violento da apropriação na maior parte da região (LOUREIRO, Violeta R.; PINTO, Loureiro J.N., 2005). Como consequência, cada vez mais pessoas migram para as cidades, potencializando os já graves problemas sociais, entre eles o do saneamento básico que nos interessa aqui particularmente.

A segunda implicação tem a ver com os graves danos ambientais gerados por monoculturas como a da soja que, segundo estudos, são ambientalmente impróprias devido às características peculiares da região amazônica. (BENCHIMOL, 2009, p.22; LEFF, 2009, p.65,78).

Portanto, se nos dois períodos iniciais da formação sociocultural da Amazônia, predominaram problemas de ordem social decorrentes da brutal exploração econômica imposta principalmente a indígenas, caboclos e seringueiros, dos anos 1960 em diante, assomam-se questões ambientais, entre as quais a do saneamento básico, que tem se mostrado de difícil solução.

1.2 as formas usuais de descarte de resíduos sólidos em cidades da Amazônia brasileira (Manaus, Belém e Porto Velho)

A forma de descarte de resíduos sólidos urbanos não é questão de somenos importância, uma vez que o “gerenciamento inadequado dos resíduos sólidos urbanos gera [...] impactos importantes, tanto ambientais quanto na saúde da população” (GOUVEIA, 2012, p.1504), contribuindo significativamente para a insustentabilidade socioambiental.

No Brasil, a questão do descarte é grave. Segundo dados do Sistema Nacional de Informações Sobre Saneamento (SNIS), em 2013, 62,8% dos municípios brasileiros ainda realizavam o descarte de resíduos sólidos em lixões ou vazadouros (PLANSAB 2014), apesar da Lei 12.305, de 2 de agosto de 2010, que trata da Política Nacional de Resíduos Sólidos, ter determinado a extinção completa dos lixões até agosto de 2014.

As cidades da região amazônica não se encontram em situação melhor, uma vez que, em 2013, 91,1% dos municípios ainda descartavam resíduos sólidos urbanos em lixões ou vazadouros (PLANSAB 2014). E são enormes os desafios para que se efetive um descarte ambientalmente correto uma vez que existem

fatores regionais complicadores.

Um deles tem a ver com o crescimento populacional da Região Norte. Dados do IBGE informam que a taxa média geométrica de crescimento anual no período de 1991/2010 foi de 2,09% (a maior do Brasil). Isso representou um acréscimo de 2.963.750 pessoas, das quais 73,53% residem na zona urbana. Por causa deste intenso processo de urbanização, a região passou a ser denominada de *floresta urbanizada* (BECKER, 2013, p. 34).

O problema não está no crescimento populacional em si, mas na forma desordenada da ocupação de boa parte das cidades da Região Norte por este contingente humano. Esta ocupação gerou desflorestamento e poluição, principalmente das águas, pelo fato de serem construídas moradias irregulares à beira de igarapés, lagos e demais cursos d'água que viram lixões naturais a céu aberto (VASCONCELOS, 2013, p. 2).

Um segundo fator que dificulta o descarte de resíduos sólidos nas cidades da região amazônica está relacionado com características topográficas e climáticas. A maioria das cidades cresceu ao longo dos rios e de locais nos quais abundam lagos, igarapés, furos, paranás, várzeas e igapós que representam verdadeiros obstáculos para o deslocamento de caminhões de coleta de lixo.

Além disso, a Região alterna períodos de estiagem com chuvas intensas que alagam partes das cidades. Isto dificulta a coleta de lixo no período chuvoso, o que contribui diretamente para o descarte inadequado por parte da população, que se livra do lixo jogando-o em locais inadequados como rios e igarapés (DONATO; PINHEIRO, 2010), perpetuando a cultura de “jogar no mato” coisas que não tem mais valor.

Procedendo a breve pesquisa quanto à forma de descarte de resíduos sólidos nas três capitais acima mencionadas, Manaus, com população estimada em 2.094.391 de habitantes, até 2006, depositava seus resíduos em lixão a céu aberto, vindo a construir posteriormente aterro controlado no Km 18 da rodovia AM 010 (Manaus- Itacoatiara).

Atualmente, está em construção um aterro sanitário no quilômetro 13 da rodovia BR-174 (Manaus – Boa Vista), mas que teve suas obras suspensas em 2015 por recomendação do MPF/AM. Foi constatada ausência de informações técnicas importantes para implantação de um aterro sanitário em conformidade com a legislação ambiental, bem como falhas nos diagnósticos de fauna e flora e realização de desmatamento que ultrapassou os limites do imóvel licenciado, atingindo vários cursos d'água. (MPF/AM, 2016). A obra foi embargada e até o momento está inconclusa.

Belém do Pará, com população estimada em 2016 de 1.446.042, durante 27 anos, utilizou o lixão do Aurá existente dentro do bairro. O lixão poluiu o rio de mesmo nome e representava séria ameaça para os principais mananciais de água da capital: os lagos Bolonha e Água Preta (MARITUBA EM FOCO, 2015). Mas, finalmente, em 26 de junho de 2015 foi inaugurado o aterro sanitário de Marituba, município da Região Metropolitana de Belém, dentro das normas da legislação brasileira (REVISTA NOSSA ECONOMIA, 2016).

Porto Velho, com população estimada em 511.219 habitantes, ainda faz uso do “lixão da Vila Princesa” para o descarte de resíduos sólidos. Como abordaremos detalhadamente o caso de Porto Velho no item seguinte, apenas registramos de passagem que o descarte no referido lixão é social e ambientalmente insustentável. Em noticiário de 2015 lê-se: “69 jovens com idade entre 14 e 24 anos que vivem na comunidade [...] trabalham no lixão ou em atividades informais” (NEWSRONDÔNIA, 2015). E uma dissertação de mestrado diagnosticou que “a gestão de resíduos sólidos urbanos na cidade de Porto Velho pode ser considerada como insustentável ambientalmente” (UGALDE, 2010, p.85).

Pelo acima exposto, verifica-se que a maioria dos municípios brasileiros, pressionados pelas exigências da Lei 12.305, de 2 de agosto de 2010, avança com dificuldades na busca de solução social e ambientalmente sustentável para o descarte de resíduos sólidos, via instalação de aterros sanitários. Assim, milhares de toneladas continuam sendo descartadas de forma inadequada em lixões que são revirados por catadores sem as mínimas condições de higiene e segurança.

A seguir, focamos a atenção nos desafios peculiares do projeto de instalação do C.T.R. – Centro de Tratamento de Resíduos da cidade de Porto Velho, RO.

1.3 Análise da escolha da área para futura instalação do aterro sanitário da cidade de Porto Velho na perspectiva do conceito de sustentabilidade

A Prefeitura Municipal de Porto Velho até se antecipou na busca de uma solução para o descarte de resíduos sólidos, pois já em meados de 1999 (antes mesmo da Lei 12.305/2010) havia requerido ao Serviço Geológico do Brasil (CPRM) para que realizasse um estudo objetivando apontar alternativas locais viáveis para a instalação de um aterro sanitário.

Mas foi somente em 22.07.2011 que deu entrada, junto a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental - SEDAM/RO, de pedido de licença prévia, inclusive apontando o local para construção do aterro sanitário, isto é, em área situada às margens da rodovia BR 364, sentido oposto ao atual Lixão da Vila Princesa, no Km 10, sentido Acre.

Com o deferimento por parte da SEDAM/RO, iniciou-se um embate entre a Prefeitura Municipal e o autodenominado Movimento Socioambiental “Salve o Rio Mato Grosso” (daqui em diante denominado apenas Movimento). Este é formado por pessoas que possuem chácaras e empreendimentos comerciais nos arredores do local escolhido para o aterro, bem como por professores e alunos da Universidade Federal de Rondônia e simpatizantes da causa ambiental.

O Movimento posicionou-se de forma contrária a instalação no referido local e começou a realizar reuniões periódicas para traçar estratégias para impedir a instalação. Em 01.07.2013, um grupo de participantes do Movimento ingressou com Ação Popular, com pedido de liminar, junto à 2ª Vara da Fazenda Pública de Rondônia, objetivando “obstar iminente e irreversível dano patrimonial aos bens do erário municipal e, sobretudo, aos bens e direitos da coletividade relacionados ao meio ambiente equilibrado e sadio” (AÇÃO POPULAR, p.3).

O que segue procura verificar se os critérios que fundamentaram a escolha do local se pautaram no princípio da sustentabilidade, ou, ao contrário, se coadunam com o discurso neoliberal ambiental que procura ecologizar a economia, sem, contudo, internalizar as condições ecológicas e sociais de sustentabilidade, equidade, justiça e democracia e nem eliminar as contradições existentes entre crescimento econômico e preservação da natureza. (LEFF, 2015, p.18,26).

Cabe observar que o conceito de sustentabilidade é complexo e possui diferentes abordagens. Para fins deste artigo, compreendemos por sustentabilidade “as ações que procuram garantir o futuro de um lugar, com qualidade de vida, respeito às pessoas e sua cultura, conservação do meio ambiente, manutenção da biodiversidade (e) adequação ao território” (MENDES, 2009, p.51).

1.4 Quanto aos cuidados com a preservação dos recursos naturais e observância da legislação ambiental (sustentabilidade ambiental)

De pronto ressalte-se que o próprio Estudo de Impacto Ambiental (EIA), realizado para determinar o melhor local para a instalação do aterro, menciona que a Área A – BR 364 (Vila Princesa), a que acabou sendo escolhida pela Prefeitura, é atravessada por um curso de água. Razão porque o EIA adverte que se trata de uma APP protegida pela Lei Federal nº 4.771/65 (alterada pela Lei Federal nº 7.803/89) (EIA, p. 25). Ainda no mesmo estudo, na parte que trata do meio físico, mais precisamente da alteração de curso d'água e nascentes, os técnicos responsáveis alertam quanto a alterações em cursos d'água e nascentes. Afirmam que “**no caso da BR 364, este impacto será de mais alta magnitude**, uma vez que a AID é cortada por um curso hídrico que nasce ali dentro” (EIA, p.157, grifo meu).

Para justificarem o não descarte imediato de uma APP para a instalação de aterro, os técnicos do EIA foram buscar respaldo na RESOLUÇÃO CONAMA nº 369 de 2006 que dispõe sobre os casos excepcionais, de utilidade pública, interesse social ou baixo impacto ambiental, que possibilitam a intervenção ou supressão de vegetação em Área de Preservação Permanente -APP.

O problema é que não atentaram ou intencionalmente omitiram um dos artigos Resolução: “Art. 3º A intervenção ou supressão de vegetação em APP somente poderá ser autorizada quando o requerente, entre outras exigências, comprovar: I - a **inexistência de alternativa técnica e locacional às obras**, planos, atividades ou projetos propostos” (RESOLUÇÃO CONAMA nº 369 de 2006, grifo meu).

Não há como comprovar esta inexistência, uma vez que fica explícito no próprio EIA a existência de uma alternativa locacional para a implantação do CTR de Porto Velho. Trata-se da Área C – Linha do Garça, assim descrita:

Em relação à ocupação de corpos hídricos, que configura aspecto negativo à implantação do CTR uma vez que configuram Áreas de Preservação Permanente e demandam afastamentos mínimos de 200 m conforme a NBR 13.896/97, a **Área C - Linha do Garça destaca-se por apresentar distância suficiente para o atendimento desta norma**, enquanto **nas outras duas áreas esta condição não é possível** (EIA, p.177, grifo meu).

Esta foi uma das razões que motivou integrantes do Movimento Socioambiental “Salve o Rio Mato Grosso” a entrarem com a Ação Popular na justiça para barrar a construção do aterro naquela área. Foi também o que motivou o parecer técnico 01/2011/COREM, que não aprovou o uso de técnica de envelopamento de manancial prevista no EIA, por descumprir a legislação ambiental que prevê a distância de 200m justamente para proteger e não haver intervenção direta nos recursos hídricos.

1.4 Quanto ao respeito e consideração pelos moradores residentes na área de influência direta (sustentabilidade social)

Tanto o Estudo de Impacto Ambiental (EIA), quanto o Relatório de Impacto Ambiental (RIMA), apresentam dados sobre a organização territorial e benfeitorias na área de influência direta (AID). Mencionam, entre outros, a existência da Associação Pioneiros Futebol Clube (362m), Balneário Coqueiral (353m), Posto de Saúde (161m), EMEF João Afro Vieira (235m), Cooperativa de Reciclagem Catanorte (484m), Universidade de Rondônia (1080m), Núcleo Habitacional Vila Princesa (40m) (EIA, p. 138).

A norma NBR 13.896/1997, ao estabelecer critérios para implantação e operação de aterro sanitário, determina que núcleos populacionais devem estar a mais de 500 metros da área do aterro. A Vila Princesa está localizada a apenas 40 metros. Para justificar a escolha de local tão próximo, os técnicos argumentam que:

A grande maioria das pessoas dessa comunidade está vinculada diretamente às atividades comerciais que o lixão proporciona através da compra de materiais reciclados que são coletados por catadores, alguns vinculados a uma cooperativa de reciclagem chamada CATANORTE. A mão de obra necessária ao funcionamento do aterro no processo de classificação dos materiais, será suprida pelos agentes que já se encontram envolvidos no processo de exploração de resíduos sólidos do antigo lixão. **Devido a esse contexto, os habitantes dessa comunidade não serão realocados, porém, como medida mitigadora é proposto que a empresa responsável pela construção do empreendimento realize e proporcione melhorias na infraestrutura local** (EIA, p. 164, grifo meu).

Certamente é nobre a intenção de envolver os moradores da Vila Princesa no processo de reciclagem e no funcionamento do aterro, bem como a promessa de melhorias na infraestrutura da Vila Princesa. Contudo, isso não elimina os possíveis riscos a saúde desta população em virtude da distância pífia em relação ao aterro (40m).

Estudo realizado na cidade de São Paulo com objetivo de avaliar a associação entre residências próximas a aterros de resíduos sólidos e a ocorrência de câncer e malformações congênitas nas populações vizinhas, não encontrou aumento no risco de câncer ou de malformações congênitas, contudo os autores do estudo lembram que “viver próximo aos aterros de resíduos sólidos significa estar exposto aos produtos tóxicos ali presentes” (GOUVEIA, 2010, p.865).

Outras “benfeitorias” localizadas nas proximidades não foram levadas em consideração no EIARIMA. São apenas mencionadas. Entre elas destacam-se a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e o Balneário Coqueiral.

A universidade historicamente vem sofrendo com a poluição gerada pelo Lixão da Vila Princesa, contudo, no momento da definição de um novo local para destinação de resíduos sólidos, sequer foi consultada para se manifestar sobre a questão, mesmo contando com profissionais altamente capacitados nas mais diversas áreas do saber e que poderiam ter contribuído muito para a definição do lugar mais adequado para o aterro. O fato de a Universidade estar a 1080m parece ter sido razão suficiente para tal omissão.

Quanto ao Balneário Coqueiral, mesmo sendo empreendimento particular, é um importante local de lazer para os moradores da cidade de Porto Velho, recebendo centenas de pessoas a cada final de semana nos meses mais quentes do ano. A instalação de um aterro a uma distância de apenas 353m certamente fará com que muitos deixem de frequentar o local, pois como o próprio EIA admite, “um Aterro Sanitário, popularmente, ainda está ligado ao atual aterro ou “lixão”...” (EIA, p.164).

Cabe lembrar, ainda, que próprio o Parecer emitido pelo órgão ambiental de n. 01/2011 (fls.715 do PA), no tópico referente à organização territorial e benfeitorias do entorno, assim se pronuncia:

“Não caracteriza com precisão o tipo de uso do solo e a situação fundiária (parcelamento do solo e as atividades ali existentes). Haveria necessidade de identificar e mapear todos os imóveis da área de ID, seus ocupantes e proprietários, bem como atividades por eles desenvolvidas.” (AÇÃO, p.13).

Além da ausência de um estudo de toda a AID, a NBR 13896/97, que estabelece os critérios para projeto, implantação e operação de aterros de resíduos não perigosos, determina que o local a ser utilizado deve ter a aceitação da instalação pela população maximizada. E, definitivamente, não é este o caso do local escolhido pela Prefeitura. Prova disso são os dois abaixo-assinado com quase duas mil assinaturas de frequentadores do Balneário Coqueiral e alunos e professores da UNIR, todos contrários a instalação do aterro na área em frente à Vila Princesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interessava verificar em que medida a escolha do local para futura instalação do CTR de Porto Velho atende aos critérios da sustentabilidade ambiental e social.

Conclui-se que escolha é ambientalmente insustentável porque, das três opções locacionais, escolheram a que é literalmente atravessada por um curso d'água e, portanto, configura uma APP. Caso a construção do CTR seja efetivada, ocorrerá um impacto da mais alta magnitude, conforme alerta do próprio EIA, e que poderá resultar na extinção de importantíssimo manancial de água.

Socialmente, a escolha também é insustentável, uma vez que a população da Vila Princesa não será removida, permanecendo dentro do perímetro de exclusão de 500m e, portanto, exposta aos produtos tóxicos presentes no CTR. É insustentável também por não levar em consideração importante área de lazer da cidade de Porto Velho e nem a maior universidade pública do Estado de Rondônia.

Ambientalistas costumam utilizar o termo em inglês Greenwash para designar a maquiagem verde empregada por detrás de produtos e empreendimentos que se dizem sustentáveis, mas que na realidade apenas aparentam ser. Este parece ser o caso do C.T.R. de Porto Velho. Quer-se dar a impressão de que natureza e pessoas foram levadas em consideração, mas é só Greenwash.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO POPULAR. Poder Judiciário do Estado de Rondônia. 2 Vara da Fazenda Pública. Processo 0013878-49.2013.8.22.0001.
- BECKER, Berta K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BECKER, Berta K. **A urbe amazônica: a floresta e a cidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.
- BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural**. 3. ed. Manaus: Valer, 2009.
- COLACIOS, Roger D. **Fordlândia: ascensão e queda da cidade esquecida de Henry Ford** (resenha). IN: Antíteses, v.4, n.8,p.1013-1017, jul./dez.2011.
- EIA. **Estudo de Impacto Ambiental da Central de tratamento e destinação de resíduos sólidos de Porto Velho – RO**. Porto Velho, ENGEMAB - Engenharia e Meio Ambiente Ltda, 2011. 3 volumes.
- GOUVEIA, Nelson Gouveia. CIENCIA & SAUDE COLETIVA, RIO DE JANEIRO, v. 17, n. 6, pp. 1503-1510, JUN, 2012.
- IBGE Censo 2010 Disponível<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000402.pdf>. Acesso em 20/10/16.
- LIMA, Araújo. **Amazônia, a terra e o homem, com uma introdução à antropogeografia**. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.
- LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- LOUREIRO, Violeta R.; PINTO, Loureiro J.N. In: ESTUDOS AVANÇADOS 19 (54), 2005.
- MACIEL, Antônio C. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último roud da resistência cabocla. In: GOBBI, Márcia A; NASCIMENTO, Maria Letícia B.P. **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

MPF Amazonas. Disponível < <http://www.pram.mpf.mp.br/news/obras-do-novo-aterro-sanitario-de-manauas-suspensas-por-recomendacao-do-mpf-am>. Acesso em 21/10/16.

MARITUBA EM FOCO. Disponível < <http://www.maritubaemfoco.com/Lix%C3%A3o-de-Marituba-coisa-do-passado.php>. Acesso em 21/10/16.

MENDES, Jefferson Marcel Gross. **Dimensões da sustentabilidade**. Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 7, n. 2, jul/dez 2009.

NEWSRONDONIA. Disponível < <http://www.newsrondonia.com.br/noticias/mutirao+pel+o+com+bate+ao+trabalho+infantil+e+realizado+na+vila+princesa+lixao+municipal+de+porto+velho/68512>. Acesso em 21/10/16.

PLANO DESENVOLVIMENTO ESTADUAL SUSTENTÁVEL DE RONDÔNIA. Porto Velho – Rondônia Novembro – 2015.

PLANSAB2014. Disponível < http://www.cidades.gov.br/images/stories/ArquivosSNSA/PlanSaB/relatorio_anual_avalicao_plansab_2014_15122015.pdf. Acesso em: 20/10/2016.

RESOLUÇÃO CONAMA nº 369, de 28 de março de 2006. Disponível < <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=489>. Acesso em: 11/12/2016.

REVISTA NOSSA ECONOMIA. Disponível < <http://revistanossaeconomia.com.br/2016/02/24/novo-aterro-sanitario-garante-sustentabilidade-ao-residuo-solido-produzido-em-belem/>. Acesso em: 21/10/16.

RIBEIRO, Darcy. **A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SILVA, Alexandre Donato; PINHEIRO, Eduardo da Silva. **A problemática dos resíduos sólidos urbanos em Tefé, Amazonas**. Sociedade & Natureza, On-line version ISSN 1982-4513 Soc. nat. (Online) vol.22 no.2 Uberlândia Aug. 2010.

TOCANTINS, Leandro. **Amazônia - Natureza, Homem e Tempo: uma planificação ecológica**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército/Editora Civilização Brasileira, 1982.

UGALDE, Jorge Cesar. **Aplicação de indicadores de sustentabilidade para avaliar a gestão de resíduos sólidos urbanos em Porto Velho/RO**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Núcleo de Ciências e Tecnologia (NCT), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PGDR), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2010.

VASCONCELOS Andrade. F.: (IN) Sustentabilidade urbana e impactos socioambientais: uma abordagem acerca da ocupação humana desordenada no espaço urbano, em Contribuciones a las Ciencias Sociales, Junio 2013.

A GEOGRAFIA DA “RE-EXISTÊNCIA” INDÍGENA

Gustavo Gurgel do Amaral

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E- mail: gustavogurgeldoamaral@hotmail.com

RESUMO: Este artigo aborda a educação escolar indígena do povo Oro Wari, na aldeia de Sagarana em Rondônia. Trabalhamos com mapas mentais para um ensino de Geografia da Re-Existência - movimentos de sobrevivência indígena diante das adversidades enfrentadas em contato com o não-indígena. A partir dos conhecimentos geográficos e suas representações, os indígenas demonstram sua cultura, através do aprendizado e fortalecimento da identidade. Para realizar análises por meio dos mapas mentais, utilizamos a Metodologia Kozel (2007), para a concepção de topofilia, utilizamos os estudos de Tuan (2012), já os estudos sobre geograficidade tiveram apoio em Dardel (2011) e Claval (2012). Concluímos que os professores e alunos indígenas compreendem a Geografia através de mapas mentais que evidenciam a subjetividade, a geograficidade e a autoria por meio dos saberes e das representações Geográficas na Educação Escolar Indígena. Os sujeitos demonstraram viver a “Geografia da re-existência” que comporta o poder da recuperação e a capacidade que uma população apresenta, após momento de adversidade, de conseguir se adaptar ou evoluir positivamente frente à situação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena. Povo Oro Wari/RO. Re- existência. Mapas Mentais.

ABSTRACT: This article approaches indigenous school education of the Oro Wari people, in the village of Sagarana in Rondônia. We work with mental maps for a teaching of Geography of Re-Existence - movements of indigenous survival in the face of adversities in contact with the non-indigenous. From the geographical knowledge and its representations, the natives demonstrate their culture, through the learning and strengthening of the identity. In order to carry out analysis through the mental maps, we used Metodologia Kozel (2007), for the conception of topophilia, we used the studies of Tuan (2012), already the studies on geograficidade had support in Dardel (2011) and Claval (2012). We conclude that indigenous teachers and students understand Geography through mental maps that show subjectivity, geography and authorship through knowledge and Geographic representations in Indigenous School Education. The subjects demonstrated to live the “Geography of the re-existence” that includes the power of the recovery and the capacity that a population presents, after time of adversity, to be able to adapt or to evolve positively in front of the situation.

KEYWORDS: Indigenous School Education. Gold People Wari / RO. Re-existence. Mental maps.

INTRODUÇÃO

Abordamos, neste artigo, a Geografia da Re-Existência (movimentos de sobrevivência indígena diante das adversidades enfrentadas em contato com o não-indígena) a partir dos conhecimentos geográficos e suas representações, cuja finalidade maior é contribuir para a divulgação cultural, valorização, aprendizado e fortalecimento da identidade indígena, especificamente da Educação Escolar Indígena.

A pesquisa foi realizada no município de Guajará-Mirim, estado de Rondônia, aldeia Sagarana, juntamente com os indígenas da família linguística Xapakura, grupo linguístico Tupi-Kawahib, povo Oro Win, com o objetivo principal de descrever como se dá a relação entre o Ensino de Geografia, a Educação Escolar Indígena, a Cultura e as relações socioambientais nas etnias “re-existentes” integrantes do Povo Oro Wari.

Investigou-se, também, como os professores e alunos indígenas compreendem a Geografia através de mapas mentais produzidos pelos indígenas. A relação entre o Ensino de Geografia, a Educação Escolar Indígena, a Cultura e as relações socioambientais nas etnias “re-existentes” integrantes do Povo Oro Wari da aldeia Sagarana em Guajará-Mirim-RO dão aos indígenas a possibilidade de colocarem-se como autor de sua própria história. Os professores e alunos indígenas compreendem a Geografia através de mapas mentais que evidenciaram a subjetividade, a geograficidade e a autoria por meio dos saberes e das representações Geográficas na Educação Escolar Indígena. Os sujeitos demonstraram viver a “Geografia da re-existência” que comporta o poder da recuperação e a capacidade que uma população apresenta, após momento de adversidade, de conseguir se adaptar ou evoluir positivamente frente à situação.

GEOGRAFIA DA RE-EXISTÊNCIA

A expressão “Geografia da re-existência” e seus derivados, utilizada neste artigo, constitui-se em um neologismo¹² criado com a finalidade de definir os movimentos de sobrevivência indígena diante das adversidades enfrentadas em contato com o não-indígena.

A concepção de Geografia utilizada é a da Geografia Humanística, embasada na fenomenologia, que busca valorizar os conhecimentos e experiências do sujeito ou do grupo, tendendo a compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares (CHRISTOFOLETTI, 1985).

O elo afetivo entre a pessoa e o lugar, é uma experiência pessoal vivida. As relações com o Lugar: a Topofilia de Tuan (2012) é a percepção, as atitudes e os valores envolvidos na relação entre os seres humanos e o meio ambiente. Para cada indivíduo existe uma visão de mundo, que se expressa através das suas atitudes e valores com relação ao meio ambiente.

RE-EXISTÊNCIA

Com o propósito de esclarecer a criação do termo, propomos uma reflexão acerca do prefixo (re-). De origem latina, o prefixo (re-) pode ter três sentidos:

1. Repetição, como em “recapear” (tornar a capear), “recapitalizar” (tornar a capitalizar), “recarregar” (carregar de novo), “repisar” (pisar de novo, repetir), “reler” (voltar a ler), “repaginar” (paginar novamente), “renumerar” (numerar de novo alterando a sequência ou a ordem dos números), “rever” (ver de novo), “repensar” (pensar novamente reconsiderando), etc. Observamos que em certas palavras esse prefixo não tem apenas o significado de repetição: algum outro traço semântico é adicionado ao significado do verbo ou do substantivo derivado.
2. Reforço, a exemplo de “rebuscar” (buscar minuciosamente), “rejubilar” (causar muito júbilo, alegria), “revidar” (de “re + envidar”: responder ofensa com outra maior), “revigorar” (aumentar o vigor), “revirar” (virar muitas vezes), etc.
3. Retrocesso, recuo, como em “reflorestar” (recompôr a floresta), “reiniciar” (voltar ao início), “retornar” (voltar para o ponto de partida), etc².

1 Neologismo é o emprego de palavras novas, derivadas ou formadas de outras já existentes, na mesma língua ou não. Pode também ser a atribuição de novos sentidos a palavras já existentes na língua.

2 Site: <<http://www.paulohernandes.pro.br/dicas>>. Acesso em 20/11/2015.

Interessa-nos todos os sentidos: repetição (existir/resistir de novo), reforço (existir/resistir com vigor, muitas vezes), retrocesso, recuo (existir/resistir voltando ao início, ao ponto de partida, recompondo). Sendo prefixo ou sintagma, o “re” tem excelente carga semântica, é polissêmico e de altíssima produtividade, a ponto de podermos explicar sintética e facilmente alguns fenômenos com o seu uso.

A fim de não confundir com a palavra “reexistência” (sem hífen) entendida como reencarnação, nova vida, e contrariando a regra do novo acordo ortográfico que afirma “O prefixo re-, de acordo com o Instituto Houaiss e a Academia Brasileira de Letras, continuará sendo utilizado sem hífen”, é que justificamos o neologismo em “re-existência”. A expressão busca efeitos de sentido em duas raízes verbais: existir e resistir, já que a re-existência é, ao mesmo tempo, existir resistindo, assim como “resiliência” - capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças, de suportar as enfermidades, a violência, o abandono, a exploração, a fome, o esforço a fadiga; recusar a submeter-se à vontade de outrem; reagir, se opor.

Assim, a “Geografia da re-existência” comporta o poder da recuperação, capacidade que uma população apresenta, após momento de adversidade, conseguir se adaptar ou evoluir positivamente frente à situação. A geografia e a re-existência juntam-se em espaços, movimentos e ações que podem ser entendidas na metáfora popular “Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima”. Se existir significa estar vivo e resistir, conservar-se vivo; não sucumbir, não ceder, re-existir (ou re-existência) é, para nós, a melhor forma para explicar a geografia humana e cultural dos povos Oro Wari, da aldeia Sagarana.

Enfim, cabe ressaltar que os prefixos explicam muita coisa, porém, às vezes, não é possível reconhecer imediatamente seu valor: uns são transparentes, porque produtivos e o seu significado é óbvio, outros são ambíguos, redundantes e até contraditórios. Cabe, então, uma explicação pela opção do termo: re-existência, aplicado ao contexto indígena é um “não desistir”, insistir, continuar lutando. Re-existindo. Portanto, a re-existência indígena é, sim, uma “nova existência”, no sentido de mudança, resiliência e não no sentido de reencarnação. A re-existência tratada nesta tese quer mostrar o lugar e a posição que os indígenas ocupam, uma ressignificação cultural e histórica.

ORO WARI SUJEITOS RE-EXISTENTES

“Oro” é uma partícula coletivizadora, que pode ser traduzida como ‘povo’, ‘grupo’. Wari’ é uma expressão txapakura, não exatamente uma autodenominação, “mas um classificador amplo que define os seres humanos, wari’, em oposição aos não-humanos (animais, inimigos, etc.)” (VILAÇA, 1992, p.11) é como os indígenas, preferem ser chamados, é o nome que conta com a aprovação deles e significa “nós”, “gente”. Já a expressão Oro Wari’, segundo a linguista Barbara Kern (1996), significa “todo mundo” ou “todas as pessoas”. É com este sentido que nos referimos a eles.

Para a FUNAI, “o principal grupo indígena da região da Coordenação Regional de Guajará - Mirim, RO, é denominado de “Pacaás Novos”, devido ao rio Pacaás Novos que corta a região”³. No entanto, os indígenas dessa etnia se autodenominam povo “Oro Wari” e são a grande maioria.

As autodenominações, na verdade, referem-se aos nomes dos oito subgrupos nos quais os Oro

3 Fonte: <<http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao-guajara-mirim>> Acesso em: 21/11/15.

Wari' se dividem: Oro Nao'. Oro Eo, Oro At, Oro Jowin, Oro Mon, Oro Waram, Oro Waram Xijein e Oro Kao'OroWaji. No entanto, Vilaça (1992) apresenta mais três grupos, dizendo que, atualmente, os Oro Jowin, Oro Kao' Oro Waji estão praticamente extintos e que o restante dos seus membros foram absorvidos pelos outros subgrupos

Os Oro Wari, eram conhecidos antigamente como Pakaa Novo (ou Pakaas Novos, Paca Nova), “foram mencionados pela primeira vez na literatura no final do século XVIII, pelo Coronel Ricardo Franco supostamente, por terem sido vistos pela primeira vez no rio de mesmo nome”. (VILAÇA, 1992, p. 11). Sendo assim, entendemos que os Oro Wari compõem um dos raros e “re-existent” grupos da família linguística Txapakura.

A origem dos Oro Wari está relacionada com as migrações dos índios Morés que podem ser remanescentes dos grupos que migraram ao longo do rio Mamoré, “atravessaram o rio e se fixaram em alguns de seus afluentes da margem direita, onde estão, até hoje, os Pacaás-Novos, a única sociedade txapakura em território brasileiro” (MEIRELES, 1989, p.46).

Para Curt Nimuendajú (1981), o núcleo geográfico dos povos Txapakura pode ter sido em seu médio e baixo curso, nas duas margens do Rio Guaporé. Muitos dos povos Txapakura tiveram contato com o “homem branco” já no século XVII; viveram em missões espanholas e portuguesas, aliaram-se aos não-indígenas, fugiram e foram capturados ou foram exterminados por epidemias e até por ataques armados, conforme notícia alguns sites⁴.

Os Oro Wari, na década de 50, ocuparam geograficamente três regiões, na margem direita do rio Mamoré e dos seus contribuintes: ao norte, na área dos rios Ribeirão e Lage, estariam os Oro Mon, os Oro Waram Xijein, e os Oro Waram; ao sul, próximos aos rios Negro, Ouro Preto e Ocaia, estariam os Oro Nao', Oro At e Oro Eo; no início do século XX, um terceiro grupo teria se formado quando famílias Oro At, Oro Nao' e Oro Eo cruzaram o rio Pacaás Novos, situaram-se nas áreas próximas ao rio Novo e ao igarapé Dois Irmãos, contribuintes da margem esquerda do Pacaás Novos. (CONKLIN, 1989)

Um fato que impressiona na história Oro Wari foi a capacidade de eles se manterem isolados por tanto tempo, apesar da presença de colonizadores na região. Embora os primeiros contatos tenham sido feitos ainda no século XVIII, até o início do século XX, a falta de registros a respeito do grupo e os relatos de sucessivas expedições não voltam a registrar sua presença, mesmo em áreas provavelmente percorridas por eles (VON GRAEVE, 1989). Isso ocorreu, por vontade própria, os Oro Wari evitaram o contato com outras populações e, de acordo com as suas tradições, viviam junto a pequenos rios e igarapés, afastados das principais bacias hidrográficas. Esses fatores foram decisivos para a sobrevivência dos Oro Wari; enquanto diferentes outros povos da região foram extintos ou tiveram suas populações de maneira drásticas diminuídas no mesmo período. É possível que essa estratégia diminuísse a mortalidade resultante não apenas dos conflitos diretos, mas também do contato com doenças infecciosas de caráter epidêmico, trazidas pelos não- indígenas. Mesmo assim, os Oro Wari experimentaram uma drástica redução populacional.

Não foi possível precisar a proporção da mortalidade, já que os subgrupos contatados no processo de ‘pacificação’ já haviam sido afetados pelas perdas decorrentes tanto dos conflitos como das doenças, algumas estimativas apontam para uma redução populacional de 60%, conforme demonstram Conklin (1989); Meireles (1986) e Von Graeve (1989).

À medida que o contato com os não-indígenas não poderiam mais ser evitado, sendo até desejado, um tipo de conduta peculiar dos Oro Wari' foi lesivo à sua sobrevivência: quando eram

acometidos por enfermidades, dificilmente permaneciam junto aos postos, retornando para a floresta. Isso possibilitava a introdução e a disseminação das doenças infecciosas entre seus parentes, da mesma forma, como acontecia quando entravam em contato com seringueiros, diretamente ou por meio de seus utensílios e alimentos. É o que nos conta Vilaça (1992), reforçando que aqueles que partiam, justamente pela tentativa de isolamento, sofriam as maiores perdas populacionais.

A história dos Oro Wari está também intensamente ligada ao extrativismo do látex na região, principiada ainda no século XIX e fortalecida no período da Segunda Guerra Mundial. A região vinha sendo gradativamente ocupada (invadida?) por seringueiros durante a segunda metade do século XIX, mas é a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré que acaba por colocar em contato os não-indígenas com os Oro Wari.

Iniciada sua construção no começo do século XX, a ferrovia ligaria Santo Antônio do Madeira a Guajará-Mirim, contornando/desviando dos obstáculos (corredeiras, cachoeiras e saltos) que impediam o transporte fluvial no trecho entre o rio Madeira e o rio Mamoré. O trajeto da ferrovia passava pelo território percorrido pelos Oro Wari, junto aos rios Ribeirão e Lage. O primeiro registro sobre o grupo nessa época teria acontecido em 1910, quando algumas crianças teriam sido capturadas e levadas a Porto Velho (VON GRAEVE, 1989).

A penetração no território Oro Wari, nesse momento, já era bastante intensa, porém, em 1910, a borracha amazônica perde valor no mercado internacional, devido a produção sistematizada na Malásia e em outras regiões da Ásia. Esse domínio do mercado da borracha asiática perdura até a II Guerra mundial quando foi estabelecido o fim das exportações asiáticas do látex para a Alemanha e os países do Eixo. Com o isolamento econômico da Malásia, imposto pelo Japão durante a Segunda Guerra Mundial, ocorre a revalorização da borracha amazônica no mercado internacional. Um novo ciclo migratório acontece e chega à região os soldados da borracha⁵, o que aumenta exageradamente os conflitos, com ataques de ambas as partes. O “contra-ataque” dos seringalistas (os “donos” do seringal) era comumente dirigido às aldeias, com a organização de expedições punitivas que resultavam em verdadeiros massacres. Diversas expedições dessa natureza, amplamente conhecidas pela população, publicadas e “justificadas” na imprensa local, caracterizavam os índios como “assassinos sanguinários que covardemente perseguiram aqueles que tentavam sobreviver de seu trabalho na selva”. (VILAÇA, 1992).

A partir de 1940, houve a criação de postos de atração para a pacificação e “amansamento” dos grupos que atacavam os novos moradores e a ferrovia. Diversos postos foram fundados, deslocados e posteriormente desativados, sem que seus objetivos fossem alcançados (MEIRELES, 1989). Ainda que o primeiro contato pacífico tenha oficialmente acontecido em 1956, no posto Dr. Tanajura, na margem esquerda do rio Pacaás Novos, ainda se registraram numerosos conflitos e massacres de índios ao longo dos anos seguintes, até que o último grupo arredio foi “pacificado” em 1969. O contato estável e permanente com os diversos subgrupos se deu na segunda metade da década de 1950, com a participação dos agentes do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), e diferentes instituições religiosas (MEIRELES, (1989); CONKLIN, (1989); VILAÇA, (1992)).

A peculiaridade dos Oro Wari está justamente nas motivações subjacentes aos seus comportamentos, de caráter antes sociológico que material (VILAÇA, 1992). Ao contrário do

5 Soldados da Borracha foi o nome dado aos brasileiros, nordestinos, que no período da Segunda Guerra Mundial foram alistados, examinados e, depois de dados como habilitados nos alojamentos, eram transportados para a Amazônia com o objetivo de extrair a borracha para os Estados Unidos da América

comportamento e motivações de diferentes etnias em outras regiões do Brasil, onde geralmente as motivações envolviam o desejo de bens, alimentos ou proteção.

Os Oro Wari', em grande parte, determinavam a natureza e a frequência dos contatos que ocorriam, algo que variou significativamente ao longo do tempo. Mudanças de comportamentos diante dos colonizadores, com a redução ou o fim das hostilidades partindo dos próprios indígenas.

Mesmo quando os não-indígenas recém-chegados apresentavam um comportamento evidentemente pacífico, os Oro Wari' eram hostis. Uma mudança na atitude dos Oro Wari' em relação aos não-indígenas acontece algumas décadas mais tarde e especificamente em um de seus subgrupos, os Oro Nao', os quais ficaram isolados na margem esquerda do rio Pacaás Novos. Nesse segundo momento, os Oro Wari' desejavam o contato com os não-indígenas, mas tratava-se, agora, de outro tipo de contato, de outro tipo de relação. Isolados dos demais subgrupos e mesmo de parte dos Oro Nao' há mais de trinta anos, buscaram não apenas o contato com os não-indígenas, mas o auxílio na busca dos demais subgrupos de quem haviam sido separados desde as primeiras décadas do século.

A região ocupada pelos Wari' em meados dos anos 50 estendia-se, no sentido norte-sul, dos rios Ribeirão e Mutum-Paraná até o médio rio Pacaás Novos e o rio Novo; no sentido leste-oeste, da serra dos Pacaás Novos até o rio Mamoré (CONKLIN, 2001). Hoje, os Oro Wari estão distribuídos em cinco Terras Indígenas (Pacaás Novos, Rio Negro-Ocaia, Lage, Ribeirão e Sagarana) administradas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Totalizam cerca de 2.721 indígenas (FUNASA, 2006) e constituem o grupo indígena mais numeroso do estado de Rondônia.

OS MAPAS MENTAIS COMO CONSTRUÇÕES SOCIAIS

Os mapas mentais se constituem numa forma de linguagem apropriada para a compreensão do espaço e suas variações e construções sociais. São representações que revelam a ideia que as pessoas têm do mundo, indo além da percepção individual e refletindo uma construção social.

Para realizar análises por meio dos mapas mentais, utilizou-se a Metodologia Kozel (2007), baseada no princípio de que cada indivíduo tem uma visão muito particular dos lugares, auxilia a perceber o simbólico construído nas relações sociais.

Os mapas sempre se constituíram a partir da percepção e representação de imagens mentais. Atualmente, vêm despertando a atenção de vários profissionais preocupados em entender os complexos aspectos do mundo atual, principalmente relacionados ao sociocultural. A geografia incorpora essa abordagem a partir do enfoque comportamental, com os mapeamentos cognitivos, passando pelo conceito de espaço vivido, em direção às representações sociais, refletindo nessa inter-relação a Geografia das Representações, que tem nos Mapas Mentais um dos seus principais aportes metodológicos. (KOZEL, 2004, p.169)

Ao refletir sobre a ligação do homem com a terra, constata-se que esta relação é inerente a sua geofricidade. Em relação aos mapas mentais, pretende-se aplicar a Metodologia Kozel desenvolvida pela pesquisadora Salette Kozel, para análise e reflexão das representações cartográficas elaboradas pelos professores entrevistados. Conforme a autora:

[...] o mundo cultural é considerado não apenas como uma soma de objetos, mas como uma forma de linguagem referendada no sistema de relações sociais onde estão imbricados valores, atitudes e vivências e essas imagens passam a ser entendidas como mapas mentais. [...] É nessa perspectiva que entendemos os mapas mentais: uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido representado

em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais.[...] Os mapas mentais revelam a ideia que as pessoas tem do mundo e assim vão além da percepção individual refletindo uma construção social. (NEER, 2007, p. 114, 115 e 117)

Tais considerações nos dirigem ao conceito de “espaço vivido”, carregado de percepções, significados e complexidades essenciais aos aspectos socioculturais das sociedades. (KOZEL, 2004) .

A Metodologia proposta para a decodificação dos mapas mentais parte do pressuposto de que os mesmos se constituem em uma forma de linguagem ou enunciado, apropriada para se compreender o espaço e as suas variações e construções sociais.

A Metodologia Kozel proposta para desenvolver a decodificação da linguagem/mensagem implícita nos mapas mentais, parte do princípio que cada indivíduo tem uma visão muito particular dos lugares – que advêm do simbólico construído nas relações sociais. A proposta metodológica parte da análise das imagens tendo como parâmetro os seguintes itens: a) Quanto à forma de representação dos elementos na imagem: ícones, letras e mapas; b) Quanto à distribuição da imagem: perspectiva, forma horizontal; c) Quanto à especificação dos ícones: elementos da paisagem natural, elementos da paisagem construída, elementos móveis e elementos humanos; d) Apresentação de outros aspectos ou particularidades: (mensagens - contrastes urbanos, aspectos sociais etc...)

Os mapas sempre se constituíram a partir da percepção e representação de imagens mentais. Atualmente, vêm despertando a atenção de vários profissionais preocupados em entender os complexos aspectos do mundo atual, principalmente relacionados ao sociocultural. A geografia incorpora essa abordagem a partir do enfoque comportamental, com os mapeamentos cognitivos, passando pelo conceito de espaço vivido, em direção às representações sociais, refletindo nessa inter-relação a Geografia das Representações, que tem nos Mapas Mentais um dos seus principais aportes metodológicos. (KOZEL, 2004, p.169)

É importante destacar que os mapas mentais estão relacionados às características do mundo real, ou seja, não são construções imaginárias, de lugares imaginários, “são constituídas por sujeitos históricos, reais, reproduzindo lugares reais, vividos, produzidos e construídos materialmente”. (KOZEL, TEIXEIRA E NOGUEIRA, 1999, p. 172)

A NOÇÃO ESPACIAL DOS POVOS INDÍGENAS

Durante as aulas de Geografia desenvolvidas junto aos professores indígenas em processo de formação no Projeto Açai⁶, no ano de 2010, nos permitiram detectar a noção espacial de suas terras através dos mapas mentais elaborados por eles. O que é evidenciado no mapa mental abaixo elaborado pelos alunos: Robson, Marcelina, Marines e Margarete pertencentes a Terra Indígena Sagarana.

Embora a metodologia Kozel preveja uma construção individual, este Mapa Mental foi construído de forma coletiva, pois todos os alunos/autores moram na mesma aldeia. Como estávamos

6 O Curso Normal em Educação Escolar Indígena a ser executado pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, objetiva proporcionar formação em Magistério, nível médio, a cidadãos indígenas, propiciando-lhes o desenvolvimento de habilidades próprias ao exercício docente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando a diversidade linguística, intercultural e histórica de cada etnia. (...) Curso de Formação em Magistério Indígena, estará proporcionando qualificação de professores indígenas em Nível Médio, viabilizando uma educação que busca atender às especificidades e demandas educacionais das etnias indígenas do Estado de Rondônia, garantindo-lhes o acesso a Educação Básica. (SEDUC/RO. Projeto Açai II, 2008, p. 5)

em sala de aula com aproximadamente 50 alunos e tínhamos representantes de várias etnias e ainda por haver timidez e insegurança em fazerem sozinhos, autorizamos que aqueles que morassem na mesma aldeia se juntassem e fizessem em grupo.

Está em destaque o espaço natural representado pelos rios Guaporé e Mamoré, as matas e áreas de caça, de pesca e o relevo, assim como o espaço.

O Curso Normal em Educação Escolar Indígena a ser executado pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, objetiva proporcionar formação em Magistério, nível médio, a cidadãos indígenas, propiciando-lhes o desenvolvimento de habilidades próprias ao exercício docente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando a diversidade linguística, intercultural e histórica de cada etnia. (...) Curso de Formação em Magistério Indígena, estará proporcionando qualificação de professores indígenas em Nível Médio, viabilizando uma educação que busca atender às especificidades e demandas educacionais das etnias Indígenas do Estado de Rondônia, garantindo-lhes o acesso à Educação Básica. (SEDUC/RO. Projeto Açai II, 2008, p. 5).

Construído da aldeia referendado pelas casas, estradas, campo de futebol, roça e o cemitério. O espaço geográfico é complementado pela representação dos limites da Terra indígena, revelando a geograficidade e as relações geográficas do povo Oro Wari com a natureza e seus espaços vividos.

De acordo com Kozel (2004), os mapas mentais são “uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais”. O mapa mental reflete esse espaço vivido numa interessante intertextualidade entre o seu “lugar”, localizações e sentidos e a forma normativa cartográfica de representar com as direções cardeais, legenda, fonte; conhecimento normativo certamente advindo das aulas de geografia.

O lugar é impregnado de significados construídos pela experiência, “ele tanto nos transmite boas lembranças quanto a sensação de lar, e a Topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal”. (TUAN, 2012, p.19).

Figura 1 – Mapa Mental da Terra Indígena Sagarana.



Fonte: Alunos Projeto Açai II /2010. Robson, Marcelina, Marines e Margarete.

A Topofilia da Re-existência Oro Wari é cercada por naturezas exuberantes e ainda preservada, farturas de caça e pesca e áreas férteis para o plantio, além do território que garante a manutenção e fortalecimento da identidade e cultura do povo.

No encontro das águas dos rios Guaporé e sua foz no Rio Mamoré, as representações feitas por eles são: as águas “pretas” do Rio Guaporé representadas pela cor azul e as águas barrentas do Rio Mamoré são representadas pela cor marrom, destacando as diferenças das águas (densidade, cor, temperatura, acidez, matéria orgânica, velocidade, peso, dureza da água etc.) das duas bacias, evidenciando, ainda, a localização da aldeia à margem (direita) da Baía da Coca no Rio Guaporé; a outra margem (esquerda) é território boliviano e é representada por eles como uma área com natureza intocada, conforme pode ser visto em suas representações das matas, através do adensamento das árvores.

Neste momento, acatamos os conceitos de Dardel quando diz que é “...por seu gênero de vida, pela circulação das coisas e das pessoas, que o homem exterioriza sua relação fundamental com a Terra”, construindo a sua Geograficidade. (DARDEL, 2011, p.33).

Observamos, nesse mapa mental, as vias de acesso destacadas: fluviais e terrestres - o acesso entre a aldeia e o distrito vizinho de Surpresa (distrito de Guajará-Mirim) tem fortes relações sociais e econômicas com a comunidade indígena da aldeia Sagarana, pois é desse distrito que vem a energia elétrica que abastece a aldeia. É importante dizer que os alunos do ensino médio (1º, 2º e 3º anos) são matriculados na escola Paulo Saldanha, no distrito de Surpresa, no período noturno e o transporte é feito por ônibus escolar, levando-os e deixando-os de volta na aldeia. Também deve ser observado que a representação do distrito de Surpresa está sem nenhuma árvore, completamente desmatada, sendo uma área diferente da do território indígena ainda preservado; no distrito de Surpresa, a atividade madeireira e a criação de gado são as mais intensivas. É como diz Claval (2012, p. 13): “as distribuições no espaço e o sentido que dão ao cosmos, ao mundo, a natureza, a paisagem e a vida social é a partir de uma análise precisa de atitudes, práticas que utilizam, e valores que interiorizam.” As áreas desmatadas de roça, a “fazendinha” e os “sítios” também recebem atenção e identificam no mapa as áreas de produção, tanto da lavoura de subsistência, quanto da produção de alimentos (farinha, macaxeira, banana etc) que são comercializados nas proximidades.

As áreas de Caça e Pesca, bem como o cemitério são espaços sagrados e por isso também recebem destaque no mapa. Em muitas outras representações de mapas mentais observa-se a presença do rio, da pesca e da caça, revelando ser importantes atividades, não só alimentar, mas também cultural e de identidade tradicional indígena, enfatizando, assim, a geografia da re-existência do povo Oro Wari.

Figura 2 – Mapa Mental da Aldeia Sagarana, produzido por alunas da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Rondônia.



Fonte: Fabiana Ora Waram Xijein Oro Mon, Jussara Ororam Xinjein e Maripoy Arowá. Alunos do 4º e 5º Anos da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Rondônia, 2015.

Nesta representação espacial da aldeia Sagarana, as alunas Fabiana, Jussara, Maripoy nos revelam a sua percepção do espaço construído com as casas da aldeia, as roças, currais de criação e a rede de energia elétrica. O espaço natural é representado pelo rio, o sol sorridente irradiando calor e uma flor em meio às casas, seguido pela floresta com caças e frutos. No mapa mental o mundo cultural é evidenciado, “não apenas como uma soma de objetos, mas como uma forma de linguagem referendada no sistema de relações sociais onde estão imbricados valores, atitudes e vivências e essas imagens passam a ser entendidas como mapas mentais”. (KOZEL, 2007, p. 169).

As representações geográficas reveladas neste mapa mental presuppõe um contexto social referendando a relação das comunidades com os aspectos históricos e o espaço vivido.

Kozel (2004) argumenta que é importante destacar os mapas mentais relacionados às características do mundo real, ou seja, eles não são construções imaginárias, de lugares imaginários, “são constituídas por sujeitos históricos, reais, reproduzindo lugares reais, vividos, produzidos e construídos materialmente”. (KOZEL, TEIXEIRA E NOGUEIRA, 1999, p. 172)

Nota-se que no mapa mental acima foram representados um conjunto de 5 casas (do lado esquerdo do mapa) interligadas por caminhos; a casa mais próxima do rio é o “casarão” construído pelos padres, hoje essa antiga edificação serve como alojamento para os professores (não-indígenas), enfermeiros, técnicos, pesquisadores e visitantes.

Yi-Fu Tuan evidencia a importância da ideia de “centro” e “periferia” na organização espacial. “Em todos os lugares, as pessoas tendem a estruturar o espaço – geográfico e cosmológico – com elas no centro a partir daí, zonas concêntricas (mais ou menos bem definidas) com valores decrescentes”. (TUAN, 2012, p. 49).

Observa-se ao centro desse conjunto de casas a representação do prédio da escola, seguido da enfermaria e outras residências. As áreas de roça e as delimitadas como áreas de criação de animais (bovinos e principalmente aves: galinha e patos) também recebem ênfase pelo fato de serem seus espaços vividos. A Topofilia Oro Wari feminina são os espaços onde as mulheres têm suas obrigações dentro da comunidade e, por isso, recebem atenção. Outro elemento a ser observado é a flor em meio ao mapa entre a escola e as casas, evidenciando a delicadeza e o carinho das meninas com escola - o olhar feminino e ainda o sol sorridente, dando a ideia de um lugar feliz e bom para se viver, um Lugar da Re-existência Oro Wari.

As áreas de caça e pesca, o rio e a floresta estão nas periferias dessa representação, pois se trata de espaços mais relacionados aos homens. (Diferença essa também percebida em representações feita por meninos.) O pé de tucumã e o “porcão” comendo o fruto no chão são indicativos de uma forte relação do povo Oro Wari com a natureza, que garantem a manutenção de suas tradições dentro desse território.

Embora seja um Lugar de dificuldades, carências e sofrimentos, é representado como um bom lugar pra se viver, com sol, flores, pássaros e cores. O Lugar da Re-existência Oro Wari.

Por fim, o centro do mapa recebe destaque com a linha de energia elétrica, representada pelos postes, fios e lâmpadas. A ligação da aldeia com o mundo se faz: cultura, lazer e informação, principalmente, mas também para o beneficiamento da produção agrícola e a conservação de alimentos.

Nas aldeias é comum encontrar: geladeiras, televisões, rádios, ventiladores; com menor frequência, computadores e telefones celulares. Algumas mulheres indígenas mais jovens utilizam whatzap, possuem perfil em redes sociais, jogam futebol, são consumidoras e consultoras de produtos de beleza (Jequiti, Avon, por exemplo).

Figura 3 - Mapa Mental da Aldeia Sagarana produzido por alunos da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Rondônia.



Fonte: Paulo Júnior Oro Nao' e Natanael. Alunos do 4º Ano da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Rondônia, 2015.

Neste Mapa Mental elaborado pelos alunos Paulo e Natanael o espaço natural representado pelos

rios, florestas e áreas de caça se evidencia. Conseguimos distinguir facilmente os mapas mentais elaborados por meninas e meninos; os papéis dos sexos/gêneros e a percepção nas culturas em que os papéis das mulheres e dos homens são distintos; os olhares diferenciados sobre o meio ambiente assim como as atitudes para com ele. Por isso, os mapas mentais dos homens e das mulheres são muito diferentes e, segundo Tuan (2012), referendam diferentes visões de mundo e conseqüentemente de percepções e apreensões do lugar.

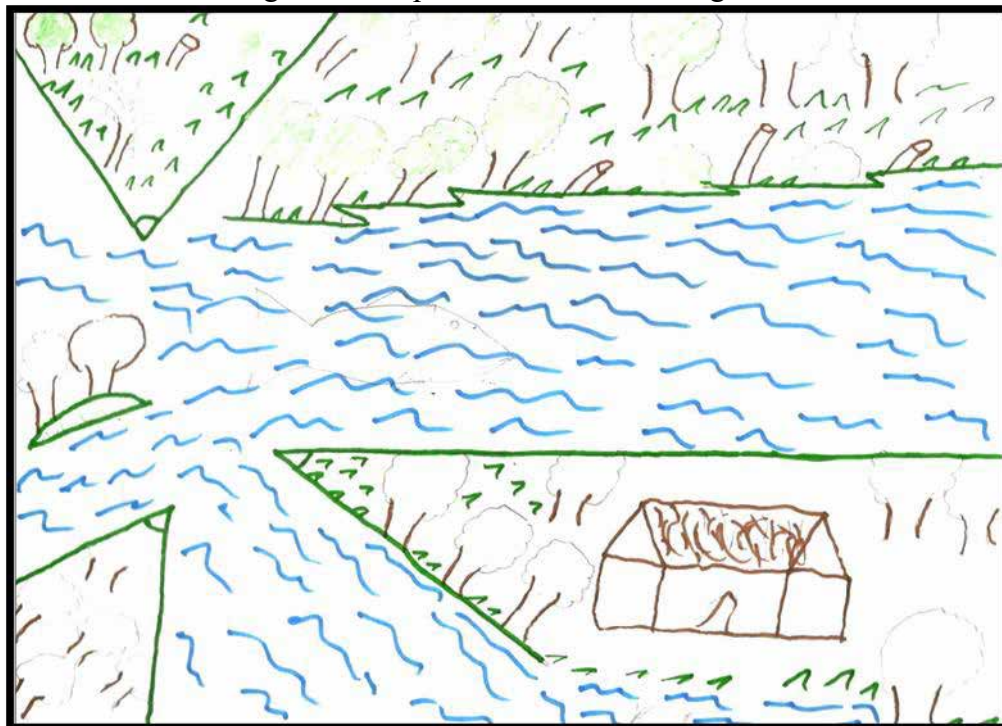
Além do Rio Guaporé, dois igarapés que drenam a área da aldeia Sagarana também são representados, revelando as relações dos meninos com a atividade da pesca e o transporte fluvial. O rio é o principal meio de comunicação, é por onde chegam as compras feitas na cidade, é por onde chegam as informações, as relações econômicas, os visitantes, os prestadores de serviço. Para os Oro Wari que vivem na aldeia Sagarana, o rio retrata referenciais afetivos do espaço vivido.

Mello (1990) destaca que o Lugar está impregnado de referenciais afetivos os quais desenvolvemos ao longo de nossas vidas a partir da convivência com o lugar e com o outro. Eles são carregados de sensações emotivas principalmente porque nos sentimos seguros e protegidos.

Algumas áreas de caça são representadas nesse mapa mental, além de um grupo maior de casas, mostrando maior amplitude do espaço, não evidenciada pelas meninas. Para os autores deste mapa, sua aldeia significa muito mais que o sentido geográfico de localização. Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas a tipos de experiências e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes e segurança (RELPH, 1979).

A floresta e o relevo da região também estão representados no mapa; é possível perceber diferentes aspectos, mudanças de ambientes, vegetação densa, mata fechada, áreas desmatadas, os barreiros onde há a concentração de caça. Não foram representadas áreas de lavoura, as “fazendinhas” ou “sítios” estão representadas somente com uma casa e um cercado, os animais criados não foram representados, revelando esse outro olhar sobre as coisas e as relações de gênero na aldeia, combinando com o que outros pesquisadores como Leite (1988) e Kozel (2004) definem como “lugar” - fruto da construção de um elo afetivo entre o sujeito e o ambiente, sendo, portanto, “espaço vivido”, impregnado de percepções, significados e complexidades inerentes aos aspectos socioculturais das sociedades.

Figura 4 - Mapa Mental da Aldeia Sagarana



Fonte: Alunos (não identificados) da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Rondônia, 2015.

Neste mapa mental, o rio e seus meandros, margens, baias e igapós estão representados como principais “elementos”. O espaço construído, representado pela casa está às margens do rio em um ponto de encontro das águas, onde todos os “caminhos” levam para ao espaço vivido. Esse espaço de acordo com Dardel é um espaço único, pois, “o espaço geográfico tem nome próprio; tem um horizonte, uma modelagem, cor, densidade. Ele é sólido ou aéreo, largo ou estreito: ele limita e resiste” (DARDEL, 2011 p. 02).

A casa às margens do rio Guaporé representa a existência e a realidade geográfica desse aluno que apresentou o seu LUGAR em meio às águas do rio. Concordamos com Dardel quando diz que “o homem é agenciado pelo ambiente geográfico: ele sofre a influência do clima, do relevo, do meio vegetal. Ele é montanhês na montanha, nômade na estepe, terrestre ou marinho” (p. 09).

E é assim que pode ser considerado esse representante Oro Wari quando se analisa seu mapa mental e ele mostra o rio como seu; ali ele se sente seguro, é dali que ele veio, é da beira do rio que ele vê a vida, é de onde se tira o alimento, se chega e se vai, é do rio que vem as notícias das redondezas, o rio e seu entorno é o lugar de re-existência Oro Wari para esse aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia da Re-existência do Povo Oro Wari é concebida através de símbolos, sinais, cores, intensidades e representações, a comunicação é consistente, concreta. Como sabemos, a produção de “mapas” é uma forma escrita e comunicação milenar, um aporte para o entendimento do outro, reconhecimento de suas diferenças e conseqüentemente o respeito por suas tradições.

Concluimos nosso trabalho constatando que os professores e alunos indígenas compreendem (percebem) a Geografia e a relação homem/ espaço através de mapas mentais.

Para evidenciar a geograficidade na história de re-existência do Povo Oro Wari, utilizamos os mapas mentais que revelaram as ideias dos indígenas sobre o mundo, refletindo uma construção social e

revelando a geograficidade nas relações geográficas do povo Oro Wari com a natureza e seus espaços vividos.

A Topofilia da Re-existência Oro Wari é cercada por naturezas exuberantes e ainda preservada, farturas de caça e pesca e áreas férteis para o plantio, além do território que garante a manutenção e fortalecimento da identidade e cultura do povo. Isso tudo não elimina a evidência de um lugar de muitas dificuldades, carências e sofrimentos: o lugar da Re-existência Oro Wari.

A Topofilia Oro Wari feminina é representada pelos espaços onde as mulheres têm suas obrigações dentro da comunidade e a masculina preocupa-se com a sobrevivência, com a segurança, com a re-existência de seu povo.

O espaço vivido, fruto da construção de um elo afetivo entre o sujeito e o ambiente, é impregnado de percepções, significados e complexidades inerentes aos aspectos socioculturais das sociedades, revelando esse outro olhar sobre as coisas, incluindo aí as relações de gênero na aldeia.

O espaço geográfico apresenta-se como único, seja na sua modelagem, cor ou densidade. Ele limita e resiste, dando ao indígena o poder de agenciamento do ambiente geográfico - o lugar de re-existência Oro Wari. São representações sociais que refletem a inter-relação geográfica, que tem nos Mapas Mentais um dos seus principais aportes metodológicos.

É importante destacar que os mapas mentais estão relacionados às características do mundo real, ou seja, não são construções imaginárias, de lugares imaginários, mas, sim, compostas por sujeitos históricos, reais que reproduzem seus lugares reais, vividos. A Geografia da Re-existência do povo Oro Wari é melhor concebida através de símbolos, sinais, cores, intensidades e representações. Assim, a comunicação é mais consistente e concreta.

Foi possível “ler” no cotidiano dos povos Oro Wari uma geografia da re-existência, seja nas caçadas, nas pinturas corporais ou nos animais que mais significam seu dia-a-dia. As crianças indígenas da Aldeia Sagarana portaram-se como representantes de seu povo e, ao observar suas representações, é possível evidenciar a sua territorialidade. Os alunos e alunas trazem para a escola seus conhecimentos de vida, reforçando a ideia de que “Geografia é vida e se faz no dia a dia e nas relações que se estabelece entre espaço natural e construído”.

A Metodologia utilizada para desenvolver a mensagem implícita nos mapas mentais, possibilitou a percepção de que cada indivíduo tem uma visão muito particular dos lugares e que as representações apresentam aspectos e particularidades que evidenciam os contrastes e os aspectos sociais.

Para que a educação escolar indígena seja, de fato, parte de uma escola alternativa é importante que valorizemos a criatividade e a cultura da comunidade indígena com uma visão crítica sobre a invasão cultural da sociedade envolvente. Não cabe a nós “não-indígenas” decidir unilateralmente o que e como ensinar nas escolas indígenas.

O mais importante, porém, foi perceber que os Oro Wari praticam a sua identidade o tempo todo. Para nós fica a lição de que é pedagogicamente equivocado querer tratar igualmente os desiguais. Compreendemos, por fim, a importância da linguagem visual porque somos instigados a dar sentido e comunicar através das imagens, vivemos no mundo das imagens! E preciso construir novos saberes e novas formas de aquisição dos conhecimentos e as imagens se apresentam como uma possibilidade.

Essas foram as conclusões a que pudemos chegar a partir da análise dos dados analisados e das categorias estabelecidas para a análise. No entanto, é urgente e necessário deixar aqui minhas críticas e sugestões, principalmente depois da minha convivência de quinze dias com os povos indígenas Oro Wari, na aldeia Sagarana.

Sobre a educação escolar indígena, de um modo geral, ressalta-se a importância de não perder de vista a cultura indígena onde a figura do “velho sábio”, sempre remetida à ancestralidade, precisa ser resgatada na figura do professor: o que ensina, mas, sobretudo, o que mantém seu povo unido em torno dos saberes acumulados pela comunidade, principalmente no que se refere à língua materna.

Os direitos linguísticos dos povos indígenas são desrespeitados, pois a realidade sociolinguística dos Oro Wari é multilíngue, já que fica em região de fronteira com a Bolívia, além de utilizarem no dia a dia várias línguas, herdadas das etnias de onde são oriundos.

A respeito do ensino da Geografia, urge inserir nos currículos de formação indígena conteúdos criados a partir do conhecimento de cada etnia – um conhecimento que estaria sempre em construção e os colocaria no lugar de geógrafos de si mesmos. Levar em conta os direitos linguísticos, principalmente das crianças em escolas indígenas é reconhecer a sua realidade e valorizar a sua língua como língua de instrução.

O verdadeiro sentido das escolas indígenas está no reconhecimento das diferenças e do respeito às experiências em relação ao tema. É natural que os povos indígenas sintam-se à margem desse processo, uma vez que não foram chamados a discutir sobre assunto que lhes diz respeito.

REFERÊNCIAS

- CLAVAL, Paul. A geografia cultural. Tradução de Luiz Frigazzola Pimenta e Margareth de Castro Pimenta Afech. 3ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007. CLAVALL, Paul. Do Olhar do Geógrafo a Geografia como estudo do Olhar dos Outros. Université de Paris – Sorbonne. In: KOZEL, Salette. As representações simbólicas e os mapas mentais na Geografia. Apostila do DINTER em Geografia UNIR/UFPR, 2012.
- CHRISTOFOLETTI, Antônio. As características da nova geografia. In: Perspectivas da geografia. São Paulo: Difel, 1985
- CONKLIN, Beth Ann. Images of health, illness and death among the Wari'. (Pakaas Novos) of Rondônia, Brazil. San Francisco, University of California, 1989. 583p. Tese de Doutorado.
- CONKLIN, Beth Ann. 2001. Consuming grief. Compassionate cannibalism in an Amazonian society. Austin: University of Texas Press.
- DARDEL, Eric. O Homem e a terra: natureza da realidade geográfica. Tradução Werther Holzer. – São Paulo: Perspectiva, 2011.
- GURGEL DO AMARAL, Gustavo. Geografia da Re-Existência: Conhecimentos, Saberes e Representações Geográficas na Educação Escolar Indígena do Povo Oro Wari – RO. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná / UFPR, 2016.
- KERN, Barbara (1996). Dicionário Português-Oro Nao (Wari'). Versão preliminar. Guajará- Mirim: Novas Tribos do Brasil.
- KOZEL, Salette. Das “velhas certezas” a (re)significação do geográfico. In Geografia ciência do complexo: ensaios transdisciplinares / Aldo Aloísio Dantas da Sila e Alex Galeno (org.) Porto Alegre: Sulina, 2004.
- KOZEL, S. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas IN: Kozel, S. Costa e Silva, J. Gil Filho, S. F. (orgs.) Da Percepção e cognição à representação: Reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo: Terceira Margem, 2007.
- KOZEL, S. T; NOGUEIRA, A. A geografia das representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida. In: Revista do Departamento de Geografia. FFLCH/USP. São Paulo. N. 3, 1999. P. 239-257. LEITE, Adriana Figueira. O lugar: duas acepções geográficas. Anuário do Instituto de Geociências: UFRJ, v. 21, 1998.
- LEITE, M.S. Transformação e persistência: antropologia da alimentação e nutrição em uma sociedade indígena amazônica [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.
- MEIRELES, Denise Maldí. Guardiães da Fronteira – Rio Guaporé, Século XVII. Petrópolis, Vozes, 1989, 213p.
- NIMUENDAJU, Curt. Mapa Etno-histórico de Curt Nimuendaju. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.
- MELLO, J. B. F. Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. Revista Brasileira de Geografia, São Paulo. n. 52, p. 91-115, 1999.
- RELPH, E. C. As Bases Fenomenológicas da Geografia. Geografia, 4 (7): 1- 25. 1979.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente / Yi-Fu Tuan; tradução: Livia de Oliveira. – Londrina: Eduel, 2012. VILAÇA, Aparecida. Comendo como gente: formas do canibalismo Wari (Pakaa-Nova). Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1992.

VON GRAEVE, Bernard. The Pacaa Nova: clash of culture on the Brazilian frontier. Ontario, Broadview Press, 1989. 160p.

Sites consultados:

<<http://www.pauloherndes.pro.br/dicas>>. Acesso em 20/11/2015.

<<http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao-guajara-mirim>> Acesso em: 21/11/15.

<<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/wari/860>> Acesso em: 21/11/15

PAISAGENS AMAZÔNICAS: REPRESENTAÇÕES REPLETAS DE SENTIDOS

Klondy Lúcia de Oliveira Agra

Faculdade Interamericana de Porto Velho (UNIRON)

E-mail: Klondy2@gmail.com

RESUMO: Neste estudo, com o objetivo principal de conhecer os sentidos e significados atribuídos pelo homem/mulher amazônico à paisagem e ao lugar, procurou-se pela definição de paisagem e lugar sob o quadro teórico da abordagem da Geografia Cultural, em sua vertente fenomenológica, com interface a Geografia Sociocultural. Para analisar essas relações do ser humano com o meio, utilizou-se de mapas mentais como uma forma de linguagem, ou seja, de inúmeros enunciados que nos permitiram ir além da referência ao lugar e ao mundo vivido, proporcionando uma observação ampla no contexto social e cultural em que esse sujeito está inserido e a que ele/a denomina de “meu lugar” na Amazônia brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Amazônia. Lugar.

INTRODUÇÃO

Com grande número de povos, diferentes linguagens e costumes, a Amazônia constitui-se em enorme etnodiversidade, razão pela qual desperta o interesse de diferentes pesquisadores com objetivos diversos. Tal etnodiversidade, além de ser composta por imigrantes de várias regiões do Brasil e de outros países do mundo, é formada, principalmente, por povos indígenas, caboclos, ribeirinhos e negros remanescentes com seus conhecimentos e riquezas culturais.

A fim de conhecer e compreender esse ser humano amazônico, primeiramente, fez-se a retomada da teoria sobre Sentido, Cultura, Linguagem, Memória, Identidade e Lugar, com um olhar atento à utilização desses conceitos com interesse ao viver amazônico.

A partir de estudos culturais, procurou-se, por meio de autores distintos, evidenciar que em estudos de paisagens diversas é necessário o olhar geográfico, com sentidos e significados da cultura observada. Isso porque a paisagem exprime concretamente a relação socioespacial produzida, reproduzida e transformada pelos agentes sociais nas relações entre esse agente social e o mundo e, por isso mesmo, faz da compreensão à cultura como o contexto e cenário construtor de sentidos e significados um fator essencial à pesquisa.

Ademais, destaca-se que os sentidos, embora natos, recebem as influências culturais e são formados por todos os modos de ações em que o indivíduo é situado no seio de uma cultura, no seu estar junto espacial e na comunicação. Essa paisagem geográfica que comporta sentidos e significados é compreendida, portanto, como um produto social, representado por agentes que lhe atribuem significados a partir de seus sentidos culturalmente construídos, formados em seus círculos de intersubjetividades e nas suas conformações identitárias (BERQUE, 2004).

Compreende-se, ainda, que os homens/mulheres amazônicos em diferentes modos de interação, pela comunicação, constroem sentidos que mudam conforme essas interações, mas que também permitem, através de suas memórias e sua identidade, apreciar o seu mundo vivido e fazer do espaço de vivência, cercado de água, o seu lugar.

A COMPREENSÃO DO SENTIDO

Com o ser humano tomado como seu centro de interesse, a Geografia sente necessidade de (re)conhecer o seu mundo circundante, seus valores, seus marcadores, seus sentidos concretos. Assim, os estudos geográficos passam a integrar outros aportes na interface com os signos linguísticos de Ferdinand Saussure (1857 - 1913), a pragmática de Charles Sanders Peirce (1839 – 1914) ou reflexões teóricas filosóficas pelos estudos de Bourdieu (1930 – 2002), Heidegger (1889 – 1976), Husserl (1959 – 1938), entre outros.

Heidrich (2013), em seu artigo *Território e Cultura: Argumento para uma Produção de Sentido* apresenta a definição de sentido com base nos estudos sociológicos de Berger e Luckmann (2012, p. 15): “Sentido é a consciência de que existe uma relação entre as experiências”. A partir dessa compreensão, Heidrich complementa: “Qualquer objeto ou ação para os quais movimentamos nosso olhar aparece com importância e validade por causa do sentido humano que possui. Todo o mundo geográfico é impregnado de sentidos, tudo tem uma função e um significado”. (HEIDRICH et. al., 2013, p.53).

Estudos com aportes fenomenológicos como os de Tuan e Buttimer, assim como estudos advindos de outras bases teóricas, quando abordam a constituição do sentido, convergem a um só ponto: a cultura. Ou seja, o sentido é constituído culturalmente e, por isso, é um processo que está presente em todos os universos culturais.

Ademais, os sentidos humanos, embora façam parte da consistência humana, são sempre influenciados pelo contexto e cenário, ou seja, por serem constituídos culturalmente, é por meio desses sentidos que os seres humanos se relacionam com o meio. Assim, cada homem/mulher, a partir de sua cultura, do seu mundo vivido, percebe o mundo exterior de formas distintas.

Por ser esse sentido culturalmente constituído o condutor às percepções de formas distintas, é ele também quem conduz ao compreender ou não compreender, ao gostar ou ao não gostar. Fatores que conduzem as pessoas a verem somente o que interessa ou ao ouvir o que atendem seus próprios interesses. A cultura influencia fortemente a percepção do indivíduo, sua maneira de ver e sua maneira de pensar (TUAN, 2012). Portanto, o sentido culturalmente constituído interfere também na valorização ou não dos elementos naturais.

O Homem/mulher vive a remoldar de sentidos e significações o mundo. Graças às situações e tensões culturais a que está vinculado, esse ser cultural cria, renova, interfere, dá sentido à sua existência.

O MUNDO VIVIDO DO AMAZÔNIDA: SEU LUGAR

Neste estudo, as categorias de análise geográfica são vistas como formas de representação, sendo a paisagem um conceito que se coloca como um amplo espaço de intenções com sentidos e significado. Tais intenções se concretizam por meio dessas representações em que os sujeitos se projetam e descrevem suas experiências no seu mundo vivido. Por isso este estudo relaciona o conceito de paisagem à construção de identidade, exibida pela modificação da paisagem natural e a construção da paisagem cultural pelos seres humanos amazônicos observados.

A paisagem, portanto, se encontra relacionada à observação desse sujeito que a modela e a remodela. Um movimento que produz cicatrizes traduzidas por representações simbólicas que trazem sentido e significado ao seu lugar. Por isso a relação entre esses elementos “[...] torna também a paisagem apta a significar: ela se

apresenta com uma unidade de sentidos, ela fala a quem a olha” (COLLOT, 1990, p.24). Para esse autor, esses sentidos são produto da visão, da existência e do inconsciente, elementos constituintes do sistema organizador da paisagem.

Esse é um entendimento da paisagem no sentido fenomenológico, ou seja, a paisagem é a representação do “[...] acúmulo, através da memória, e o descarte, pelo esquecimento, das expressões e associações culturais que se definem sobre o espaço geográfico e que são a base do ser social das pessoas.” (HOLZER, 1992, p.163). Se a paisagem é portadora de atributos simbólicos, há vida nela e é preciso reproduzir os valores culturais para que continuem a ter sentido. Compreende-se, portanto, que a paisagem supera a expressão morfológica, a estrutura física e fornece ao homem, a partir de seus próprios sentidos, sentido à sua própria vida.

Para analisar essas relações do ser humano com o meio, esse mundo percebido pelos sentidos culturalmente construídos, que conduzem à significação, tornou-se necessário compreender como estavam estruturadas essas paisagens percebidas na mente desses humanos amazônicos, ou seja, como ocorre a construção das imagens mentais. Mapas mentais correspondem a uma forma de linguagem, ou seja, de inúmeros enunciados que permitem ir além da referência ao lugar e ao mundo vivido, proporcionando uma observação ampla no contexto social e cultural em que esse sujeito está inserido (KOZEL, 2007, 136).

Na busca da compreensão desses mapas mentais, importante foi lembrar que a construção de uma imagem é proveniente da cognição associada à bagagem cultural. Essa bagagem cultural é constituída por experiências, valores, informações (sentidos construídos e especializados em uma determinada cultura), estabelecendo representações. Essas representações não existem à parte da leitura que se faz do mundo. Desse modo, compreende-se que esses mapas mentais também podem refletir um processo mental construído pelas pessoas ao longo de suas vidas. Uma representação integrada multimodal, ou seja, muitas representações coexistentes em uma mesma imagem.

Como se procurou conhecer os sentidos e significados atribuídos pelo homem/mulher amazônico à paisagem e ao lugar, levou-se em conta, também, que mapas mentais na percepção ambiental não devem ser vistos apenas como produtos cartográficos, mas como forma de comunicar, interpretar e imaginar conhecimentos ambientais. Um mapa não é a realidade e não nos deixa ver coisa nenhuma, mas ele nos permite perceber o que outras pessoas viram, acharam ou descobriram. Mapas, portanto, são, realmente, caricaturas científicas do fenômeno que eles representam. Os detalhes e a complexidade da realidade são selecionados, simplificados e, em seguida, enfatizados de uma maneira que eles apenas retratam o que o fazedor do mapa acredita ser essencial a respeito do espaço referido (WOOD, 1992, p. 133). Mapas mentais, aqui, são entendidos como representações que revelam a ideia que as pessoas têm do mundo e assim, vão além da percepção individual, refletindo a construção social.

Com o reconhecimento de que cada colaborador é um sujeito atuante na paisagem que integra e vivifica intensamente, acredita-se que a percepção individual se dá pelos seus sentidos construídos culturalmente, ou seja, são esses sentidos que permitem perceber, por meio da captação dos estímulos externos representados por essa subjetividade, o que está a sua volta de maneira particular.

Refletindo, desse modo, a percepção e compreensão sociocultural dos indivíduos que as produzem, perpassadas por diferentes prismas em direção ao representativo/ simbólico que se situa na base da relação sujeito/ signo/ imagem (KOZEL, 2007).

As paisagens culturais dessas comunidades amazônicas são, portanto, aqui consideradas por esse ângulo e compreendidas não apenas como uma soma de objetos, mas como uma forma de linguagem explicitada no sistema de relações sociais no qual estão inseridos sentidos, valores, atitudes e vivências.

Na compreensão desse homem/mulher encontrado no espaço amazônico, contexto da pesquisa, utilizou-se o mapa mental como um aporte que reflete uma forma de linguagem, a ser lido e compreendido, um recurso metodológico de apoio ao conhecimento dos sentidos que cada um dos colaboradores(as) tem em relação a paisagem que o cerca.

No contexto comunicativo é que o sentido se constrói e adquire significações, por isso na compreensão de enunciados expostos, tanto nas narrativas como nos mapas mentais desses colaboradores amazônicos, a leitura é feita com o conhecimento do contexto comunicativo no qual os sentidos foram produzidos.

RESULTADOS

a. Colaborador 01

O colaborador 01 nasceu em Porto Velho, filho de nordestinos, com valores e sentidos repassados por seus pais a partir da cultura nordestina. Morador do Bairro Triângulo, em Porto Velho, local onde construiu seus valores culturais, casou com moça portovelhense, também filha de nordestinos, criou 04 (quatro) filhos e contribuiu e ainda contribui para a modificação da paisagem natural e a construção da paisagem cultural. *Colaborador: F.C. S. – 60 anos, nascido no lugar. Lado direito do Rio Madeira. Bairro do Triângulo – Porto Velho.*

MAPA MENTAL 1

FIGURA 02 - Mapa Mental 01 - Bairro Triângulo – Porto Velho – RO



FONTE: Colaborador F. C. da S. – 60 anos. Ícones: linhas, figuras geométricas. Elementos da paisagem natural: o rio, a água. Elementos da paisagem construída: casa, estrada de ferro. Elemento humano.

Nessa sua narrativa, proporcionada à pesquisa pela oralidade e pela imagem (figura 02), observou-se que esse colaborador nasceu inserido na cultura da comunidade pesquisada, construiu sentidos nessa paisagem cultural e, através desses sentidos, percebe o perigo: [...] Antigamente, a gente usava essa água para tomar banho, para beber, agora até o peixe que sai do Igarapé para desovar morre nessa água (se referindo ao Igarapé que deságua no Madeira), Algo tem de errado nessa água... Uma paisagem que ele ajudou a construir, ali constituiu família, educou os filhos, repassou sentidos e com eles valores. Agora, esse colaborador sente receio pela perda do seu lugar: [...] Meus filhos se empregaram na Usina... mas, ainda pescam... Eu esperava que pelo menos eles mantivessem o bairro, aqui já vi em vários governos retirarem gente. Meus amigos, nesta última leva, saíram daqui para morar no aperto, que casa que nada, um negócio fechado que daqui alguns dias cai tudo...

Com sua experiência pessoal, ele estrutura e dá o seu tom sentimental às paisagens e, pelos seus sentidos, percebe e vai da experiência aos propósitos enquanto sujeito. O conhecimento de mundo que esse humano amazônico adquiriu, com todas as suas possibilidades e limitações, permite-lhe fazer o reconhecimento de suas paisagens e, pela sua narrativa, expõe suas inquietações quanto às modificações por ele observadas.

Como sujeito ativo na paisagem cultural em que está inserido, ele expõe sua percepção e deixa que os seus sentidos natos (visão, tato, audição e olfato sejam orientados por sua cultura, a cultura ribeirinha, na vivência com o rio, nas movimentações das águas) venham à tona. Desse modo, pelos sentidos construídos culturalmente, esse indivíduo se representa pelo seu discurso e demonstra a singularidade da sua percepção.

Na imagem do seu mapa mental há a representação do elemento natural: o rio, a presença humana representada pela figura do humano e pela paisagem construída: as casas e a estrada de ferro. Em sua resposta, esse informante representa o vazio de sua paisagem, seu lugar desterritorializado, com a água chegando às casas que restam. Esse humano amazônico representa, também, sua tristeza pelas lágrimas que correm no rosto percebido e representado, mostrando, desse modo, por sua representação simbólica, o que ele próprio sente e percebe: o seu lugar sem vida, sem árvores, sendo modificado pelas águas do rio e pela interferência humana.

No olhar da geógrafa pesquisadora, também fica a marca dessa cultura, ao observar a paisagem do homem que vive o rio. Ao analisar a cultura desse ser humano amazônico que, a partir da chegada de novos projetos em suas águas, teme a perda do seu lugar, de suas raízes.

b. Colaborador 02

Nascido no Amazonas, o colaborador 02 veio à região já adulto, portanto, com sentidos construídos em sua própria cultura. Com sentidos, percepções e representações sociais que lhe permitiam ver o mundo de uma maneira diferenciada das pessoas que aqui encontrou, conheceu sua companheira nessa comunidade, casou-se e constituiu família. Integrou-se à comunidade Niterói, construiu sua casa à beira do rio e nesse lugar tem construído seus sonhos. Com o casamento e a convivência no lugar, ele construiu sentidos na cultura da comunidade analisada e, pela interação e troca de saberes, também influenciou na construção de sentidos de sua comunidade e na construção da paisagem cultural ali observada. Colaborador: A. I. P. – 47 anos, mora na comunidade há 25 anos. Lado esquerdo do Rio Madeira. Comunidade Niterói – Porto Velho.

Na fala desse colaborador, reconheceu-se sentidos, percepções e representações que indicam a o seu lugar, o seu mundo vivido. Uma paisagem geográfica, vivenciada e modelada de acordo com as relações simbólicas que vão sendo criadas na tessitura da superfície e, por isso mesmo, uma paisagem portadora de sentidos. Esse humano amazônico, pela sua narrativa, deixa claro que a paisagem natural constituída pelas águas está na base de suas representações e apresenta à pesquisa seus temores e anseios.

A paisagem observada e narrada por esse ser humano pertencente à Comunidade Niterói, mostra que suas representações a respeito da água estão delineadas, basicamente, por duas categorias: subsistência e temor. O sentido do ribeirinho, seguro, conhecedor do seu lugar dá lugar ao temor ao novo empreendimento trazido pelo homem e suas variações com inundações fora do seu calendário, construindo novos sentidos, percepções e representações: As Usinas Hidrelétricas do Madeira.

Esse humano amazônico vê sua vida se modificar: [...] Muita gente se empregou na Usina, mas as mulheres acabaram arrumando outro marido e algumas deixaram até seus filhos para trás. E percebe sua subsistência se extinguir: [...] O peixe também não gosta de água suja, ele subia com as águas mais limpas e, pela sua oralidade, demonstra seus sentidos percepções e representações e os fornece à pesquisa como um ser em busca de respostas e soluções aos seus temores na manutenção da sua paisagem natural envolta nas modificações de sua paisagem cultura.

A natureza que tecia a condição de sujeito nesse humano ribeirinho foi enfrentada e modificada. Suas escolhas de viver no lugar, de viver à beira do rio e ser produto e produtor dessa paisagem estão ameaçadas. A intimidade com a paisagem ribeirinha, que o permitiu escolher essas paisagens como o seu lugar, deixou de existir. Não há mais a segurança do lugar, tudo desmorona em volta, o barranco, as plantas, as famílias. O

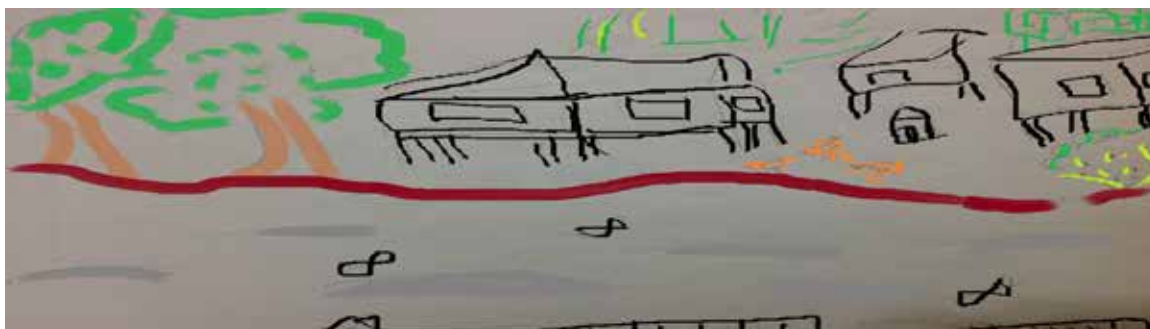
banheiro do tempo certo, agora aparece a qualquer hora, e faz com que o temor das águas passe a fazer parte de suas representações.

No mapa (figura 03), em perspectiva, esse colaborador utilizou de linhas e figuras para a representação da paisagem observada e vivida. Em sua resposta à pergunta: O que é sua comunidade para você? Ele expõe sua vida em relação à água, sua casa, suas plantas, sua criação, sua vizinhança. A identidade amazônica ribeirinha que constitui sua própria identidade.

Pela oralidade e pela imagem, esse colaborador expõe a sua interação com a paisagem, mas demonstra que, pelos seus sentidos culturalmente construídos, passa por uma crise de sentidos e se percebe que já não é o sujeito de transformação dessa paisagem.

MAPA MENTAL 2

FIGURA 03 - Mapa Mental 02- Comunidade Niterói- Porto Velho – RO



FONTE: Colaborador A.I.P - Ícones: linhas, figuras geométricas. Elementos da paisagem natural: o rio, a água, os peixes, as galinhas, o lago, as árvores etc. Elementos da paisagem construída: casas, barco. Elemento humano, embora não seja evidente, está presente por suas diversas obras.

Mas sabe, também, que é sob a interferência objetiva e subjetiva do homem que essa paisagem é transformada. Através de sua percepção, sabe que sua paisagem está sendo modificada e teme pela perda de seu lugar, não com revolta, mas silenciosamente, permanece na quietude e sobrevive: Estou sobrevivendo. A gente não sai aí fazendo greve, bagunça nada, só fica aqui quieto, esperando...

c. Colaborador 03

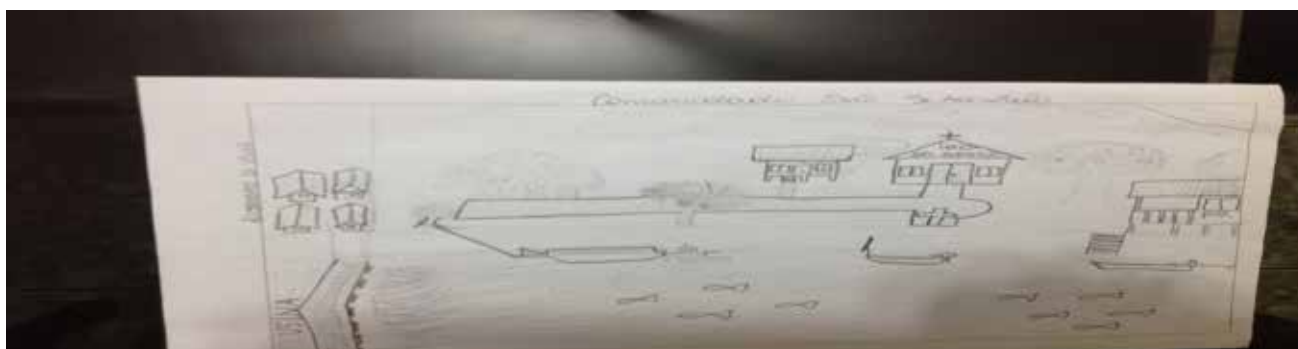
Nascido em Rondônia, o colaborador 03 veio integrar as paisagens ribeirinhas do Rio Madeira aos sete anos de idade, filho de pais rondonienses, com sentidos construídos no lugar, vê perigos em sua água. Na comunidade São Sebastião, ele cresceu, constituiu família e educou seus filhos. Com sentidos construídos em sua comunidade tão próxima do viver urbano, especializa seus sentidos, reavalia-os no convívio e na comunicação com o urbano. Em uma crise de sentidos, ele descreve sua trajetória de vida e demonstra, por suas percepções, o receio do futuro incerto de sua água, do seu espaço, do seu lugar: [...] O futuro que eu vejo, se eles verem pro lado do pessoal da lei... Vendo pelo um lado a gente que é acostumado a viver na área ribeirinha, a gente que vê o que era a natureza, pra você ver hoje... A tendência é acabar. Se não tomar providência mesmo... Tendência é acabar. Colaborador: J. R. R. F., 64 anos. Comunidade São Sebastião – Porto Velho. Mora na Comunidade há 57 anos.

Pela sua narrativa, nota-se que seus sentidos são ligados à água, como um condutor de vida à sua comunidade e ao seu viver. Mostra a influência da água nas suas relações e na sua sobrevivência, deixa vir à tona os seus sentidos, inquietações e temores. Percebe-se que ele próprio tem dificuldades em traduzir em palavras essas inquietações. [...] Não vejo nenhuma educação ambiental ou preservação... Esse lado aí nunca, nunca,

nunca. Aqui eu moro desde mil novecentos e cinquenta e sete, né, nós estamos em dois mil e treze, então isso da parte do governo, prefeito aqui, nós não temos nada, né? Ainda que passou aqui fazendo análise da água ... Mas nunca passou resposta pra gente foi a Santo Antônio, né? Pegaram a água do igarapé, pegaram a água do rio, pegaram os peixe do igarapé, pegaram os peixe do rio, mas a resposta até hoje nunca nós tivemos, de chegar na nossa comunidade e dizer pra nossa comunidade “ Vocês pode consumir esse peixe? vocês pode consumir essa água?”, essa resposta nunca nós tivemos...

MAPA MENTAL 3

FIGURA 04 - Mapa Mental 03 - Comunidade São Sebastião – Porto Velho – RO



FONTE: Colaborador J.R.R.F. Ícones: linhas, figuras geométricas, letras. Elementos da paisagem natural: o rio, a água, os peixes, árvores. Elementos da paisagem construída: casa, igreja, barcos, usina. Elemento humano está representado por suas diversas obras: usina, casas, barcos etc.

Em seu mapa mental (Figura 04), ele utilizou linhas, figuras geométricas e letras, com elementos da paisagem natural: o rio, a água, os peixes, árvores que se juntam com os elementos da paisagem construída: casa, igreja, barco e a usina, tão presente em suas percepções. Ele expõe sua vida em relação à água, com toda a importância dada a ela em sua constituição enquanto sujeito e expõe suas memórias e seus temores.

Na decodificação desses signos que formam esse diálogo, ele expõe não somente suas representações individuais, mas sim as representações coletivas, de valores, sentidos e significados compartilhados na rede de relações dessa comunidade.

Sentidos construídos na beira da água, com valores construídos nessa comunidade, o lugar escolhido por seus pais para criá-lo e criar seus irmãos, hoje, só lhe traz a certeza de que o seu horizonte concreto não existe mais. Em sua narrativa, esse homem amazônico demonstra que não vê mais a segurança em seu lugar, ao contrário, a aderência que antes lhe garantia o equilíbrio de suas paisagens, a sua rotina de vida, está desabando e suas perguntas continuam sem respostas.

d. Colaborador 04

Proveniente de comunidade rural do Amazonas, a colaboradora 04 trouxe os filhos para a beira do Rio Madeira e na Comunidade Maravilha (figura 5) os criou. Já viveu com seus filhos na área urbana, mas deu preferência ao viver nesse espaço, onde o rural prevalece e a paisagem natural ainda predomina. Colaboradora: M. D. T., 68 anos. Comunidade Maravilha – Porto Velho. Moradora da comunidade há 05 anos.

Com o seu particular de vida, com suas poucas produções agrícolas e pequenas criações, ela percebe, também, que o seu mundo vivido não está mais seguro: O rio Madeira aqui está meio feio. Porque está caindo tudo à beira do rio, tudo o que a gente planta. Mas, como os outros colaboradores, insiste e permanece no lugar. Em seu mapa mental (figura 05) ela expõe sua vida em relação ao lugar, com toda a importância em sua constituição enquanto sujeito e expõe suas memórias e sua identidade enquanto um ser humano que lida com a terra,

planta e cria. Com a água a seu dispor, fazendo da beira do rio o *seu lugar*: [...] Eu moro aqui porque eu gosto. Eu gosto de plantar, criar minhas galinhas. Ter as minhas criações, minhas plantas, eu gosto...

MAPA MENTAL 4

FIGURA 05 - Mapa Mental 04. Comunidade Maravilha – Porto Velho



FONTE: Colaboradora M.D.T. Ícones: linhas, figuras geométricas. Elementos da paisagem natural: o rio, a água, os peixes, o lago, as árvores etc. Elementos da paisagem construída: casas, barco. Elemento humano e suas diversas obras: casas, escola (embora não evidenciada) etc. (2013)

e. Colaborador 05

Nascido no Paraná, o colaborador 05 trilhou caminhos diversos até chegar a Rondônia. Com sentidos interculturais, ele escolheu o Bairro Triângulo guajaramirense para fazer o seu lugar. Apresentou a dimensão de sua experiência e de sua vivência não só em rios amazônicos, mas em rios brasileiros de vários Estados. Colaborador: R. F. C., 72 anos, mora na comunidade há 38 anos. Bairro Triângulo. Guajará-Mirim.

Com a naturalidade da sua fala e a complexidade do seu mapa mental, ele procura se expressar e mostrar os elementos do seu mundo vivido peculiares à sua história de vida e a sua relação íntima com o lugar, sem deixar de lado a família, o trabalho, o aprendizado sobre o rio, as suas experiências, as dificuldades diárias, os conflitos, o seu olhar sobre as belezas e mistérios das águas, os encantados do rio com suas peripécias, problemas ambientais existentes e aspectos culturais e sociais diversos.

Em toda sua narrativa, esse colaborador deixa claro a sua preferência pelo viver à beira do rio. Com sentidos construídos em comunidades diversas, chegou a Guajará-Mirim, instalou-se no bairro Triângulo há 38 anos e ali ficou, modificou e integrou-se em paisagens e auxiliou na construção de novos sentidos no lugar. [...] A natureza tá na beira d'água. Na cidade não tem natureza, natureza na cidade é poluição e eu de cidade não gosto. Hoje, estou aqui, mas na beira do rio.

MAPA MENTAL 5

FIGURA 06 - Mapa Mental 05, Comunidade Colônia dos Pescadores do Bairro Triângulo – Guajará-Mirim/RO



FONTE: Colaborador Paranazinho (R.F.C.). Ícones: linhas, figuras geométricas. Elementos da paisagem natural: o rio, a água, os peixes. Elementos da paisagem construída: casas, barco. Elemento humano está presente, assim como suas diversas obras: casas, barcos etc.

Com a sua narrativa alicerçada à beira da água, esse colaborador não tem dificuldade em falar das suas sensações, do seu deleite ao sentir a água em sua vida. Ele expressa seus sentimentos com o lugar, o seu lar, o modo de ganhar a vida e mostra seus laços com o meio ambiente e com o seu entendimento de mundo, numa intensa relação de amor e de vida com a água que o cerca.

Em sua resposta à pergunta (figura 06), ele expõe seu mundo vivido, sua relação de amor e conforto em relação ao seu lugar, com toda a importância dada a ele em sua constituição enquanto sujeito e expõe suas memórias e sua identidade enquanto ser humano que na água e na pesca moldou sua identidade. Uma imagem proveniente da cognição associada à bagagem cultural que ele possui.

Uma bagagem cultural constituída por experiências, valores, informações (sentidos construídos e especializados em culturas diversas) que estabeleceram representações, as quais, não existem à parte da leitura que se faz do mundo. Desse modo, esse colaborador, pela oralidade e pela imagem permitiu a análise de seu íntimo, sua reflexão mental construída ao longo de sua vida. Uma representação integrada multimodal, ou seja, muitas representações coexistentes em uma mesma imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar pelos sentidos e significados atribuídos pelo homem/mulher amazônico à paisagem e ao lugar, com o aporte dos mapas mentais, procurou-se pela sua percepção ambiental. Essa busca possibilitou conhecer os pensamentos, atitudes e valores que assumem formas diferenciadas, com variações de amplitude emocional e intensidade, percepções que, justamente por se originarem nos sentidos culturalmente construídos, percebem o que esses sentidos permitem perceber.

A cultura influencia na forma de perceber, de formar uma visão de mundo e de desenvolver atitudes em relação ao ambiente encontrado, por isso observou-se que as comunidades de Porto Velho e de Guajará-Mirim possuem percepções, o que fica exposto em suas narrativas. Isso se deve aos sentidos culturalmente construídos que, por possuírem características culturais diferentes, interferem no modo de perceber o ambiente, na forma de organizar o espaço e o lugar. É esse sentido que faz da percepção algo muito subjetivo, intrinsecamente ligada ao mundo vivido dos sujeitos e na construção do que eles(as) chamam de *meu lugar*.

REFERÊNCIAS

- BERQUE, A. **Paisagem Marca, Paisagem Matriz: elementos da Problemática para uma Geografia Cultural**. In: CORRÊA, R. L. ; ROSENDHAL, Z. (org). Paisagem, tempo e cultura. 2 ed. Rio de Janeiro:UERJ, 2004. p.84 -91.
- KOZEL. **Mapas mentais – uma forma de linguagem: Perspectivas metodológicas**. In: KOZEL S. et al (org.): Da percepção e cognição à representação. São Paulo. Terceira Margem, 2007. pp. 114-13.
- HEIDRICH, Á. L. et al. (orgs.). **Maneiras de ler: geografia e cultura** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013.
- HOLZER, W. A Geografia humanista: sua trajetória de 1950 a 1990. Orientador: Maurício de Almeida Abreu. Rio de Janeiro UFRJPPGG, 1992. Dissertação de Mestrado em Geografia.
- TUAN, Yi-Fu. **Topofilia – Um estudo de percepção, atitudes e valores do meio ambiente** (Tradução de Livia de Oliveira). São Paulo: DIFEL, 2012.
- WOOD, D. **The power of maps**. New York: Guilford Press, 1992.

CARACTERÍSTICA DOS GRUPOS DE PESQUISA EM TEMAS ESTRATÉGICO

Francivaldo Estevo

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Walterlina Brasil

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO: O artigo apresenta resultados preliminares da pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UNIR. Para isto, reproduz aqui a exposição contida no exercício realizado que buscou mapear quais são os pesquisadores e grupos que atuam em temas estratégicos para o governo em relação as políticas públicas para o desenvolvimento. Como tema estratégico consideram-se aqueles cuja dedicação governamental para o investimento é evidente, portanto toma-se o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) como referência, adotando-se as áreas de implantação das hidrelétricas como objeto do estudo de caso. A pesquisa é descritiva e exploratória, com base em dados secundários. A técnica empregada consiste na coleta de textos com base em palavras-chave. A fonte dos dados foi a base eletrônica do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq), relacionadas às palavras-chave: Pesca, Barragem e Hidrelétrica. O resultado apresenta como evidência que há uma tendência de que sejam as demandas a tornarem-se linhas de pesquisa que influenciam a organização dos pesquisadores e se proliferam nas mais distintas áreas mais distintas, das engenharias às ciências sociais, concernindo a vocação interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Política Científica, Amazônia, Barragens, Hidrelétrica, Pesca.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe, expor o mapeamento preliminar dos pesquisadores e grupos de pesquisa que atuam em temas estratégicos de barragens, pesca e hidrelétrica, tendo as áreas de barragens como objeto de estudo, no período de 2004 á 2015. Para a realização deste trabalho foi utilizado a base de dados do diretório Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), onde são constituídos os nomes de Grupos de pesquisa nas áreas relacionadas ás palavras chaves: Pesca, Barragens e Hidrelétrica.

O CNPq é uma agência fundamental no Brasil para o cadastro da organização da Pesquisa no país. Esta coordenação de cadastro, associado as políticas de fomento das ações estimulando o desenvolvimento em ciência e tecnologia com um grande acesso por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), onde os registros dos Grupos de Pesquisas são aperfeiçoados e aprimorado pela plataforma Sucupira da CAPES, quando do cadastro e registro das atividades dos diversos Programas de Pós-Graduação do país.

Faz esta escolha por considerar que é fundamental realizar estudos que apontem a influência de grupos de pesquisas nas construções dos imensos empreendimentos porque posicionam a comunidade científica na construção da legitimidade dessas ações governamentais. A implementação desses empreendimentos no território brasileiro, estimula a comunidade científica a buscar uma alternativa para as demandas sociais e ambientais. São muitas dessas demandas que tornam as linhas de pesquisa das áreas mais distintas que vão das engenharias às ciências sociais. Outro aspecto, é que o enunciado levantado a partir de estudos realizados pelos grupos de pesquisa acabam concedendo notoriedade para seus pesquisadores, por ser um discurso de interesse público, onde seus resultados auxiliam para a descrição dos processos de adaptação da sociedade

diante as mudanças geradas pelos grandes empreendimentos, participando de decisões políticas a partir de parâmetros científicos.

O trajeto das políticas públicas para o desenvolvimento amazônico mostram que a comunidade científica tem uma garantia privilegiada como fonte de consulta sobre os fatores importantes referentes às condições para a implementação de grandes empreendimentos e que transformam a maneira de vida e a produtividade das comunidades de entorno. Através do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) as hidrelétricas na Amazônia passam a ter grandes destaques e através de toda movimentação para sua efetivação, muitos pesquisadores receberam espaços e notoriedade para participar da discussão e saber quem são e como a interação pode contribuir para descrever os processos de inserção desses grupos quando necessário para participar ou homologar as decisões políticas a partir de parâmetros científicos. Isto envolve planejamento e concepções sobre estes em relação a região.

O economista Armando Dias Mendes (MENDES, A. D. 1982, 1997) defende que a Amazônia tem que ser planejada. Para este autor, para região não há dúvida que este instrumento deve se relacionar com a ecologia da região e as políticas institucionais. Segundo ele, com a participação também das Universidades, haveria a condição para assegurar as condições necessárias para que o quadro regional seja observado e investido de uma forma que assegure os princípios da comunidade local, valorizando o trabalho dos indivíduos da região amazônica. Assim, haveria uma azulejaria amazônica onde os componentes, harmonizados, poderiam imprimir uma figuração mais adequada a região e a pertinência social que a mesma deve participar.

Para BRASIL, W. (2007) discute sobre a pertinência da comunidade científica mostrando que a Amazônia precisa de investimentos para estimular os grupos de pesquisa para obter um olhar sistematizador entre massa crítica e a produção científica.

METODOLOGIA

O princípio metodológico da pesquisa é o cunho descritivo. Este tipo de abordagem tem o objetivo de permitir que as características de uma determinada comunidade, fenômeno ou experiência sejam revelados. Um estudo dessa natureza permite a catalogação, análise, registro, classificação e interpretação dos fatos compatíveis com a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Neste aspecto da padronização, é possível perceber diversos tipos de pesquisas, tais como, a documental, estudos de campo, levantamento, entre outras.

O estudo através de documentos é muito relevante no campo das pesquisas das humanidades. Documentos digitais e bases de dados secundários tem sido presente em pesquisas que permitem a consolidação de dados. A técnica de organização dos dados foi a tabulação em planilhas software® Excel, com extração direta dos dados armazenados nas plataformas online do Diretório de Grupos de Pesquisa-CNPQ E Plataformas Fundação CAPES. Depois da coleta dos dados de ambas plataformas foi utilizado o ara uma organização das informações adquirida.

As colunas das planilhas foram organizadas e subdivididas com as informações dos grupos, a saber, Linha de Pesquisa, Área de linha de pesquisa, nome do grupo, ano de criação do grupos, líder do grupo, maior titulação líder, vice-líder, maior titulação, vice-líder, Instituição de Ensino Superior (IES), Sigla, Palavra-chave: componentes do grupo, titulação e função dos componentes do grupo, Foram dezesseis (16) abas distintas na planilha referentes a categorização, que poderão compor cruzamentos para leitura complexificada dos

resultados para construção do mapeamento. Foi organizada da seguinte forma

- **Sumário:** Com os nomes das planilhas que compõem o arquivo e descrição para melhor entendimento do trabalho realizado em cada uma delas.
- **Grupo Pesca:** Primeira planilha, com os dados brutos retirados das plataformas online. Sem alterações.
- **Planilha limpa Pesca:** Planilha de dados brutos, organizada, com exclusão dos grupos de pesquisa não encontrados em ambas as plataformas online, encontrados apenas na plataforma CNPq;
- **Grupo Pesca 1:** É uma extensão da “Planilha limpa Pesca”, com a multiplicação das informações do grupo de pesquisa, para todos os componentes.
- **Grupo Pesca 2:** Contem os grupos de pesca destacados na planilha “Grupo Pesca”. Grupos, esses, não encontrados na plataforma CNPq, apenas na plataforma CAPES.
- **Grupo Pesca 3:** É a reprodução da planilha “Grupo Pesca 1”, com a duplicação das colunas e codificação destas, em ordem crescente.
- **Grupo Hidrelétrica:** Primeira planilha, com os dados brutos retirados das plataformas online. Sem alterações.
- **Planilha limpa Hidrelétrica:** Planilha de dados brutos, organizada, com exclusão dos grupos de pesquisa não encontrados em ambas as plataformas online, encontrados apenas na plataforma CNPq;
- **Grupo Hidrelétrica 1:** É uma extensão da “Planilha limpa Hidrelétrica”, com a multiplicação das informações do grupo de pesquisa, para todos os componentes.
- **Grupo Hidrelétrica 2:** Contem os grupos de pesca destacados na planilha “Grupo Hidrelétrica”. Grupos, esses, não encontrados na plataforma CNPq, apenas na plataforma CAPES.
- **Grupo Hidrelétrica 3:** É a reprodução da planilha “Grupo Hidrelétrica 1”, com a duplicação das colunas e codificação destas, em ordem crescente.
- **Grupo Barragem:** Primeira planilha, com os dados brutos retirados das plataformas online. Sem alterações.
- **Planilha limpa Barragem:** Planilha de dados brutos, organizada, com exclusão dos grupos de pesquisa não encontrados em ambas as plataformas online, encontrados apenas na plataforma CNPq;
- **Grupo Barragem 1:** É uma extensão da “Planilha limpa Barragem”, com a multiplicação das informações do grupo de pesquisa, para todos os componentes.
- **Grupo Barragem 2:** Contem os grupos de pesca destacados na planilha “Grupo Barragem”. Grupos, esses, não encontrados na plataforma CNPq, apenas na plataforma CAPES.
- **Grupo Barragem 3:** É a reprodução da planilha “Grupo Barragem 1”, com a duplicação das colunas e codificação destas, em ordem crescente.

A coleta de dados ocorreu durante os meses de Agosto de 2015 e Julho de 2017 a disponibilidade do trabalho realizado encontra-se no “Google Drive” com a pasta renomeada como “Arquivo PIBIC” e durante sua execução levou a participação de diversos bolsistas PIBIC.

1.1 RESULTADOS

O número de grupo de pesquisa que trabalham com áreas de pesca, hidrelétrica e barragens, totalizando 290, com a estimativa de 10.112 pesquisadores ativos tal estatística é variável, pois é dependente da atualização dos dados na plataforma CAPES e CNPQ, pelos próprios grupos de pesquisa também é ocorrente com

o número de colaboradores estrangeiros contabilizando somam 26 pesquisadores de países como Peru, Uruguai, Chile, Portugal, Itália, Irlanda, República Dominicana, Colômbia, França, México, Argentina, Dinamarca, Espanha, República do Benin, Polônia e Alemanha.

Obteve-se cento e vinte e quatro (124) IES, contendo duzentos e noventa (290) grupos de pesquisa, atuando nas áreas de interesse dessa pesquisa que se distribuem em (359) Linhas de Pesquisa.

Quadro 1 – Quantitativo de Linhas, Grupos, IES e Pesquisadores por Palavra – Chave.

PALAVRA CHAVE	LINHA DE PESQUISA	GRUPOS	IES	PESQUISADORES
PESCA	309	247	96	9013
HIDRELÉTRICA	40	33	19	875
BARRAGEM	10	10	9	224
TOTAL	359	290	124	10112

PALAVRA – CHAVE: PESCA

A tabela de Grupo de Pesca encontra-se em maior número de linha de pesquisas sendo, 309 (trezentos e nove) onde está dividido em sete áreas de linhas específicas, organizadas em 247 (duzentos e quarenta e sete) grupos de pesquisa compostos por 247 (duzentos e quarenta e sete) grupos de pesquisa composto por 9.013 (nove mil e treze) pesquisadores, sendo suas titulações divididas em: Estudantes do ensino básico, especialistas, técnicos, graduados, pós-graduados, doutorados e pós-doutorados. No Brasil 96 (noventa e seis) Instituições de Ensino superior comportando grupos de pesquisa voltados para o tema pesca.

PALAVRA CHAVE: HIDRELÉTRICA

Na tabela de Grupo de Hidrelétrica é composta por 40 (quarenta) linhas de pesquisa se dividindo em cinco áreas formando uma rede de 33 (trinta e três) grupos de pesquisa. A divisão dos grupos de pesquisa encontra – se em 19(dezenove) Instituições de Ensino Superior com um quantitativo de 875 (Oito centos e setenta e cinco) pesquisadores responsáveis pelas pesquisas na linha de hidrelétrica, com formação da titulação completa e incompleta em especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

PALAVRA-CHAVE: BARRAGEM

Sendo a menor tabela, mas não menos importante, encontrou-se 10 (dez) linhas de pesquisa com 6 (seis) grandes áreas de linhas de pesquisa sendo 10 grupos divididos em 9 (nove) Instituições de Ensino Superior é pesquisada por 224 (duzentas e vinte e quatro) pessoas, com formações completa e incompleta em especialização em mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Distribuindo esses dados através de gráficos é notório que a palavra-chave “Pesca” encontra-se em maior quantidade que as demais em todos os itens(linhas, grupos, IES e pesquisadores) sendo proeminente para a identificação dos grupos nas linhas de pesquisa.

GRÁFICO 1 – Presença das Palavras-Chave por linha de pesquisa.

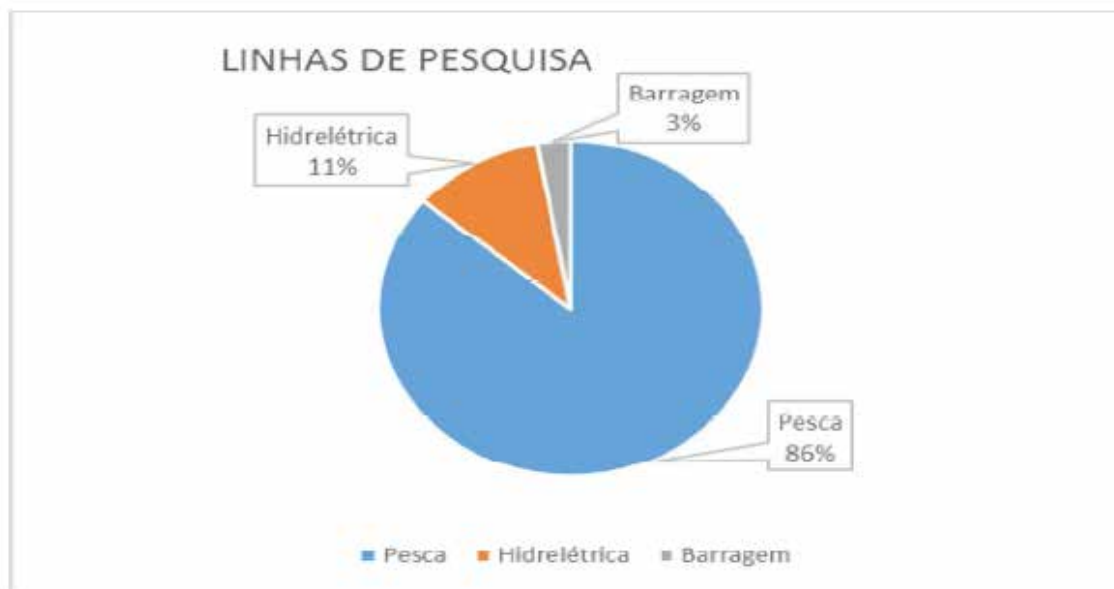


GRÁFICO 2 – Presença das Palavras-Chave por linha grupos de pesquisa

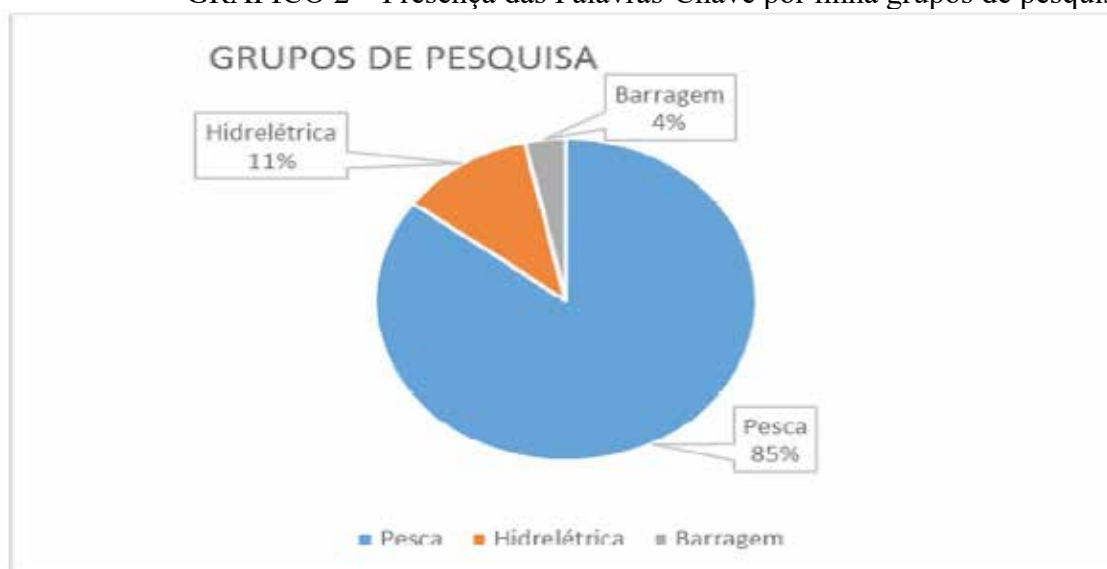


GRÁFICO 3 – Presença das Palavras-Chave por linha de IES

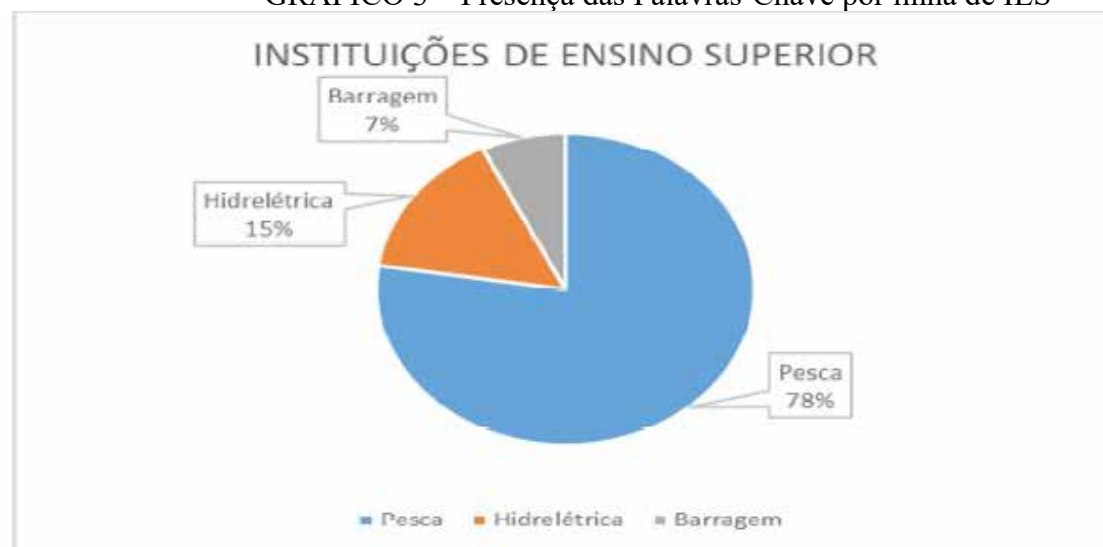
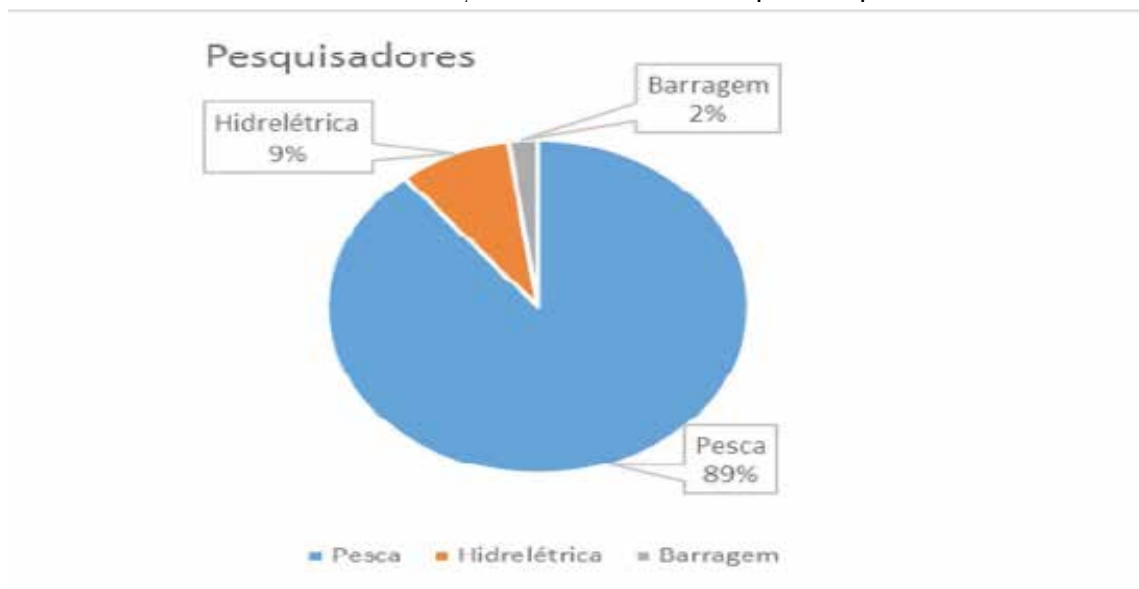


GRÁFICO 4 – Presença das Palavras-Chave por Pesquisadores



Os dados são referentes a base corrente até 2015 os dados certamente serão atualizados o que indica a atualização do acervo que já consolidado na base da pesquisa. Nesse sentido é de grande importância observar a indicação da “preferencia na identificação de palavra-chave que permita a visar a especificidade técnica da atuação do grupo em vista que a “pesca” tem a maior objetividade no entendimento geral do que hidrelétrica viés politizado e barragem, que é mais desconhecido no uso do termo.

CONCLUSÕES

O alvo dos grandes empreendimentos é a Amazônia onde estimula a comunidade científica a busca de financiamentos, segundo SCHWARZTMAN (2001) identifica o funcionamento da comunidade científica como um vasto mercado que estimula a busca do que é mais importante apontando que existem privilegio de informações da parte da comunidade científica.

Pode-se avançar em estudos posteriores se ao adotar como hipótese de trabalho qual a percepção dos pesquisadores quanto as inferências relacionadas a possível notoriedade que possam obter ao influenciar em temas governamentais polêmicos como são as hidrelétricas e se, na condição de comunidade científica, ainda prevaleceria a ideia de neutralidade, por ser um assunto de interesse público onde seus resultados contribuem para descrever os processos de adaptação da sociedade perante as mudanças causadas pelos grandes empreendimentos, participando de decisões políticas a partir de parâmetros científicos

REFERÊNCIAS

BALESTRIN, Alsones; VERSCHOORE, Jorge Renato; REYES JUNIOR, Edgar Reyes. O Campo de Estudo sobre Redes de Cooperação Interorganizacional no Brasil. RAC, Curitiba, v. 14, n. 3, art. 4, pp. 458-477, Mai./Jun. 2010

BRASIL, Walterlina. Ciência e Educação Superior na Amazônia. Porto Velho: Eudfro, 2007. Disponível em: http://www.academia.edu/1182636/Ciencia_e_educacao_superior_na_Amazonia_Science_and_higher_education_in_the_Amazon

BRASIL, Walterlina. Como Colaboram os Pesquisadores da Amazônia? [Plano de Trabalho e Relatório de Pos-Doutorado]. Unpublished. University of Florida, 2013.

CAVALCANTE, Maria Madalena de A.; SANTOS, Leonardo José Cordeiro. Hidrelétricas no Rio Madeira-RO: tensões sobre o uso do território e dos recursos naturais na Amazônia, Confins [Online], sítio eletrônico, n.15, 23/06/2012, disponível em <<http://confins.revues.org/7758>; DOI: 10.4000/confins.7758>. Acesso em novembro de 2012.

MENDES, Armando. A invenção da Amazônia. Ed. UFAM, 2ª. Edição, 1997.

SCHWARZTMAN, S. Um Espaço Para a Ciência – A Formação da Comunidade Científica no Brasil, Brasília, Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001.

REFLETINDO SOBRE O PROCESSO CULTURAL BRASILEIRO

Clebson Carlos de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: clebsoncarlosdeoliveira@gmail.com

Maxson José Barzani Jardim

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: maxsonbazane@hotmail.com

Resumo: A cultura é um processo dinâmico e constante, um conjunto de ideias, comportamentos, valores, práticas sociais criadas por uma determinada sociedade. É um fazer humano multidisciplinar, pois envolve diversas áreas do conhecimento. É uma soma de saberes acumulados e transmitidos pela humanidade. Por ser algo dinâmico está sujeito às transformações. Valores, crenças, ideologias, concepções definem uma sociedade, situada em um determinado período histórico. O que nos leva a dizer que existem diversos períodos distintos na história da humanidade, com suas peculiaridades próprias. O nosso objetivo é fazer uma retrospectiva histórica por diversas épocas brasileiras, buscando compreender suas principais características cujo cerne está no seio cultural. Procuramos traçar um breve panorama, utilizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, recorremos aos embasamentos teóricos dos estudiosos como Coutinho (2000), Burke (2005), Freyre (2003), Ribeiro (1995), Merquior (1972), Massuad (1997), Hall (2005), Canclini (1998) e outros. No decorrer das investigações, percebemos que o homem é influenciado e influencia a cultura cujo processo é inacabado, ora transformado, ora aperfeiçoado. Cada época há necessidades distintas. Na atualidade, precisamos valorizar a cultura de massa, que, muitas vezes, é estigmatizada pela elitizada.

Palavras-chave: Cultura. Processo. Povo Brasileiro.

INTRODUÇÃO

O Brasil é resultado de uma mistura, de um hibridismo étnico e cultural constante, é um contexto de crenças e religiões com trajetória própria, formada no interior do nosso sistema social. Notamos que a nossa cultura vem sofrendo constantes e aceleradas mudanças desde o período da colonização brasileira até a modernidade e o processo de globalização.

Nossa cultura se (des) constrói conforme as novas experiências de tempo-espacial das nossas comunidades e as práticas sociais recorrentes, além de outros fatores externos. Neste trabalho pretendemos discutir e refletir sobre ela atrelada aos efeitos de uma herança dos tempos da colonização até o momento atual. Como processo de investigação foi realizada uma análise documental de referências bibliográficas como: Coutinho, Freyre, Ribeiro, Merquior, Massuad, Rocha, Canclini e outros.

CULTURA: HERANÇAS DO PASSADO

Gilberto Freyre (2003) em *Casa Grande e Senzala*, retrata como a sociedade colonial brasileira sofreu influência da cultura jesuítica. Alega que os missionários se moviam de um extremo ao outro do território com o intuito de difundir a fé católica, pelo seu sistema de organização uniforme de educação e de moral sobre aqueles organismos tão mole e quase sem ossos.

No decorrer das práticas relacionadas à conversão à fé católica, Freyre (2003) comenta da presença de

jesuítas a bordo dos navios para verificar a consciência, a fé, a religião do adventício. O que impedia a entrada do estrangeiro era a heterodoxia; a ausência de religião e não as moléstias no corpo. Os jesuítas faziam questão era da saúde religiosa. A sífilis e outras mongólicas entraram livremente em nosso território, trazidas por portugueses e africanos. O perigo estava no fato de ser herege. Precisavam saber rezar o padre-nosso, ave-maria, Creio-em-Deus-Padre, fazer o pelo-sinal- da- Cruz.

O que na verdade eles temiam era o inimigo político capaz de promover um enfraquecimento da solidariedade que a metrópole portuguesa havia conseguido conquistar por meio da religião católica, que se manteve em todo nosso período colonial. (FREYRE, 2003)

Percebemos que a religião católica contribui para a formação da cultura brasileira. Para difundi-la com mais afinco os jesuítas trouxeram crianças portuguesas para conviverem com os índiozinhos nos colégios, conforme Freyre (2003) e Ribeiro (1995). O êxito foi, porém, discreto, pois os jesuítas esperavam civilizar os curumins com a língua latina, em aulas conjuntas.

Tarefa difícil, como se pôde ver em pouco tempo, quando esses garotos portugueses se interessaram pelas índias, não resistiram à tentação, e acabaram abandonando os ensinamentos doutrinários e fugindo com elas. Os padres mudaram logo de método, deixando o ensino de latim afim de dedicar suas tarefas à formação de irmãos leigos e de padres, que compreendesse bem a língua da terra, o tupi-guarani, para serem os aliciadores dos índios para suas missões de doutrinação religiosa. (RIBEIRO, 1995)

A clientela que os jesuítas alcançaram foram as mamelucas, pois já não consideradas mais índias procuravam uma forma digna para adentrar na sociedade que se formava, passaram a ser devotas assíduas dos cultos religiosos, elas foram as responsáveis pela implantação e divulgação do catolicismo no Brasil. (idem, 1995).

Além disso, os jesuítas organizaram as missões com intuito de propagar a fé cristã na época em que o Brasil foi governado por Mem de Sá, que colocou sob a proteção dos missionários cerca de 34 mil índios:

Ali, toda a vida indígena é regulada para grupos por sexo ou por idade, que tinham tarefas prescritas a cumprir, desde a madrugada até o anoitecer, em horários assinalados por sinais: hora de trabalhar na roça, na caça, na pesca, na fiação, na tecelagem etc. Hora de ler, hora de rezar, hora de fornicar, porque a população diminuía visivelmente. (RIBEIRO, 1995, p. 93)

A religião católica era considerada oficial. Segundo seus mandamentos, todas as pessoas deviam ser batizadas, confessadas, casadas conforme os sacramentos considerados obrigatórios, enfim seguir os ritos católicos.

O sistema jesuítico, segundo Freyre (2003, p. 105)

[...] seja talvez a mais eficiente força de europeização e de cultura moral e intelectual, a agir sobre a comunidade indígena, alega que esse sistema logrou maior êxito no Brasil, foi por intermédio da parte mística, devocional e festiva, do culto católico. Elementos que estavam a serviço da europeização e da cristianização, embora com forte influência animística ou fetichista provinda provavelmente da África.

Por trás da ideologia católica existia constituição da Família Patriarcal, no Brasil colônia foi a instituição que mais contribuiu na colonização, assumindo um papel de destaque. Tudo gira em torno da família de característica patriarcal, escravista e aristocrática, a forma de produção, os bens extraídos o solo, a instalação das fazendas, a compra e venda de escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política. Em fim é ela quem dita às regras no Brasil colonial. Freyre (2003)

Gilberto Freyre (2003, p. 116) diz que a formação da sociedade brasileira tem sido um processo de

equilíbrio antagônico:

Antagonismo de economia e de cultura. A cultura europeia e a indígena. A europeia e africana. A africana e a indígena. A economia agrária e pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto[...] mas o predominando sobre todos antagonismo [...] o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo.

Como podemos observar a formação do povo brasileiro é híbrida, antagônica e sofreu grande influência do catolicismo na era colonial. O que leva a dizer que o início de nossa civilização, a cultura passou pelo crivo da religiosidade, e nem todos tinham acesso aos meios de comunicação. Uma vez que não havia imprensa cuja existência passou a vigorar em 1808, com a vinda de D. João VI para o Brasil. (FAUSTO, 2009)

Na era colonial, não existia participação popular nas esferas criadoras de nosso ser social e a principal consequência foi a predominância de uma cultura ornamental, elitista, fato que dificultou a elaboração de uma efetiva consciência crítica nacional e popular entre nós. (COUTINHO, 2000)

Nessa época não havia uma sociedade civil. Não havia parlamento, partidos políticos, somente existia um sistema de educação jesuítico, não possuíamos o direito de publicar livros, jornais. Éramos uma sociedade primitiva. Coutinho (2000, p. 22) “Os intelectuais, os poucos que havia, eram diretamente ligados a administração colonial, à burocracia, ou então à Igreja (que era na época uma aparelho ideológico direto do Estado colonialista)”.

E os intelectuais eram formados na metrópole portuguesa, pois não existiam instituições superiores no Brasil colônia. Embora sendo brasileiros, sofriam exacerbadamente influência portuguesa. Uma cultura própria, nossa, que pudesse refletir os interesses das camadas sociais, infelizmente, não podemos presenciá-la.

PÓS INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Com a nossa independência, que não foi conquistada pela sociedade civil (praticamente inexistente), houve a necessidade de instalação de instituições de ensino superior, publicação de jornais, edição de livros, montagem de peças teatrais. Assim começamos a perceber os primeiros indícios de um sistema de organização rudimentar de cultura. (COUTINHO, 2000, p. 22)

A classe dominante da época era a dos latifundiários escravocratas, que necessitavam dos intelectuais para mão-de-obra qualificada visando a organização das atividades burocráticas do Estado que manipulavam. Em função de tal realidade, o intelectual encontrava dificuldade para seu florescimento cultural independente. Sobrando-lhe poucas oportunidades e a principal era aceitar trabalhar para as classes dominantes. Praticamente não existia outra opção a não ser exercer o cargo de funcionário do sistema de Estado. E não poderia ser de outra maneira já que praticamente inexistia a sociedade civil.

Complementa Coutinho (2000, p. 23)

[...] o parlamento, eleito pelo voto censitário de uma exígua minoria, não podia ser considerado uma entidade autônoma em face do Estado em sentido estrito; os partidos políticos não eram partidos de massa, mas simples apêndices do Estado. Por outro lado, o mercado cultural era extremamente restrito; se hoje é quase impossível ao intelectual sobreviver no Brasil com a venda de suas obras, pode-se facilmente imaginar o que ocorria no século XIX.

Conforme Coutinho (2000), falta de uma literatura que representasse a cultura do povo nação, levaram muitos intelectuais principalmente os do período Romântico, que ocorreu ao longo do século XVIII e primeira

metade do século XIX, a optarem pelo culto a evasão, a subjetividade, o indianismo, descrição dos costumes urbanos burgueses. Infelizmente não se preocuparam com uma problemática evidenciada mais candente da vida social da época, a questão escravocrata negra. Por exemplo, José de Alencar, o principal vanguardista da época, não deu atenção a essa situação. Procurou escrever seus romances, geralmente, bem ao gosto da burguesia brasileira e conforme os moldes da cultura europeia.

A elite, os costumes, a vida social e patriarcal ganham cena, como podemos notar neste fragmento do romance *Senhora*, de José de Alencar (Apud MASSAUD, 1997, p. 133) “Tornou-se a deusa dos bailes, a musa dos poetas e o ídolo dos noivos em disponibilidade. Era rica e famosa”.

A ideologia romântica perdurou até 1881, conforme Massuad (1997), posteriormente observamos o surgimento de uma nova concepção: a reforma realista e naturalista em nossa cultura. Coutinho alega que esse contexto histórico divulgou a ideia de que o homem é fruto do meio, da herança e do momento “[...] a miséria brasileira é fruto de condições fatais, naturais, eternas, de raça, e de clima, os naturalistas desviam a atenção dos pontos concretos, históricos-sociais, portanto modificáveis, que estão na raiz daquela miséria”. (Idem, 2000, p. 25)

Vejam os um fragmento do romance *Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, tipicamente naturalista, “E naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, a fervilhar, a crescer, um mundo de coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se como larva.” (Apud MASSAUD, 1997, p. 227)

A fusão entre os seres e o ambiente a que pertence, vendo os primeiros como produtos do segundo, é fortemente presente no texto.

Esses dois fragmentos literários (romântico e realista) mostram claramente uma sintaxe aos moldes da cultura lusitana, a linguagem predominante pertence à norma culta, em nenhum momento observamos uma linguagem que representasse efetivamente o povo brasileiro e nem tampouco mencionam sobre as questões de fundo, os anseios populares.

Embora sendo momentos distintos, nos parecem bem indicar a cultura que surge no solo da cooperação, praticamente todas se identificam numa concepção de cultura elitista, aristocrata e ornamental pois o Romantismo primou por ocultar a escravidão e enquanto o Naturalismo deixa claro que a estrutura social é feia, desumana e imutável, e que devemos aceitá-la. (COUTINHO, 2000, p. 25 - 26)

Convém lembrar que Machado de Assis foi uma das exceções da época, conseguiu com a reforma Realista, principiar o processo de maturação da cultura brasileira, que alcançaria o ápice três décadas depois, na revolução modernista. (MASSAUD, 1997, p. 201)

Como bem colocou Rocha “Machado de Assis foi um criador de palimpsestos. Tal estratégia implicava “uma verdadeira política do texto”, pois o autor sob a proteção de “um texto aparente”, composto segundo os padrões dominantes de sua época, logo, imediatamente aceito, inscrevia as marcas de um texto “primeiro””. (Idem, p. 106)

Por volta dos anos 20, algo começa a se mover. A sociedade brasileira vai se tornando mais complexa, mais próxima de uma estrutura capitalista, permeia indícios de uma sociedade operária, imigrantes que vieram para trabalhar nas lavouras de café. Começa, assim, o surgimento do processo de urbanização e modernização do Brasil. Percebemos também o aparecimento do capitalismo e o início das lutas dos proletariados com as inquietações das classes médias, um prenúncio embrionário do que podemos chamar de sociedade civil. (COUTINHO, 2000)

Nesse século, o Modernismo brasileiro se configura por meio da Semana da Arte Moderna (ROCHA, 1998), em 1922, e foi influenciado por várias vertentes, a proposta dos intelectuais revolucionários era deglu-

ti-las antropofagicamente, de forma autônoma, trazendo para o contexto histórico-social brasileiro uma nova forma de pensar e conceber a cultura local.

As vertentes tinham como temática principal o questionamento da cultura herdada, negação do racionalismo burguês, destruição de todo academicismo, proveniente de uma tradição importada da Europa. O modernismo ficou conhecido por seu rompimento com os modelos artísticos europeus, procurou inaugurar uma consciência crítica diante da cultura brasileira. Refletir sobre nossa produção literária, como um contexto crítico, é abrir oportunidades para expressão da nossa identidade cultural. (MASSAUD, 1997)

O camaleonismo da inteligência brasileira revestiu-se várias vezes de um conteúdo parodístico da imitação de paradigmas europeus. Machado de Assis é um expoente dessa paródia com que a cultura brasileira se caricaturou os valores ocidentais. E o Modernismo é uma valiosa conscientização antropofágica da secreta essência parodística da nossa cultura oficial. (MERQUIOR, 1972, p. 229)

A Antropofagia, enquanto conceito, é capaz de inaugurar um lugar crítico no qual podemos enxergar o hibridismo cultural encontrado na formação da identidade nacional. Essa construção se torna fruto de uma consciência crítica diante do legado cultural herdado, construindo assim uma identidade heterogênea e com representatividade da sociedade civil. Como podemos analisar neste fragmento de Falação, de Oswald de Andrade “A língua sem arcaísmo. Sem erudição. Natural e neológica, A contribuição milionária de todos os erros.” (Apud MASSAUD, 1997, p. 371)

Como podemos notar o preciosismo vocabular deu lugar às palavras do dia a dia, valorizando a naturalidade, a linguagem coloquial. Era uma das propostas modernistas romper com a erudição da cultura portuguesa.

Posteriormente ocorreu a revolução de 1930, de acordo com Coutinho (2000), uma manobra liderada pela classe dominante, com a cooptação das lideranças políticas das classes médias ascendentes. Em 1937, passamos por uma ditadura que fechou os parlamentos e partidos, criando o Departamento de Imprensa e Propaganda, que visava monopolizar e adestrar a cultura, colocando-a a serviço do Estado. Os meios de comunicação de massa passaram por grandes monopólios, principalmente a televisão. A ditadura exigiu uma ideologia a seu serviço:

O que ela exigia dos intelectuais, do mesmo modo como o haviam feito os velhos regimes autoritários brasileiros, é que eles continuassem a cultivar o se “intimismo à sombra do poder” deixando aos tecnocratas “anti-ideológicos” a discussão e o encaminhamento das questões decisivas da vida pública. (COUTINHO, 2000, p. 35)

Em 1945, houve uma redemocratização do País, a cultura tornou-se mais autônoma, as camadas médias da sociedade buscaram forma de representação para defender seus interesses: advogados, jornalistas escritores criam associações. Consequentemente ampliando o campo cultural. Há um maior empenho dos intelectuais com as causas populares e nacionais. (COUTINHO, 2000)

Infelizmente esse comprometimento cultural nacional foi praticamente estagnado, pois em 1964, vários segmentos das classes dominantes conseguiram frear o processo de democratização, postulando o AI-5, que entre outras medidas, voltou-se contra os intelectuais defensores de uma orientação cultural nacional-popular, tirando-lhe a autonomia necessária para uma cultura pluralista e democrática. Por meio dos traços autoritários, conseguiram elevar o número de exclusão das camadas populares na participação política e consequentemente estimularam o aparecimento de uma cultura neutralizada e socialmente asséptica. (COUTINHO, 2000)

Coutinho (2000) chama de “vazio cultural” o período de 1969 a 1973, ocasiões marcadas pela repressão, censura, marginalização da cultura popular, remoção do pluralismo da nossa vida cultural. Essa repressão atinge duramente os meios de comunicação de massa, como a televisão, a imprensa, o cinema, a indústria editorial, a produção teatral, as universidades que representam um fator de produção e reprodução cultural também passaram pelos processos repressivos de direito, dificultando a formação de uma cultura crítica e globalizante.

No final da década de 70 e início dos anos 80, Angela Prysthon alega o surgimento do Pós-Modernismo. Com ele podemos presenciar o efeito do multiculturalismo, hibridismo, ou seja, a cultura passou a ser repensada, percebemos que os paradigmas sociais impregnados de uma cultura elitizada europeia deixaram de ser referência como o único meio de difusão cultural. Como nos coloca (PEREIRA, 2009, p. 02) “O objeto da História Cultural passou a ser o conjunto da produção cultural, desde a obra prima à grande produção dita vulgar”. (BURKE, 2005) também se posiciona alegando que atualmente, o conceito de cultura tem uma significação ampla, abrangendo praticamente tudo que pode ser apreendido em um contexto social – desde um tipo de artefatos (imagens, ferramentas, casas e outros) até práticas do dia a dia (comer, beber, andar, falar, ler, silenciar).

Saiu do anonimato a cultura popular e vem se sobressaindo em tempos de globalização, com isso nos deparamos com novos atributos, suas manifestações, a busca de autoafirmação nacionalista, ideia de circularidade de culturas. Fatos que nos conduzem a dizer que o contexto cultural pós-modernismo brasileiro é formado por diversas vozes. Conforme Prysthon (2012, p. 5) “Ou seja, nesta concepção está incluída para além dos jogos de linguagem pura e simplesmente, a tendência para a pulverização dos grupos que os praticam e o desmantelamento dos valores universais e absolutos”.

A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia” diz: “O que caracteriza a cena social e cultural contemporânea é precisamente o apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas. (SILVA, 2005, p. 141)

Como bem colocou Peter Burke, em seu livro *Cultura Popular na Idade Moderna*, aponta que a noção de cultura é um sistema de limites indistintos. De maneira ser impossível dizer onde termina uma e começa a outra. Há várias intersecções entre cultura erudita e popular. (BURKE, 1989, p. 56)

A integração, a globalização, o multiculturalismo passaram a fazer parte de nossa história. Tais contribuições nos permitem que aprendamos uns com os outros, que identifiquemos e construamos interesses comuns, ampliado e aprofundado nossa identidade cultural, estabelecendo intercâmbios e somemos forças para atingi-los, que assim nos afirmemos no mundo em posição melhor do que seria possível se o construíssemos cada um por si.

Esse intercâmbio cultural só se tornou possível com grande avanço da indústria cultural que ocorreu na década de 70 em relação aos anos 40 e 50, conforme aborda Renato Ortiz. Em virtude dos fatos abordados, creditamos que vivemos numa sociedade civil mais autônoma, heterogênea e pluralista, com a participação mais efetiva dos organismos culturais.

Canclini (1998) chama atenção sobre as funções dos agentes sociais cultos, populares ou massivos (relacionados à produção da indústria cultural). No Brasil, bem como em toda América Latina existe uma vasta produção de cultura híbrida, em que a modernidade significa pluralidade, mesclando relações entre o tradicional e moderno, culto, popular e massivo. Conforme o autor, na atualidade: “Ser culto e inclusive ser culto moderno, implica não tanto vincular-se a um repertório de objetos e mensagens exclusivamente modernos, quanto saber incorporar a arte e a literatura de vanguarda, assim como os avanços tecnológicos, matrizes tradicionais de privilégio social e distinção simbólica” (Idem, p. 74)

Canclini (1998) aborda que a construção da hibridez cultural vigente nas sociedades latino-americanas é fruto principalmente da expansão urbana. Cidade e zona rural se interagem pela mídia eletrônica. As culturas já não são definidas em grupos específicos, fixos e estáveis. Crescem os dispositivos de reprodução os quais não se enquadram como cultos ou populares: videocassetes, fotocopiadoras, vídeo clips, videogames. Neles percebemos a mescla da diversidade cultural.

Para Bauman (2005), as identidades estão em pleno desenvolvimento social, sua construção é provenientes de distintas fontes, sejam aquelas adquiridas por através de terceiros ou acessíveis por meio de nosso próprio interesse. Esse processo humano se intensifica devido ao fato de que o homem se centraliza e assume a condição de indivíduo considerado produtor e difusor de cultura, inteligente, biologicamente maduro e interagido com outros humanos na ação e no sentimento coletivo.

Nesse cenário, a internet vem contribuindo para o surgimento de uma identidade virtual, que vai além do real e também enriquece àqueles que buscam o aprimoramento intelectual, pois trata-se de um palco que promove a criatividade, a facilidade de informação, resultados, construção e principalmente comunicação. Canclini (1998), conceitua esse fenômeno de “heterogeneidade multitemporal”, porque há a coexistência de culturas estrangeiras, principalmente no Brasil. Onde percebemos processos de mesclarem que, no século XX, foram conceituados por diversas denominações como: ocidentalização, aculturação, transculturação, heterogeneidade cultural, globalização e hibridismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é uma nação híbrida, com características peculiares, que passou por diversos retrocessos culturais o que vale ressaltar os momentos ditatoriais. Hoje, reconhecemos nossos antepassados como fruto da miscigenação entre brancos, negros e índios. Todos também sofreram e sofrem mudanças contínuas em suas culturas, mas que não as perderam definitivamente, foram reelaboradas. Assim como na atualidade passamos pelo processo de globalização, ora adquirimos cultura, ora a exportamos. O que não pode ocorrer é coisificação do homem pelo homem.

Por isso cabe a educação difundir a cultura libertadora e ajudar nossos alunos a serem sujeitos ativos, transformadores, seres capazes de agir e contribuir para uma edificação de uma sociedade mais justa, onde não haja opressores ditando suas palavras aos oprimidos. Assim caminharemos lutando pela democratização, difusão da cultura popular, pois estamos acostumados a valorizar a tradição, temos, porém, que apreciar o contexto dinâmico. O que necessitamos na atualidade é olhar a cultura popular na perspectiva da sustentabilidade cultural no processo de desenvolvimento local, e que tenhamos orgulho nacionalista de sermos brasileiros. Como bem colocou Ribeiro (1995, p. 205) “Foi desindianizando o índio, desafricanizando o negro, deseuropeizando o europeu e fundindo suas heranças culturais que nos fizemos. Somos, em consequência, um povo síntese, mestiço na carne e na alma, orgulhoso de si mesmo”.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt, 1995 Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BURKE, P. **Cultura popular na Idade Moderna**. Trad. Denise Bottmann. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____, **P. O que é história cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998. 392p

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil.** Rio de Janeiro: 2 ed, ver. e ampliada- D&A, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal.** Rio de Janeiro: Fernando Henrique Cardoso, 48° ed. rev-São Paulo: Global, 2003.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2009.

MERQUIOR, José Guilherme. **Saudades do Carnaval: Introdução À Crise Da Cultura.** Rio de Janeiro: forense, 1972.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

MASSAUD, Moisés. **A literatura brasileira através dos textos.** São Paulo: 18° edição, Cultrix, 1997.

ORTIZ, Renato **A moderna tradição brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

PRYSTHON, Angela. **Histórias da teoria: os estudos culturais e as teorias pós-coloniais na América Latina.** Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Linguagem da Universidade Tuiuti do Paraná ISSN / 1980-5276. Disponível em: <<http://interin.utp.br/index.php/vol11/article/view/216>> Acesso em 26 de Maio 2016.

PEREIRA, Rita de Cássia Mendes. **Cultura, Educação e Identidades em Tempo de Globalização.** ISSN 1518-5370. v. 10, n. 19, 2009. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24069/17037> >. Acesso em 06 de Out. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, T. T. da. A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia. In. **SILVA, T.T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, pp.139-142, 1999.

GARIMPAGEM E ESTIGMA NA AMAZÔNIA OCIDENTAL

Joesér Álvares da Silva

Universidade Estácio de Sá

E-mail: joeseralvarez@gmail.com

Resumo: A questão garimpeira na Amazônia ocidental é secularmente ligada à política do desbravamento e conquista territorial desde o Brasil Colônia. Durante a década de setenta, estimulados pela política expansionista de consolidação das fronteiras nacionais, a notícia da existência do ouro no Rio Madeira, trouxe milhares de garimpeiros e aventureiros, ocasionando uma verdadeira corrida do ouro, fazendo afluir à região, durante os últimos trinta anos, toda sorte de indivíduos oriundos de diversas classes sociais, os quais, ao se relacionarem num meio hostil como é o garimpo, acomodaram suas tradições e vivências, estratificando-se conforme o domínio dos meios de produção, formando vilarejos temporários às margens dos rios amazônicos e constituindo comunidades distintas das sociedades urbanas das quais se originaram. Nesse período, durante onze anos, fiz parte dessa comunidade, tendo criado laços de trabalho e amizade com diversos companheiros de garimpagem, compartilhando também experiências peculiares típicas desse ambiente, solidarizando-me com essas pessoas não só nos bons momentos, mas também ao serem esses estigmatizados pela mídia como um bando de marginais, destruidores do meio ambiente e vilões da ecologia. Nesse trabalho, buscou-se enfatizar o papel da mídia na estigmatização dessa classe, aliado à ausência de políticas públicas para o setor, como características que reforçam o estigma do garimpeiro e da garimpagem, ao criminalizar essa população que já se tornou tradicional e típica dessa região, propondo-se uma outra reflexão que leve em conta as peculiaridades dessa população e sua contribuição como parte integrante de uma cultura ribeirinha a ser considerada em suas especificidades.

Palavras-chave: garimpagem, estigma, Amazônia, mineração, meio-ambiente.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a atividade econômica da garimpagem na Amazônia, tem ganho certa visibilidade negativa em território nacional, através de manchetes na imprensa e mesmo, recentemente, através das mídias sociais abrangendo uma audiência incalculável e extrapolando as fronteiras nacionais, como no caso dos conflitos ocorridos no sul do Amazonas, em outubro de 2017 na cidade de Humaitá, quando a mídia criminalizou massivamente a classe garimpeira em virtude do incêndio de prédios públicos, veículos e ameaça a servidores do IBAMA¹ e ICMBio², em represália daqueles por uma ação repressiva desses últimos, ao queimar balsas e equipamentos encontrados numa região proibida à essa atividade.

O garimpo, de modo geral nasceu sob o signo do desvio (GOFMAN,1988) . O minério encontrado nas “grimpas”³ nos primórdios do Brasil Colônia durante o final do séc. XVII, extraído a princípio pelos bandeirantes, de forma artesanal, a partir da regulação estatal só podia ser extraído pelos homens de bem, senhores de posses e escravos, que pagavam à Coroa o quinto, a quem, competia o monopólio das minas.

Tal descoberta, conforme Martins(1997), atraiu uma grande leva de curiosos, criminosos, degredados, aventureiros, vagabundos, ou seja, os ditos homens livres, que começaram a frequentar as cercanias dessas

1 Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis;

2 Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade;

3 O mesmo que grotas;

minas, e, como não tivessem a posse dos locais como mineiros, passaram a extrair minérios clandestinamente, de forma independente, fugindo inclusive, ao pagamento do quinto, ficando conhecidos pois, como garimpeiros, ou seja, aqueles que faiscavam nas “grimpas”, ou, à margem da legalidade, formando uma “população culturalmente diferenciada” (SATHLER, 2008).

Os garimpeiros desse primeiro ciclo minerário, ao integrar as Bandeiras⁴, contribuíram para desbravar o imenso território até então inexplorado, limitada que estava a Colônia à ocupação do litoral e à exploração agrícola do solo, passando à história como conquistadores das fronteiras políticas da nação:

Essa imigração, quase toda espontânea, serviu para povoar uma vastíssima região arredada do litoral que, de outra maneira ficaria sem dúvida abandonado e talvez perdida para os portugueses, afeitos tradicionalmente à colonização costeira. O descobrimento das jazidas do extremo oeste (MT) e a fundação ali de núcleos urbanos e fortalezas, em resultado desses achados, dera como fruto a silhueta geográfica do Brasil atual (HOLANDA, 2001, p. 310).

Evocados nos livros de História como heróis nacionais, desbravadores e pioneiros desde então, a atividade garimpeira, além da mítica aventureira que carrega, foi utilizada na década de 80 como “válvula reguladora” das tensões sociais durante certo período da Ditadura bem como para assegurar a faixa de fronteira (BARBOSA, 2009), que, tendo em vista a alta do preço do ouro no mercado internacional, incentivou a garimpagem na região amazônica como possível fator de mitigação da dívida externa, incluindo a atividade garimpeira como parte do discurso nacionalista de ocupação territorial amazônico, conforme IANNI (1979): “terra sem homens – para homens sem terra”

No entanto, na década seguinte, como num passe de mágica ou amnésia, garimpo e garimpeiro passaram a aparecer na mídia, como os grandes vilões da sociedade brasileira contemporânea, sendo tachados com os piores epítetos possíveis, tais como: vermes da Amazônia, destruidores do meio ambiente, assassinos de indígenas, criminosos, etc, e não mais como sinônimos de assentamento, civilização ou nação em movimento.

Na atualidade, ao se falar da exploração de recursos minerais no país, garimpo e garimpeiros ocupam no imaginário nacional, uma oposição explícita e exclusiva às sociedades indígenas, ao meio ambiente e às empresas de mineração, como a negação de um Brasil moderno e eficiente que se almeja idealmente.

1 BREVE HISTÓRICO DA GARIMPAGEM NA AMAZONIA OCIDENTAL

No início do século XVIII, foram descobertas pelos bandeirantes as minas auríferas do Rio Coxipó-Mirim, um afluente do rio Cuiabá, originando a partir de então, a ocupação mineira da região meridional brasileira. O avanço da exploração bandeirante mais à oeste, resultou no descobrimento das minas do Mato Grosso (nome esse, alusivo à mata de porte alto da região) às margens dos rios Sararé e Galera, tributários do rio Guaporé, fundando-se em 1752 a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, capital da Província de Mato Grosso (QUEIROZ, 2009).

Posteriormente, com a defasagem das minas, a exploração dos tributários do rio Guaporé avançou para o rio Corumbiara e outros afluentes, fazendo com que, o contrabando de ouro para fugir ao Quinto cobrado pela Casa de Fundição de Vila Bela, se desse a partir da descida do Guaporé até o rio Madeira, e desse, para Belém, numa trajetória difícil e arriscada, mas que motivou a Coroa portuguesa a instalar na Cachoeira do Jirau, a feitoria de Balsemão em 1758, para coibir o contrabando daquele minério, havendo relatos históricos de que a manutenção da lavra faisqueira, perdurou durante todo o século XIX (RUSSELL-WOOD, 1999;

4 Coletivo de garimpeiros;

FARIAS JUNIOR, 2011).

A primeira notícia de existência do ouro do rio Madeira na literatura oficial, parece ser mencionada por Louis d'Allincourt em 1826, capitão e engenheiro militar português que percorreu a região da província de Mato Grosso, localizando depósitos auríferos próximos à Cachoeira do Ribeirão. Até então, a mineração de ouro era feita sem a utilização de mercúrio, com a utilização de instrumentos primitivos como a bateia e a cuia para extração de ouro em pó ou em grãos (pepitas) e peneiras (suruca⁵) para extração de pedras preciosas como o diamante.

Com o trabalho da Comissão das Linhas Telegráficas chefiado por Rondon, e o suposto descobrimento de novas ocorrências auríferas e diamantíferas registrados por aquele pioneiro, muita expectativa quanto ao descobrimento de novas jazidas minerais no então Território de Mato Grosso, pairavam no ar, em princípios do século XX, no entanto, apenas nas décadas de 30 e 40 que os rios Machado, Pimenta Bueno e seus afluentes, localizados na região sul do atual Estado de Rondônia, foram alvos de garimpagem de diamante, com a utilização da técnica de Mergulho com Escafandro, conforme PINTO FILHO (1977), mas, sem resultados expressivos.

Com a descoberta das primeiras jazidas de cassiterita na década de 50, no Vale do Jamari, e, dado ao alto preço do estanho no mercado internacional, tais notícias espalharam-se por toda a região, ocasionando uma expressiva “corrida garimpeira” para sudoeste Amazônico (FERREIRA, 1961), atraindo milhares de garimpeiros para a região rondoniense. Na década de 1970, devido à crise mundial do petróleo e queda acentuada no preço do estanho no mercado internacional, a produção de cassiterita entrou em queda, levando milhares de à outras áreas de exploração em Rondônia, mato-Grosso, Roraima, Amazonas e Pará (RAMOS, 2003).

No final da década de 70, graças a esses mesmos garimpeiros, ocorreu dessa vez, uma verdadeira febre do ouro na região, fenômeno econômico e social que abrangeu a área dos municípios de Porto Velho e Guajará-Mirim, ao longo das margens do Rio Madeira e suas adjacências, tão intensa quanto a Grande Corrida do Ouro no Klondike, Alasca, quase um século antes.

Em 1979 já havia perto de 5 mil homens trabalhando com bombas de sucção (que retiravam cascalho do fundo do rio, lavando a areia e retirando o ouro) e, de forma rudimentar com suas bateias, em praias e cachoeiras. No dizer garimpeiro, a “fofoca” se espalhou, e em 1979, o Departamento Nacional de Pesquisa Mineral (DNPM) fez um levantamento da viabilidade do garimpo no Madeira, dando concessões para que o Ministério das Minas e Energia (MME) criasse a reserva garimpeira através da Portaria n° 1.345, de 05 de julho de 1979, posteriormente, alterada para a Portaria N° 262, de 07/07/2004, que delimitou a área de garimpagem.

A reserva garimpeira do rio Madeira possuía à época 14.035,53 ha (quatorze mil, trinta e cinco hectares e cinquenta e três ares) de área e se estendia por cerca de 200 km, a partir da Cachoeira de Santo Antônio no município de Porto Velho chegando até o distrito de Abunã, município de Guajará-Mirim. E, anualmente, cerca de 20 mil pessoas - garimpeiros, aventureiros, marginais, traficantes e prostitutas – transitavam pelos principais núcleos de garimpo: Teotônio, Morrinho, Caldeirão, Jirau, Embaúba, Vai Quem Quer, Sovaco da Velha, Periquitos, Araras e Prainha, alguns dos mais importantes.

O trabalho de garimpagem na amazônia, de modo geral, ocorre durante o ano todo, mas é mais concentrado no período de junho a novembro, durante o verão amazônico, época da vazante do rio. O garimpo já foi de fundamental importância para a economia do município de Porto Velho, principalmente para o comércio local, no entanto, a partir da década de 90, a garimpagem na região conheceu um declínio do qual jamais tornou a se erguer, a partir dos planos econômicos implementados pelo governo federal, os quais

5 Conjunto de peneiras para garimpagem de pedras preciosas;

ajudaram a inviabilizar a lavra de ouro na região, aliado ao assoreamento do leito do rio pela garimpagem desordenada, o que resultou na escassez da ocorrência de ouro, levando sua extração a patamares abaixo da média até então alcançada.

Há que registrar-se também, os surtos garimpeiros de ouro nos municípios de Jarú (Serra-Sem-Calça) e Ariquemes (Oriente Novo), o garimpo do Bom Futuro (cassiterita) durante as décadas de 80/90, bem como, a ocorrência de fofocas esporádicas de pedras preciosas como topázio e ametistas em algumas regiões, sem falar da descoberta dos diamantes na TI indígena Roosevelt, na virada do século, como passagens relevantes para a história da garimpagem em Rondônia.

A partir da construção das Usinas Hidrelétricas de Santo Antônio e Jirau em 2008, com a formação de dois grandes lagos que aprofundaram o leito do rio e ampliaram sua extensão, há somente duas áreas contempladas para garimpagem, num ambiente assoreado pela sedimentação fluvial proporcionada pelas barragens, permanecendo nesse trecho, aproximadamente 200 dragas que empregam cerca de 1000 trabalhadores nessa atividade, havendo um fluxo constante entre trabalhadores desse meio para outras áreas como Pará, Amazonas e Guianas.

Além disso, um sem número de pequenos empreiteiros artesanais com suas escarificações⁶, ocupam a calha do rio Madeira com suas balsas autônomas, a partir da cidade de Porto Velho, estendendo-se sua atuação ao longo de mais de 1.000 km do leito do rio, atingindo povoações ribeirinhas que compõem os municípios de Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã no Estado do Amazonas.

2 DA IDENTIDADE GARIMPEIRA

Tais acontecimentos mencionados anteriormente, fizeram afluir à região, especialmente durante os últimos trinta anos, toda sorte de indivíduos oriundos de diversas classes sociais, os quais, ao relacionarem-se num meio hostil como é o garimpo, acomodaram suas tradições e vivências, estratificando-se conforme o domínio dos meios de produção, formando vilarejos temporários (corrutelas)⁷ à margem dos rios e constituindo comunidades distintas das sociedades urbanas das quais se originaram, mudando de território constantemente, ao sabor das ocorrências que melhor lhes garantam a sustentabilidade.

A garimpagem na Amazônia ocidental desde seus primórdios, caracterizou-se comumente pela independência de seus atores, cujas relações econômicas dão-se numa espécie de anarquia liberal, sem contar com a mediação ou fiscalização efetiva do Estado no ambiente de trabalho quanto à orientação técnica, questões de saúde ou qualquer controle comercial tanto na venda quanto no consumo de bens, serviços e ativos (ouro), na maioria das vezes.

No entanto, com ao recrudescimento da corrida aurífera na região, atualmente a atividade garimpeira foi conduzida pelas políticas públicas ao cooperativismo, como melhor forma de adaptação de suas atividades à política de Estado, apresentando ainda, aqui e ali, indivíduos que fogem ao modelo, ou filiam-se a diversas cooperativas para ampliar sua própria área de atuação/trabalho.

Sendo uma atividade eminentemente sazonal, há de se considerar, especialmente no vale do Rio Madeira, que grande parte da população garimpeira atual, desenvolve outras atividades durante a época das águas, tais como: o extrativismo e coleta, ou mesmo a agricultura, haja vista que, o perfil dessa população de cooperativados desenvolve a garimpagem artesanal familiar como alternativa de subsistência, especialmente após a grande cheia de 2014, que inviabilizou muitas propriedades ribeirinhas.

Assim, pode-se dizer que, grande parte da população garimpeira na região está ligada à propriedade

6 Pequenas balsas semi-mecanizadas que dispensam o trabalho de mergulhadores;

7 Vila de garimpo, amontoado de barracos;

tradicional ribeirinha, tendo perdido sua característica nômade essencialmente, com relações de fomento ao comércio local, encontrando nessa atividade, uma alternativa à falta de empregos formais.

3 UMA EXPERIÊNCIA PARTICIPANTE

No ano de 1981, fui fisgado por uma reportagem da Revista Manchete, que trazia uma matéria ricamente ilustrada, com imagem de garimpeiros no Rio Madeira bamburrando⁸ à torto e direito. Um verdadeiro convite à aventura. Quase um ano depois, cheguei ao garimpo do Embaúba, no rio Madeira, com 19 anos de idade, no auge da “febre do ouro”.

Entrei para passar um ano no máximo, ou dois – acabei ficando onze anos. Fiz parte dessa comunidade. Criei laços de trabalho e amizade com diversos companheiros de garimpagem, compartilhando também experiências peculiares típicas desse ambiente, solidarizando-me com essas pessoas não só nos bons momentos. Nessa época, havia um descontentamento geral no meio da comunidade garimpeira quanto às notícias que chegavam à imprensa e eram publicadas nos jornais locais com certo desconhecimento de causa ou deslocadas do contexto, aumentando a aura de perigo sobre o garimpo, aura esta, já bem avantajada pelo número incomum de mortes noticiadas, pela quase ausência do poder público na maioria dos locais de garimpagem, pela prostituição, tráfico e consumo de drogas, insalubridade, doenças, enfim, um retrato sensacionalista escrito geralmente por algum repórter que havia ido no garimpo passar um dia ou dois.

Na época, ainda não havia a celeuma em torno da questão ambiental, assoreamento do rio, envenenamento por mercúrio. Na hora de queimar o ouro, o azougue volatizava-se. Eu evitava respirar perto, ou a favor do vento. Já tinha ouvido falar da tragédia de Minamata⁹, e alertava os colegas: “Cuidado! Isso pode causar doença!” Mas a maioria nem ligava, ficavam inebriados com a visão de uma grande tapioca de amálgama ficando dourada à chama do maçarico. Lembro inclusive de um colega mergulhador que engoliu quase 300 gramas de azougue por engano, que estavam dentro de uma garrafa de água mineral. Nem se deu por achado, e falou: “Isso sai do jeito que entrou”. E ficou por isso mesmo.

Nos últimos anos de garimpo, a coisa havia mudado. Veio o Plano Collor, as restrições ambientais, a celeuma sobre o garimpo. A exemplo disso, em fevereiro de 1992, a Revista VEJA, publicou como reportagem de capa, uma imagem icônica: a de um garimpeiro carregando um saco de minério nas costas com uma mão, e na outra, uma picareta. Abaixo vinha o título: GARIMPEIROS, a epopéia de 350 000 encenqueiros que vivem entre o crime, a doença e a cobiça na selva amazônica. Na reportagem de destaque o título continuava a depreciação: “Feios, Sujos e Maus” uma alusão à comédia italiana de Ettore Scolla, “Brutti, Sporchi e Cattivi”, lançada em 1976. No filme, uma indenização milionária, torna-se o motor de um conflito familiar onde a miséria, a avareza, a ganância e a maldade andam de mãos dadas. Quase uma parábola, por assim dizer, da situação garimpeira.

A estratégia midiática, demorou cerca de uma década pra virar da água pro vinho, mas tinha sua razão de ser: novos tempos se avizinhavam. A política ambiental global passara a ser orientada por um multiculturalismo neoliberal, e, em seus agenciamentos locais, especialmente no Brasil, uma forma de biocentrismo começara a tornar-se discurso hegemônico em políticas públicas, sinalizando mudanças importantes no âmbito da ética, da política e da economia.

4 DO ESTIGMA DA GARIMPAGEM

8 Ganhando muito ouro;

9 Cidade japonesa famosa pela tragédia ambiental envolvendo o uso de mercúrio;

Um certo purismo ambiental, aos poucos havia invadido o noticiário, não sem razão, mas também não tão puro assim: as grandes empresas poluidoras ajustaram seus códigos de ética, mas o passivo ambiental deixado, até hoje pleiteia na justiça uma reparação que nunca virá, nem financeira e nem material.

Impossível pensar a atual sociedade globalizada sem os benefícios da mineração: alumínio para uma diversidade de utensílios tais como indústria automobilística, peças utilitárias; ferro pra quase tudo – essencial para qualquer construção; ouro e cobre para a indústria de eletroeletrônicos, etc. Mas os discursos hegemônicos alinhados à pauta internacional, encontravam seu boi-de-piranha: o garimpeiro.

Ontem incentivados e exaltados pelas políticas de Estado, hoje, criminalizados por esse mesmo Estado e estigmatizados pela mídia, os garimpeiros são praticamente ilustres desconhecidos para a população do resto do país em geral. A identidade garimpeira nômade e multifacetada torna-se de difícil apreensão, quando considerada numa perspectiva do imaginário simbólico atual, emprenhado por uma visão naturalizadora, a mesma que invade as favelas das grandes metrópoles brasileiras:

Quando a polícia chega no morro, todo mundo é bandido pra ela, e muita gente compra essa versão. Quando o IBAMA chega na Amazônia, todo sujeito descendente de quem foi pra lá, na época da borracha ou dos PNDs¹⁰ dos anos 1960, comete crime ambiental, mesmo que tenha sido ali deixado e abandonado pelo Estado

Assim, a persistência da garimpagem como atividade história ressurgiu no imaginário nacional ao final da década de 80, não mais incluída como sinônimo de desbravamento, assentamento, ou civilização, defrontando-se com a narrativa de uma modernidade, na qual, tal atividade como tradicionalmente sempre foi praticada, já não cabe no escopo da responsabilidade ambiental sem ajuste, discurso hegemônico presente nas políticas públicas nacionais do último quinquênio:

Silenciosos no interior das “matas”, os garimpeiros foram trazidos à luz por conjuntos discursivos, que viram neles a negação do Brasil novo que se quer construir; do país moderno e eficiente que se almeja, pois são primitivos, desorganizados e poluidores; do país justo e igualitário, pois são produtos de estruturas econômicas perversas. Garimpo e garimpeiros foram, assim, instaurados como opositores das linhas mestras que definem tudo e todos na busca de uma nova identidade para o país: o meio ambiente bem-cuidado, as sociedades indígenas preservadas, a grande empresa eficiente e não-espoliadora, e as relações de trabalho humanas e bem-remuneradas. Tornaram-se o nosso outro complementar que, além de nos permitir tomar consciência do que somos, sinaliza para tudo o que não queremos ser e ter.

CONCLUSÃO

Antes de criminalizar uma população que já tornou-se tradicional e típica dessa região, há que se levar em conta seus projetos de vida e suas representações de mundo, sua história e seu devir, compreendendo a situação desses de maneira contextualizada, no sentido da construção e viabilização de alternativas possíveis que incluam ou ajustem seu modo de produzir e estar no mundo.

Não se nega os perigos que as garimpagens desordenadas trazem ao meio ambiente e à sociedade, mas, antes de cobrar os passivos ambientais, que se previnam o acirramento dos conflitos e o passivo social que os mesmos possam trazer, num tempo de crise econômica generalizada como esse, onde o humano seja considerado parte integrante e não excludente do meio ambiente.

Da mesma forma não se pode negar a contribuição dessas populações com a diversidade cultural

existente, os hibridismos, os movimentos migratórios, e principalmente a cultura ribeirinha, impregnada que está desse imaginário, o qual foi acrescido, também, ao imaginário daquelas populações que habitam as margens do rio, e que, secularmente continuam à margem das políticas de Estado.

REFERÊNCIAS

ALINCOURT, D' Luis. **Memória sobre a viagem do porto de Santos à Cidade de Cuiabá / Luís D' Alincourt**. Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/web/conselho/conselho.htm>>. Acesso em: 20 set. 2015.

BARBOSA, Livia, 1991. **Garimpo e Meio Ambiente: águas sagradas e águas profanas**. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2320> Acesso em: 02/11/2017.

FERREIRA, Manoel Rodrigues **Nas Selvas Amazônicas**. São Paulo: Biblos editora, 1961.

IANNI, Octávio (1979). **Ditadura e agricultura**. O desenvolvimento do capitalismo na Amazônia 1964-1968 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**, Rio de Janeiro, Editora LTC, 1988.

MARTINS, Dora; VANALLI, Sônia. **Migrantes**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

PINTO, José. **Garimpagem: contribuição ao desbravamento e à ocupação da Amazônia**. In: QUEIROZ, Paulo Roberto Címó. **Uma esquina nos confins do Brasil: o Sul do Mato Grosso colonial e suas vias de comunicação (projetos e realidades)**. Revista Fronteiras. Dourados, v. 11, n. 19, p. 197-227, jan. / jun. 2009.

RAMOS, Carlos Romano. **Estanho na Amazônia: o apogeu e acaso da produção**. Novo caderno do NAEA. Belém, v. 6, n. 2, p. 39-60, dez. 2003.

RUSSELL-WOOD, Anthony. John. R. **O Brasil colonial: o ciclo do ouro, c. 1690-1750**. In: BETHEL, Leslie (Org.). **América Latina colonial**. São Paulo: Edusp/FUNAG, 1999, p. 471-525.

Seção 5

Memória e Identidade

MADRINHA ANTÔNIA, A CONSELHEIRA DO MESTRE

Antônia Aparecida Lima Lopes

Universidade Federal do Acre (UFAC)

E-mail: antonialimalopes@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo deste artigo é tecer os fios das memórias da madrinha Antônia, uma mulher negra, analfabeta, nascida em 1896, no Distrito de São Francisco das Chagas, atualmente Canindé do Ceará. Ela ganhou voz através de sua neta que narra sua história de lutas, encontros, desencontros, descobertas, determinação e fé. Antônia era a primogênita de oito filhos do senhor Paulo e dona Rosa, a qual foi prometida a Pedro Severino Lima desde criança, mas um encontro na escadaria da capela da Congregação Mariana um ano antes de seu casamento poderia mudar seu destino. Ela conheceu um rapaz chamado Irineu Serra que marcou sua vida de forma indelével. Antônia e sua família migraram do Nordeste para a Amazônia acreana e precisamente em 1942 chegaram a Rio Branco, traziam consigo a esperança de uma nova vida longe da seca. Nesse lugar sua história foi atravessada pelo reencontro com o mestre Irineu Serra que a consagrou sua conselheira.

PALAVRAS-CHAVE: Antônia; Mestre Irineu; Santo Daime.

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Walter Benjamin

Durante muito tempo tive a aspiração de escrever as memórias da madrinha Antônia, uma mulher negra, analfabeta, nascida em 1896, no Distrito de São Francisco das Chagas, atualmente Canindé do Ceará. Era a primogênita de oito filhos do senhor Paulo e dona Rosa, seus irmãos chamavam-se José, Sebastiana, Paulino, Jorge, Francisco, Francisca, Maria das Graças e Maria de Lurdes.

Antônia era prometida a Pedro Severino Lima, ele era um homem de boa aparência, formoso, usava sempre um chapéu panamá de couro, se expressava bem, tinha um olhar galanteador, sabia ler e fazer contas.

O noivado aconteceu numa noite de luar, todos em volta da fogueira comemoravam o dia de São Pedro, era 29 de junho. Os pais dos noivos proseavam e acertavam o casório enquanto Antônia, com 9 anos na época, brincava de roda com seu futuro marido.

Em 1911, poderia ser mais um ano trivial na vida de Antônia, mas não foi, ao sair da singela capela da Congregação Mariana, onde fazia o catecismo com o Frei Policarpo Cornelius, viu um rapaz sentado nas escadarias da igreja, ela se aproximou para saber se ele queria conversar com o padre. Quando o rapaz a viu, imediatamente pôs-se de pé, deixando Antônia assustada com sua altura de quase dois metros e um sorriso que tocou sua alma.

Iniciaram uma longa prosa, como se fossem velhos conhecidos, ele se apresentou como Irineu, disse

que estava viajando, procurando sentido para sua vida, falou que era noivo em sua cidade no Maranhão, mas não iria retornar para firmar esse compromisso porque muitas coisas haviam acontecido até ele chegar ali.

Antônia contou-lhe que também era noiva desde criança, mas não tinha contato com o futuro marido, pois este morava em outra cidade, disse fazer parte de uma família grande e que seu pai era filho de escravo, este era praticante da religião católica por causa da mãe que era devota de Maria, mas também fazia oferenda aos orixás. Essa aparente contradição religiosa dava todo sentido as suas inquietações, porque o catecismo não respondia todas as suas perguntas e era conversando com seu pai que ela se reconhecia.

Conversaram por algum tempo, a mais nova amiga de Irineu não conteve sua curiosidade em querer saber mais sobre o real motivo que o trouxera até aquela cidade do sertão. Ele então revelou-lhe que teve um sonho, nele via uma mulher vestida de branco, com um adorno na cabeça que lhe parecia uma laranja, além de uma luz que a rodeava, essa mulher falou que ele deveria fazer uma longa viagem, primeiramente a Canindé, na qual conheceria uma pessoa que seria importante na sua missão, mas não disse qual seria essa missão nem quando encontraria tal pessoa. Então resolveu ficar sentado na escadaria da igreja e a única pessoa com quem conversou foi com Antônia.

Naquele momento, Antônia pensou que de fato não conhecia Irineu e acabara de contar sobre sua vida, seus sonhos e expectativas e depois de ouvir o sonho místico ficou receosa em continuar aquela conversa, despediu-se e por longos anos não viu mais aquele rapaz.

Antônia casou-se com Pedro em 1912 numa cerimônia simples, na mesma capela que se batizou e fez catequese, seu noivo chegou com seus pais e irmãos uma semana antes do casório, sua família ficou instalada na modesta casa de seu tio conhecido como Dito. Naquela semana os noivos trocaram poucas palavras a sós, falaram sobre a mudança para Pacajus, cidade em que Pedro tinha um pequeno comércio.

Um ano se passara daquele encontro com Irineu, mas Antônia não havia esquecido aquele rapaz, de suas histórias, de seu sorriso e do abraço de despedida. Perguntava-se onde estaria aquele moço que tomava seus pensamentos até no dia de seu casamento.

Pedro era um homem de boa aparência, formoso, usava sempre um chapéu panamá de couro, se expressava bem, tinha um olhar galanteador, sabia ler e fazer contas.

Passaram sua primeira noite de casados na casa dos pais de Antônia, e em sua rede branquíssima de algodão foi deflorada. Logo pela manhã seguiram viagem, ela levava seu baú com o enxoval que durante anos sua mãe havia preparado e ensinado o ofício da costura, bordado e crochê. Foi a última vez que viu seus pais, pois faleceram antes que Antônia pudesse retornar para visitá-los.

Pedro e Antônia tiveram 18 filhos, porém somente 12 sobreviveram até a maior idade. No período que viveram em Pacajus tiveram Orcília, a primeira filha que ensinou Antônia a ser mãe, em seguida nasceram Helena e Francisca que faleceram nos primeiros meses de vida, depois vieram Expedita, Manoel, Paulo, Francisco e José. A vida na pequena cidade foi ficando cada vez mais difícil e Pedro resolveu levar seu comércio para outro lugar, arrumou algumas mercadorias em caixotes, se desfez do pequeno patrimônio e foram para Manaus.

Em 1922, depois de um mês viajando de navio, com várias paradas e em condições insalubres, marcados por picadas de pium, o casal e seus filhos chegaram a Manaus, lugar no qual permaneceram por cinco anos, onde Antônia deu à luz a André, Cícero e Juraci. Pedro passou a ser marreteiro nas cidades ribeirinhas, passava meses longe de casa. A responsabilidade de manter uma família sem a presença do pai e as dificuldades financeiras foram tornando Antônia uma mulher forte, tenaz, corajosa, resoluta, preemptória em suas atitudes. Sua renda vinha das costuras e do crochê, mas sua força vinha da vida espiritual que passou a praticar e muitas de suas decisões eram frutos de visões e sonhos de luz.

Não sei se mencionei, mas Antônia descobriu que tinha um dom através de um sonho no qual era levada para uma dimensão nunca vista por seus olhos carnis. Parecia que sua chegada era esperada, as pessoas todas vestidas de branco sorriam para ela. Um grupo de mulheres a levou para um local de banho e troca de roupas, deitaram-na numa cadeira que mais parecia uma cama, veio um homem vestido de branco conversar com ela, dessa conversa ela não lembra, mas percebia que havia pessoas ao seu redor, estavam agachadas preparando uma bebida com frutas de uma espécie por ela não conhecida, amassavam numa cuia¹ com um pilão e em seguida deram-na para ela beber. De repente, aquele cenário mudou e ela se viu numa mata de um verde sem igual, onde avistou uma mulher vestida de ouro, sua luz era ofuscante e exalava um perfume de flores, ela revelou o dom de benzedeira à Antônia, pedindo-lhe que durante sete dias comesse somente frutas.

Antônia acordou assustada, mas acreditou que havia sonhado com Nossa Senhora da Saúde, e seguiu obediente as suas orientações. Na medida em que o tempo passava, mais e mais pessoas procuravam por ela em busca de reza para mal olhado, espinhela caída, quebranto, peito aberto, entre outros casos de cunho espiritual.

Após o casamento de sua primeira filha, a qual partiu com o esposo para São Paulo, Pedro e Antônia foram para o interior e abriram um comércio em Nova Olinda, nesse local, numa pequena comunidade, ela pode aprofundar seu dom com um caboclo da região, além das experiências com as histórias daquele povo, dos contos de cobras grandes que invadiam as casas ou levavam os filhos da beira do rio, com botos que se transformavam em gente para desvirginar as moças entre tantos outros contos que depois passaram a ser as suas próprias histórias.

Contudo, para Pedro era diferente, ele sentia falta de suas viagens e retomou ao ofício de marreteiro, e com o comércio nas mãos de Antônia, Pedro passava períodos mais longos ausentes de sua família, a cada período de viagem deixava Antônia à espera de mais um filho, assim tiveram Maria do Socorro, João que nasceu morto, Maria Aparecida, Deusimar e Maria de Fátima, que depois de um surto de paludismo² chegaram a óbito. Antônia sentia uma dor que lhe atravessava a alma quando se lembrava de seus anjos que Deus levava. Todas as desventuras tornavam-na cada vez mais forte e detentora de poder diante das decisões em sua família, uma matriarca.

Após anos, Antônia não lembrava mais de Irineu, mas um sonho fez suas lembranças retornarem, nele Irineu estava numa mata, como se estivesse perdido, assombrado e atordoado chamava por Antônia. Ela acordou com uma gastura que tomou todo seu corpo, se sentiu indisposta por vários dias. Nessa ocasião Pedro chegou de suas viagens e propôs que fizessem mais uma mudança, desta vez para o Acre, pois em suas andanças encontrara com alguns conterrâneos que estavam a caminho dos seringais do Purus em busca das oportunidades daquele lugar em expansão.

Decidiram fazer mais essa viagem, chegaram a Rio Branco no ano de 1942, com a venda do comércio em Nova Olinda e o incentivo do Governo Oscar Passos, adquiriram uma colônia na estrada do seringal Apolônio Sales. Praticavam uma agricultura familiar, além de uma banca que Pedro comprou no mercado Municipal de Rio Branco.

Neste mesmo ano Antônia encontrou o mestre Raimundo Irineu Serra, por intermédio de sua vizinha, senhora Elvira, que participava das sessões abertas na sede da Vila Ivonete. Pedro estava doente do estômago, por vezes vomitava sangue e a amiga Elvira indicou o tratamento com o Santo Daime, relatou várias curas que pessoas alcançavam com as operações espirituais que o mestre Raimundo Irineu Serra fazia.

1 Vaso feito de meia casca de cuité. Gastura: Sensação de mal-estar físico. Marreteiro: Vendedor ambulante.

2 Doença infecciosa causada por parasitas do sangue do gênero, plasmodium, transmitida ao homem pelo mosquito anófele, que se manifesta geralmente por sezões. Pium: Mosquito borrachudo.

Foram conhecer o mestre e tamanha foi a surpresa para todos que estavam presentes quando ele se dirigiu ao casal chamando-os pelo nome Pedro e Antônia. Sem entender se aproximaram do mestre, o coração de Antônia parecia que iria saltar do peito quando percebeu que era o rapaz que havia conhecido nas escadarias da igreja em Canindé, o Irineu que transitava em seus sonhos desde aquela época.

Pedro indagou como sabia seu nome, Mestre Irineu olhou para Antônia e respondeu que se tratava da amiga que guardava há tempos em sua memória, que havia conhecido na primeira viagem ao encontro do caminho deste trabalho de fé e luz que realizava através do Santo Daime. De forma carismática contou em detalhes toda a história daquele encontro fortuito e da sua trajetória até chegar ali.

Antônia ouvia atentamente, queria abraçar o amigo, contar seus sonhos, dizer que ele esteve vivo em seus pensamentos durante os 31 anos que não se viam. Mas conteve seu impulso por entender que haveria outros momentos mais apropriados para a demonstração de seu afeto. Percebia o olhar desconfiado de Pedro sobre ela e imaginava o que ele iria lhe perguntar quando chegassem em casa.

Entretanto, no decorrer da conversa Mestre Irineu conquistou Pedro, disse que tinha como ajudá-lo, marcaram outro encontro que seria a primeira sessão do tratamento. E a partir daquele momento nasceu uma amizade com o Mestre que passou a considerá-los companheiros de caminhada.

No dia marcado voltaram ao encontro do Mestre, Pedro seguiu para uma sala reservada e Antônia recebeu as orientações para tomar a bebida. Sua primeira experiência foi aterrorizante, ela queria poder falar com seus pais falecidos há tempos, mas em vez desse desejo ela vomitou muito e se viu no meio de muitas cobras, animal que mais tinha medo em sua vida. Ao relatar sua visão para o Mestre Irineu, este lhe disse que se tratava de um processo de limpeza física e espiritual e pediu que tivesse paciência e fé.

A situação de Pedro era mais grave, ele estava acometido por uma doença que encheu seu estômago de várias feridas. Mas podia ser curado e sua cura estava condicionada ao resguardo da cirurgia espiritual que iria fazer. Pedro fez a cirurgia, mas infelizmente não cumpriu com cautela as recomendações dadas por Mestre Irineu.

Diante do descumprimento do resguardo, em conversa particular com Pedro, o Mestre Irineu disse que não podia mais ajudá-lo em relação àquela doença, ele teria que aprender a viver sob o jugo dela durante muitos anos.

A amizade entre eles crescia e em uma visita à colônia de Pedro e Antônia, Irineu disse que iria construir próximo àquele lugar uma comunidade, em que seus moradores pudessem sobreviver dos recursos da terra, ali a doutrina iria se solidificar.

Antônia e Irineu aproveitaram para caminhar e conversarem, foi quando ela contou seu sonho com ele na mata e Irineu disse que viveu esse momento, que foi difícil, comia somente mandioca insossa, seguiu as orientações da Rainha, sua guia que o acompanhava desde sempre, a mesma que o fez ir ao seu encontro em Canindé. E depois de tempos conversando, Irineu pediu que Antônia aceitasse a função de ser sua conselheira, essa era sua missão revelada há muito tempo para Irineu.

Ao ouvir o convite, Antônia se encheu de emoção, grávida sentiu seu filho mexer no seu ventre. Sem dúvida era uma honra aceitar essa missão ao lado do mestre e amigo, mesmo confessando que não saberia como seria uma conselheira de um mestre admirado, respeitado e seguido por tantas pessoas. Ela sabia que Irineu tinha seus companheiros e irmãos de missão e percebia a afinidade do mestre com Sebastião Mota de Melo, amigo que já fazia ou poderia fazer esse papel de conselheiro.

Tamanha foi a alegria e o acolhimento de todos quando perceberam a proximidade de Antônia e o Mestre, logo ganhou o título de madrinha, passou a viver a doutrina com lealdade e dedicação. Tinha longas conversas reservadas com o Mestre que se tornou padrinho de Sônia, a recém-nascida, além de agir como

padrinho de todos os seus filhos que seguiam a doutrina, mais que um amigo ele era como se fosse da família. Irineu passava por um momento de fragilidade após a separação com sua terceira esposa Dona Raimunda e Antônia sugeriu que Irineu se casasse novamente, o que não demorou a acontecer, logo encontrou na jovem Peregrina a esperança de recomeçar.

Antônia ficou grávida pela última vez e no início dos anos 1950 deu à luz a Francimar, filho caçula e o mais amado. Após seu batizado em que o Mestre Irineu foi seu padrinho com muito entusiasmo e gratidão, Antônia o chamou para uma conversa e disse que ele precisava retornar as suas raízes, desvelar as situações do passado, perdoar aquele que o feriu na alma, enfim visitar seus familiares ainda vivos no Maranhão, ele gostou da ideia, e após o casamento com Peregrina ele fez essa viagem que foi fundamental para o seu fortalecimento pessoal.

Madrinha Antônia era querida de todos, na ausência do Mestre ela, João Pereira, Daniel Pereira, Zé das Neves e Germano ficavam cuidando dos trabalhos e sessões no Centro. Em seu retorno Irineu trouxe os novos hinos e a farda usada nas festividades até os dias de hoje.

Nas horas vagas Pedro ajudava o Mestre Irineu nas obras da Comunidade o Alto Santo, que foi inaugurado nos primeiros anos da década de sessenta, período em que a doença de Pedro se agravou levando-o à morte.

Antônia permanecia firme na fé e com seus filhos adultos conseguiu levar adiante sua vida. Seu filho Manuel Ferreira graduou em História e era o exemplo para seus irmãos, casado com Maria, irmã fiel ao Daime até os dias de hoje, teve o prazer de ter o Mestre Irineu como padrinho dos dois primeiros filhos. Sua filha Socorro casou-se e foi morar em Belém, Expedita depois de casada morou durante anos na Comunidade Alto Santo.

A alegria da Madrinha Antônia era ver seu filho Francimar, o caçula, seguindo os passos de seu padrinho, seus conselhos e suas ordens. Irineu o tratava como filho, ambos tinham uma cumplicidade, mesmo tão jovem Francimar acompanhava o padrinho em todas suas tarefas.

Com o passar dos anos, todos os filhos encaminhados na vida, Antônia foi morar na comunidade, passava várias horas com Irineu que em uma de suas conversas confessou que seu fim estava próximo e que contava com ela que viveria uma década a mais que ele para apoiar sua esposa, filhos e amigos da comunidade.

Inusitadamente, lembrou o dia na escadaria da igreja, revelou os sentimentos daquele jovem e a vontade que teve em permanecer naquela cidade. Naquela tarde nostálgica lembraram os momentos marcantes de suas vidas entre confissões, desabafos, lágrimas e sorrisos.

Conforme tinha dito, o Mestre Raimundo Irineu Serra faleceu em 1971 e dez anos depois perdi minha avó que muitos a conheciam como Madrinha Antônia, mas para mim era uma mulher extraordinária, fantástica, mística, um ser de luz. Ela adorava contar suas histórias para a neta que ganhou seu nome, sua confiança e admiração.

Em seu leito de morte me revelou o dia em que iria partir, contou mais um de seus sonhos, nele o vovô Pedro vinha ao seu encontro, vestido de terno de linho branco, com seu chapéu Panamá, dizia a ela que iria voltar no dia 27 de fevereiro para buscá-la. Coincidentemente no mesmo dia em que ele havia partido.

Contei para meu Pai Francimar e meus tios, mas ninguém acreditou na conversa daquela menina. E assim aconteceu, no dia e mês pronunciado Madrinha Antônia, a Conselheira do Mestre, minha avó, deixou o seu corpo.

REFERÊNCIAS

A Doutrina do Santo Daime. Disponível em: <<http://santodaime.com/doutrina/historia/> Acesso em: 24 de setembro de 2017.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Biografia do Mestre Irineu. Disponível em:<<http://www.santodaime.org/site/religiao-da-floresta/mestre-irineu/biografiamestre/> Acesso em: 24 de setembro de 2017.

Fontes orais: Relatos de Antônia Ferreira Lima e do seu filho Francimar Ferreira Lima

Goulart, Sandra Lucia. A história do encontro do mestre Irineu com a ayahuasca: mitos fundadores da religião do santo daime. Disponível em: < http://www.neip.info/downloads/t_sandra_encontro.pdf. Acesso em: 24 de setembro de 2017.

MEMÓRIA E HISTÓRIA NA OBRA TARDIA DE WALTER BENJAMIN

Josias José Freire Junior

Instituto Federal de Rondônia (IFRO)

E-mail: freire.josias@gmail.com

RESUMO: A obra do filósofo e crítico alemão Walter Benjamin (1892-1940) é atualmente objeto de estudos em diferentes campos, desde a filosofia, passando pelas áreas de artes, da crítica literária, da comunicação e da história. Multifacetada e fragmentada, tal obra tem uma recepção bastante específica, na medida em que foi marcada por um processo gradual de redescoberta, tanto pelo seu caráter póstumo quanto pelo tempo que levou para reaparecer. Seguindo os a história dessa recepção, esse texto tem por objetivo propor uma discussão das relações entre os temas da memória e da história na obra tardia de Benjamin, notadamente o período de sua produção em torno do chamado Trabalho das Passagens, ou Passagens. Essa obra inacabada tem seu ciclo de produção entre 1927 e 1940 (ano da morte de seu autor) e reúne milhares de notas, estudos, fragmentos, esboços e textos mais ou menos completos. Serão considerados, pois, na reflexão aqui proposta, textos produzidos naquele ciclo, os ensaios sobre o poeta Charles Baudelaire e alguns dos fragmentos associados ao seu projeto. Os temas da memória e da história estabelecem uma relação particular no contexto daquela etapa do pensamento benjaminiano, especialmente no que se refere ao papel da memória, a ênfase nessa como capacidade – mais do que como conteúdo – suas relações com a noção de lembrança, bem como suas conexões com teoria da história formulada pelo filósofo naquele contexto.

PALAVRAS-CHAVE: História, memória e narrativa.

Este texto tem por objetivo discutir alguns elementos da obra do filósofo alemão Walter Benjamin. Voltando-se ao ciclo mais tardio de sua produção, momento esse em torno da chamada obra Passagens (BENJAMIN, 2006), também chamada pela recepção de Trabalho das Passagens. Nas considerações a seguir sobre o referido ciclo da produção benjaminiana, se destacarão considerações acerca dos textos em torno a obra do poeta Charles Baudelaire. A escolha deste conjunto de textos como referências para a discussão se relaciona à sua importância, no âmbito da obra de Walter Benjamin, no que concerne às relações entre os temas da memória e da história.

No ensaio “Sobre Alguns Motivos na Obra de Baudelaire” (BENJAMIN, 2006b), um dos textos do ciclo sobre o poeta francês, Walter Benjamin produz um arranjo de sua teoria da experiência moderna com temas da psicanálise freudiana, de modo a constituir um cenário para as análises da composição da poesia de Baudelaire a partir das experiências modernas. Associando elementos das ideias da memória involuntária proustiana à teoria benjaminiana dos choques, o filósofo elabora, por conseguinte, uma demarcação entre “memória” e “lembrança” (BENJAMIN, 2006b, p. 110). Citando o psicólogo alemão Theodor Reik (1888-1969), Benjamin associa a memória ao aspecto “conservador” e a lembrança ao elemento “destrutivo” (BENJAMIN, 2006b, p. 110) da estrutura da recepção e conservação dos estímulos exteriores, de modo que enquanto a memória seria responsável pela “permanência dos vestígios”, a lembrança, de certa forma, passa a ser associada à consciência e a capacidade de mobilizar uma “proteção” contra o excesso de estímulos exteriores.

Assim, para Benjamin, a “memória involuntária” e a memória dos membros, exploradas literariamente por Proust (BENJAMIN, 2006b, p. 111), não se associam à consciência, isto é, à capacidade de absorver e aparar os choques, o que “daria ao acontecimento que provoca o caráter de vivência no sentido mais

autêntico” (BENJAMIN, 2006b, p. 112), isto é, de “vivência” em contraposição às experiências originais”. A mobilização das vivências, dos choques como princípio crítico – mobilização da “pobreza” conclamada no programático “Experiência e Pobreza” – encontrou seu cenário privilegiado onde menos esperado, a saber, na poesia lírica: ao aparar/absorver os choques, “ao incorporar esse acontecimento diretamente no registro da lembrança, torná-lo-ia estéreo para a experiência poética” (BENJAMIN, 2006b, p. 112); isto é, Benjamin lê a poesia lírica de Baudelaire como portadora do choque como princípio construtivo – na imagem da “estranha esgrima”, do “duelo [que] é o próprio processo de criação” de Baudelaire (BENJAMIN, 2006b, p. 113) – para a qual deveria ser reconhecido um “alto grau de consciencialização [que] despertaria a ideia de um plano atuante no processo de sua composição” (BENJAMIN, 2006b, p. 112).

Para Benjamin a poesia de Baudelaire, fiel à sua “doutrina das correspondências”, mobiliza os conteúdos da anterioridade na figura da rememoração, como menciona Kátia Muricy “O conceito de correspondance é, na poética de Baudelaire, responsável por uma outra forma de relação com o passado a que Benjamin chamou de rememoração (Eingedenken)” (MURICY, 2007, p. 59). Assim, Benjamin formula em Sobre Alguns Motivos: “As correspondências são os dados da rememoração. Não são dados históricos, mas da pré-história” (BENJAMIN, 2006b, p. 136). A mobilização da distância (GATTI, 2008, p. 136), da familiar estranheza do natural, por assim dizer, do aurático, é na poética de Baudelaire o princípio da abolição da aparência – “de seu invólucro místico originário”, para Muricy (2007, p. 59) – princípio ensaiado na própria aparência de sua obra. Assim, a mobilização baudelairiana daquela pré-história, da anterioridade, se dá de maneira duplamente particular.

Em primeiro lugar, a “vontade restaurativa” – a mobilização conservadora da memória – de Baudelaire, diferentemente da de Proust, ultrapassa os “limites da existência humana” em que a memória proustiana se prende; assim, na “experiência perdida” a que a poética baudelairiana faz referência, o “afundamento da experiência que um dia foi sua” (BENJAMIN, 2006b, p. 137) desloca, rearranja, por assim dizer, o pertencimento daquela experiência que desaparece; o “que foi sua” é lido aqui não como a perda de uma experiência da qual um dia o artista teve posse (quanto a busca proustiana, sua coleção de momentos particulares vividos) como redenção particular, mas como um particular reconhecimento – a partir do que foi e do que poderia ter-sido, não apenas das experiências particulares (MURICY, 2007, p. 59).

Em segundo lugar, perante a experiência perdida, Baudelaire exhibe uma espécie de perda da nostalgia. Não apenas o pertencimento da experiência perdida é deslocado – a anterioridade perdida não é a do poeta singularmente – na assimilação de tudo aquilo que poderia ser “antilírico” à sua poética, mas a qualidade da restauração é alterada, tornando-se reconhecimento do novo. Este segundo deslocamento reside no impulso destrutivo que acompanha a “restauração” baudelairiana.

A excentricidade de Baudelaire aparece em uma anotação de *Passagens*: seu aspecto excêntrico é a máscara a partir da qual o poeta esconde “a necessidade “transindividual” de sua forma de vida” (BENJAMIN, 2006b, p. 187). As “lembranças” são o substrato a partir das quais a “imaginação” produz as correspondências (BENJAMIN, 2006b, p. 164), como invólucro da experiência perdida, que pode ser apenas imaginada, figurada.

Tais lembranças são também os elementos constitutivos da técnica alegórica – mas por vias do “pensamento”, da reflexão, por isso Benjamin pode afirmar que a “lembrança” reúne alegorias e correspondências, imaginação e pensamento (BENJAMIN, 2006b, p. 164). Trata-se de uma operação restaurativa que parte das discontinuidades em relação ao anterior e o ultrapassa, de certa forma, como discute Muricy: “Recortadas da continuidade temporal, essas rupturas significativas constituirão uma outra forma de memória” (MURICY, 2007, p. 58). Assim o anterior, cujo *medium* é a profusão na concatenação

e invenção de lembranças, se torna material para a restauração destrutiva encenada na poesia de Charles Baudelaire.

As lembranças produzidas – e operadas na doutrina das correspondências – são lembranças transindividuais, como mencionado acima. Benjamin anota entre os trechos finais de Parque Central: “O teor heroico da inspiração baudelaireana manifesta-se no fato de nele a memória recuar completamente em favor da lembrança. Nele há estranhamente poucas ‘recordações da infância’” (BENJAMIN, 2006b, p. 187). Não são apenas as memórias particulares que compõem o substrato das “correspondências” e a matéria da intenção alegórica, mas principalmente, as lembranças mobilizadas, para além dos limites da “existência humana” – em Sobre Alguns Temas [...] (BENJAMIN, 2006, p. 136). Baudelaire se apropria em sua poética de mil anos de recordações.

Trata-se das forças que “agem de longe, do fundo dos tempos” (BENJAMIN, 1994, p. 224), dos rumores que compõem a contraparte do engenho destrutivo da obra de Baudelaire, que se associam às suas experiências pessoais – de perda e profunda dor – ao limiar da resignação/afirmação perante a modernidade, no limite das formas particulares da redenção. Benjamin escreve em Sobre Alguns Motivos na Obra de Baudelaire:

Não há ninguém que, como ele, de forma cuidadosa, seletiva, e ao mesmo tempo natural, persiga no cheiro de uma mulher, no odor de seus cabelos e de seus seios, as correspondências entrecruzadas que depois lhe evocam o ‘azul do imenso céu abobadado’ ou ‘um porto cheio de chamas e de mastros’. Estas palavras são uma epígrafe que poderia servir a obra de Proust. Esta tem afinidades com a de Baudelaire, que transformou os dias da rememoração num calendário anual do espírito (BENJAMIN, 2006b, p. 137).

Tal trecho parece ter servido de modelo para a segunda “tese” *Sobre o conceito de história* (BENJAMIN, 1994, p. 223), em um entrecruzamento da força poética de restituição operada pela rememoração, recuperação do que poderia ter sido como realce das forças de inacabamento do que foi – apesar de acabado –, e da força da história de transformar o passado “em coisa sua”, ao arrancar da abertura, da homogeneidade vazia, o que foi (BENJAMIN, 1994, p. 223). As lembranças imaginadas, contraparte do engenho poético de Baudelaire, promovem uma relação descontínua com os universos de memória dos quais o poeta se apropria: “Apavorado, o melancólico vê a Terra regressar ao mero estado natural. Nenhum sopro da pré-história o envolve. Nenhuma aura”, Benjamin escreve em Sobre Alguns Motivos [...] (BENJAMIN, 2006b, p. 141). A natureza que se abre no mundo em processo de enrijecimento é uma natureza na qual suas conexões orgânicas se desfazem, tornando-a disponível à imaginação poética.

O regresso promovido pela lembrança não encontra assim qualquer integridade, qualquer distância, por assim dizer; a natureza para a qual a imaginação poética recua porta o histórico. Ao impulso mnemônico-restaurativo também pertence a força da descontinuidade, não se tratando assim de qualquer conexão orgânica, empática, com outro passado, mas do reconhecimento do abismo entre pertencimento e apropriação; a lembrança neste modelo se apropria, torna coisa sua um passado que não foi seu, que não foi, tal como a mercadoria esconde o trabalho a ela dispensado, bem como a utilidade no “valor”, ou como o colecionador inscreve o objeto em uma ordem para além do valor e do uso – “O souvenir é o esquema da transformação da mercadoria em objeto do colecionador” (BENJAMIN, 2006b, p. 186), Benjamin arranja em “Parque Central”.

Benjamin aqui não apenas associa o engenho alegórico à estrutura descontextualizadora da mercadoria – e em outro nível, do objeto do colecionador – a partir da poética de Baudelaire, mas também, reconhece na tensão inerente à doutrina das correspondências e, conseqüentemente, na específica operação da poética baudelaireana, a força histórica, dialética, da temporalidade ali destacada. A partir do aspecto “conservador”

da poesia de Baudelaire, na doutrina das correspondências, Benjamin extrai a mesma força destrutiva da intenção alegórica.

Do mesmo modo, as lembranças particulares de Baudelaire, orientadas pela doutrina das correspondências, se relacionam com outras lembranças – “As ‘correspondências são as ressonâncias infinitamente diversas de cada lembrança em relação às outras” (BENJAMIN, 2006b, p. 187); a alteridade do passado se torna coisa sua, em todo o passado se revela um passado específico. Sob as correspondências, lidas como sobrepostas à intenção alegórica, o passado particular se torna meio de uma relação específica com o passado em geral, uma relação de descontinuidade e apropriação e não de mera identidade. É conhecido o verso do segundo poema da sequência *Spleen* das Flores do Mal: “*J’ai plus de souvenirs que si j’avais mille ans* (Eu tenho mais recordações do que há em mil anos)” (BAUDELAIRE, 2012, p. 282-283).

Assim como Benjamin aponta em *Origem do drama barroco alemão*, para o alegórico, “a significação reina, como um negro sultão no harém das coisas” (BENJAMIN, 1984, p. 226), Baudelaire transfigura na memória “como um rei sombrio de um país chuvoso” (BAUDELAIRE, 2012, p. 285) as imagens do seu passado, do passado da cidade, do passado da humanidade, de todo o passado. Neste sentido dois poemas de *As Flores do Mal* se tornam profundamente significativos.

Em “O Cisne”, a antiguidade fecunda a memória do poeta a partir da qual jorra imagens de lembranças da Paris que se se revela sob o processo de transformação:

Andrômaca, só penso em ti! O fio d’água Soturno pobre espelho onde esplendeu outrora
De tua solidão de viúva a imensa mágoa,
Este mendaz Simeonte em que teu pranto aflora,
Quando eu cruzava a passo o novo Carrossel. Foi-se a velha Paris (de uma cidade a história
Depressa muda mais que um correção infiel. (BAUDELAIRE, 2012, p. 312-313).

A profusão de imagens evidencia, no contraste entre a nova e a velha Paris, a transitoriedade que desagrega e reúne, tudo devém alegoria, pois a lembrança é fecundada pela mesma força que devasta (que significativamente se reflete do “fio d’água” de outrora) e que se alojam na “natureza”, na qual o poeta busca exílio, lhe fornecendo a matéria e revelando que, naquilo que escapou à continuidade, reside a força das imagens do passado comum:

“Assim, a alma exilada à sombra de uma faia Uma lembrança antiga me ressoa infinda!
Penso em marujos esquecidos numa praia, Nos párias, nos galés, nos vencidos
[...] e em outros mais ainda!” (BAUDELAIRE, 2012, p. 316-317)

A lembrança dos esquecidos, dos escravizados e dos vencidos – e “dos tantos outros” – ressoa da floresta/natureza na qual o poeta busca exílio como o princípio poético da evocação das imagens. A força produtora e transfiguradora de imagens da poética baudelairiana, tal como a força da transitoriedade destacada nas imagens da cidade, que ecoa na natureza como exílio, aparece também significativamente na voz do “Agora”, no poema *O Relógio*: o tempo transforma o agora em outrora, exaure a vida pela força da lembrança. O “Agora” que se reconhece como o “Outrora” é diferente do “agora” pleno do instante simbólico, pois é a face de transitoriedade que se ressalta, permanentemente, sob aquilo que permanece: os esquecidos, os cativos e os vencidos que clamam do fundo dos tempos a sua própria força.

Assim, a poética de Baudelaire evoca as mesmas experiências de recolha dos momentos vividos nas quais se embrenha a *recherche proustiana*, mas não se limita apenas à recuperação/redenção daqueles momentos particulares; Benjamin escreve significativamente na sequência daquele trecho de “Sobre

Alguns Motivos na Obra de Baudelaire”: “Mas as Flores do Mal não seriam o que são se no livro soprasse apenas os ventos deste lado assim conseguido” (BENJAMIN, 2006b, p. 137). Ao contrário de se orientar apenas em direção a tal modelo de restauração, a poesia de Baudelaire possui seu reverso; assim como na tensão poética entre “sensitividade extremamente potenciada” e “contemplação altamente concentrada” na relação entre correspondências e alegoria (BENJAMIN, 2006, p. 169-170), o poeta recebera “para sua jornada uma velha moeda preciosa oriunda do tesouro acumulado da sociedade europeia. Essa moeda tinha no anverso um esqueleto e no reverso a Melancolia mergulhada em sua cisma” (BENJAMIN, 2006b, p. 180). A tensão entre alegoria e correspondências em Baudelaire não se resolve (BENJAMIN, 2006b, p. 170), pois tais estratégias poéticas se sobrepõem, operam em conjunto sobre o mesmo substrato: “A figura-chave da alegoria moderna é o souvenir” (BENJAMIN, 2006b, p. 186), Benjamin escreveu no ensaio sobre Baudelaire.

Múltiplos ventos sopram nas velas da poética baudelaيرية; a tempestade da experiência (temporal moderna) não deixou que sua poética se dedicasse apenas a recolha dos momentos particularmente vividos, mas também ao reconhecimento daqueles que escaparam, dos outros, dos silenciados.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. *As Flores do Mal*. Apresentação Marcelo Jacques. Tradução Ivan Junqueira. Ed. Bilingue. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Organização da edição brasileira de Willi Bolle, colaboração na organização da edição brasileira Olgária Matos. Tradução do alemão de Irene Aron. Tradução do francês de Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. *A Modernidade*. Obras Escolhidas de Walter Benjamin. Tradução de João Barrento. Lisboa: Assírio e Alvim: 2006b.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras Escolhidas v. 1). Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GATTI, Luciano. *O ‘Ideal’ de Baudelaire Por Walter Benjamin*. *Revista Trans/Form/Ação*, São Paulo, 31(1): 127-142, 2008. Disponível em < www.scielo.br/pdf/trans/v31n1/v31n1a07.pdf>.

MURICY, Katia. *O Poeta da Vida Moderna*. *Alea*, vol. 9, nº 1, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v9n1/a04v9n1.pdf>>.

O ARRAIAL FLOR DO MARACUJÁ: AS (RE) INVENÇÕES DA IDENTIDADE CULTURAL PORTO-VELHENSE

Jéssica Caroline G. Souza Ferreira
Josimeire Souza de Oliveira Andrade

RESUMO: O presente artigo analisa de que modo a tradição do festejo junino Arraial Flor do Maracujá se insere na construção da identidade cultural da cidade de Porto Velho. Selecionamos autores como Hall (2002), Burke (1995), Tylor (1920), Bauman (2005), para subsidiar os conceitos de identidade e cultura, como também apreciássemos os trabalhos que focam seus estudos nas questões da cultura popular de Rondônia, o que possibilitou a apreensão do modo em que se concebe, se efetiva e se reinventa a festa, que já está em sua XXXVI edição. Dessa maneira, nesse escrito focamos em endossar o que os escritores (clássicos e regionais) abordam sobre o estabelecimento, a conceituação de identidade cultural e em como a tradição do festejo local se enquadra nesses conceitos, e em que influencia nos contextos sociais, culinários, econômicos e obviamente cultural, firmando-se assim como um símbolo de expressão popular, uma verdadeira identidade cultural do porto-velhense.

PALAVRAS-CHAVE: Festejo. Flor do Maracujá. Identidade cultural.

INTRODUÇÃO

Ao trabalharmos com as questões da construção das identidades culturais regionais em Porto Velho, deparamo-nos com um problema imediato: a intensa e permanente presença dos migrantes de todos os tempos na constituição dos procedimentos culturais que definem, em parte, a identidade cultural construída e em construção na cidade. Nesse sentido, optamos por trabalhar um elemento específico, marcante na formação da identidade cultural local: o Arraial Flor de Maracujá, maior festejo popular da cidade e que se encontra, no ano de 2017 em sua XXXVI edição, tendo sido interrompido algumas vezes por questões de patrocínio e financiamento ou, ainda tendo suas datas alteradas devido a problemas da gestão administrativa do próprio arraial, tanto em função dos grupos folclóricos, quanto (e principalmente) em virtude de desorganização administrativa dos órgãos gestores da cultura no estado de Rondônia e no município de Porto Velho.

O presente trabalho versa, pois, em torno do Arraial Flor de Maracujá, importante festejo junino amazônico, já considerado, em décadas passadas, o maior do gênero, em toda a Amazônia. Nossa proposta é conhecer seu processo de construção histórica e os elementos culturais que o definem e que importam como um dos mais notáveis produtos e evento fomentador das identidades culturais na cidade de Porto Velho. Para tanto trabalharemos a partir de um resgate histórico prévio acerca do festejo, seu papel na cultura popular local e os elementos que o constituem. Nosso principal objetivo é a produção de um texto que apresente o Arraial Flor de Maracujá como o grande evento cultural popular regional, analisando suas bases constitutivas e seu papel no fomento à construção de uma identidade cultural junina na cidade de Porto Velho. Os resultados preliminares dos estudos apontam que o festejo criou personagens culturais permanentes na sociedade de Porto Velho: quadrilheiros e donos de currais de bois-bumbás, dentre os mais importantes deles. A partir da dimensão adquirida pelo Arraial, organizou-se uma poderosa federação de cultura folclórica junina, a FEDERON, que administra e organiza os festejos.

A importância do Arraial pode ser percebida pela dimensão e volume tanto do público que o frequenta,

estimado em mais de 150.000 pessoas nas edições anteriores, quanto no número de indivíduos que participam dos grupos folclóricos das Quadrilhas Juninas e Bois Bumbás, estimado, atualmente, em mais de 2000 pessoas, que vão de administradores, cenógrafos, coreógrafos, dançarinos e brincantes, passando por estilistas, costureiros, marceneiros, escultores, artistas plásticos, companhias de dança e outros.

A grandiosidade do evento, ao longo das décadas de 1990 e 2000, foi solapando as bases do, até então, mais importante evento cultural popular de Porto Velho, o carnaval. Pode-se, atualmente, falar, sem sombra de dúvidas que o Arraial Flor de Maracujá é um evento que ofusca os desfiles de rua de blocos e escolas de samba em Porto Velho, equiparando seus números de frequentadores e brincantes ao da mais expressiva banda carnavalesca da cidade, a “Banda do Vai Quem Quer”.

Assim, diante do exposto passaremos a um estudo da construção histórica do Arraial Flor de Maracujá e seu papel como elemento formador e constitutivo das identidades culturais locais.

1 FESTEJOS JUNINOS E TRADIÇÃO CULTURAL EM PORTO VELHO/RO

Os festejos juninos enquadram-se em categorias de festejos agrários típicos de sociedades antigas, provenientes da Europa e do Oriente Médio, que celebravam a chegada do verão e o plantio, cuidados e colheita das novas safras. Judas Tadeu de Campos (2007, p. 590) explica que:

Os estudiosos situam as origens das comemorações juninas entre os povos arianos e os romanos, na Europa, na Idade Antiga, desde priscas eras. Naquela época, essas festas eram consideradas como parte dos rituais de celebração da passagem para o verão (inverno no Hemisfério Sul). A população rural promovia as festas para afastar os espíritos maus que provocavam a esterilidade da terra, as pestes nos cereais e as estiagens.

A cristianização da Europa ao logo dos primeiros séculos da Idade Média promoveu uma “conversão” das antigas festividades pagãs de cultos agrários em festejos cristãos em honra de santos específicos. A reelaboração dos calendários agrários introduziu novos elementos e personagens ao contexto das festividades. Neste sentido as festas do solstício de verão do hemisfério norte foram, aos poucos, se adequando às novas realidades culturais cristãs, tendo sido as antigas divindades pagãs substituídas pelos santos cristãos ligados ao novo calendário estabelecido pela Igreja Católica.

No Brasil esses festejos foram implantados a partir da colonização portuguesa. Desde o século XVI e principalmente a partir do século XVII há notáveis registros das festas celebradas em arraiais e vilas da colônia em honra aos santos juninos. Câmara Cascudo (1972) registra que em 1583 os festejos juninos introduzidos pelos portugueses na colônia brasileira já eram os mais expressivos de Pindorama e que ao longo do século XVII os festejos estavam amplamente estabelecidos em todas as áreas coloniais do Brasil e que mesclavam em suas tradições os elementos rituais e religiosos do catolicismo e um universo de práticas místicas, divinatórias e pagãs de outras culturas. Ao longo dos séculos as festas foram adquirindo, cada vez mais, elementos laicos como danças e bailados e no século XX, adquiriram um caráter tipicamente folclórico destinado ao turismo e aquecimento de atividades econômicas ligadas às tradições gastronômicas, artísticas e plásticas.

Em Porto Velho as tradições juninas e os festejos de quermesse ocorrem desde os tempos da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Há registros de Bois Bumbás ligados à tradição maranhense desde a década de 1920. Abnael Machado de Lima (2015) escreve que:

O Boi-Bumbá da área cultural do Madeira-Mamoré, principalmente nas cidades de Porto Velho e

de Guajará-Mirim, é originário da região Nordeste, folguedo popular que ocorre nas festas juninas, apresentado pela primeira vez em 1920, na pequena cidade de Santo Antônio, organizado por um grupo de nordestinos, o cordão do Boi- Bumbá “Sete Estrelas”, empolgando seus moradores. No ano seguinte (1921), surgiu em Porto Velho o Boi-Bumbá “Prata Fina” e em 1923, o “Caprichoso”, seguindo-se o aparecimento e desaparecimento de outros cordões, sempre incentivados pelo entusiasmo popular.

Durante a maior parte do século XX, a tradição junina porto-velhense foi solidamente marcada pela hegemonia dos grupos folclóricos ligados aos Bois Bumbás. Silvio Santos (2015) observa que: “a Brincadeira chegou a Porto Velho no ano de 1920, quando jovens da Vila de Santo Antônio publicaram no jornal O Alto Madeira, nota convidando a população para assistir a apresentação do Boi Bumbá “Sete Estrelas” na noite de São João daquele ano.” O mesmo autor afirma ainda que: “Os comerciantes e os empresários mais abastados contratavam grupos de bois bumbás para dançar em frente suas residências... Na década de 1960 o proprietário do Serviço de Alto Falante “A Voz da Cidade” senhor Fuad Nagib em parceria com o radialista e sócio Humberto Amorim realizava na Avenida Sete de Setembro o Festival Folclórico com a participação apenas dos grupos de bois bumbas.” (01/04/2015 - [06:44] – Cultura). A tradição popular amava a informalidade e o improviso das cenas e brincadeiras dos Bois Bumbás: “Naquele tempo, praticamente todas as casas de Porto Velho tinha quintal e ali se acendia a fogueira e convidava o boi bumbá para se apresentar”.

Enquanto a massa popular divertia-se com informalidade e dinamismo dos Bois Bumbás, na década de 1960 as elites locais preferiam as danças de quadrilha em seus festejos juninos. Ainda citando Silvio Santos fica evidente essa situação: “Já nos arraiais dos clubes sociais como Ypiranga, Bancrévea, Guaporé, Danúbio Azul e Imperial, quem se apresentava, eram os grupos de quadrilhas, formados em sua maioria, com os sócios presentes à festa”.

Nos anos 1970 e 1980 os festejos juninos ganharam enorme espaço nas atividades culturais das escolas de Porto Velho e grandes arraiais juninos eram organizados em cada escola, destacando-se o Barão de Solimões, Carmela Dutra, Dom Bosco, Maria Auxiliadora, Castelo Branco e Escola Rio Branco. Outro importante arraial junino desse período era celebrado pelo antigo Comando de Fronteira Acre Rondônia/CFAR, mais tarde GEFRON e posteriormente 17ª Brigada de Infantaria de Selva. Desse conjunto de festividades de escolas, instituições múltiplas, igrejas e comunidades de bairros viria a germinar a ideia da criação do Arraial Flor de Maracujá.

2 O ARRAIAL FLOR DE MARACUJÁ - UM BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO

Abnael Machado de Lima (2012) escreve que:

O Arraial Flor do Maracujá é um dos eventos de maior destaque no cenário cultural do Estado, organizado pela Secretaria de Estado da Cultura, ocorrendo na quadra junina. O seu nome emprestado de um antigo grupo de quadrilha do bairro do Triângulo, que assim se autodenominava, visto as mulheres suas integrantes, ornamentarem seus cabelos com uma flor de maracujá.

Os festejos juninos que eram dispersos e localizados até a década de 1980 passaram por um processo de reorganização e centralização a partir da criação do Estado de Rondônia em 1982. Anysio Gorayeb (2012) explica que:

Quando ainda éramos Território de Rondônia, muitos festivais de quadrilhas e bois- bumbás eram realizados. Em 1980 e 1981 esses eventos eram promovidos pela Secretaria de Educação e Cultura,

através do DASC (Departamento de Assuntos Culturais), dirigido pela Professora Claudete Maria Cardoso Ferreira, esposa do Ex- prefeito Luiz Gonzaga, e posteriormente pela Professora Natalina Ferreira da Cruz.

A I Mostra de Quadrilhas e Bois Bumbás foi realizada na quadra coberta do Colégio Rio Branco entre 24 e 27 de junho de 1982, através da Divisão de Desenvolvimento Cultural, gerenciada pelo Professor Gutemberg Vasconcelos e que tinha na equipe João Zoghbi, José Monteiro e Flávio Carneiro (Cf: GORAYEB, op cit). A transferência do festejo ocorreu em 1983, quando passou a ser realizado ao lado do Ginásio Cláudio Coutinho e teve na figura da professora Nazaré Silva sua mais notável articuladora. O nome do festejo como Arraial Flor de Maracujá foi escolhido pelos colaboradores e servidores da SECEL Flávio Carneiro e José Monteiro, a arte do primeiro cartaz do evento ficou a cargo de João Zoghbi. Com o apoio da 17ª Brigada a professora Nazaré agregou as diversas entidades juninas, incluindo-se o arraial promovido pelos militares, em um único grande evento. Nascia o Flor de Maracujá. “A professora Nazaré foi a responsável pela coordenação do Arraial e da Mostra, no período de 1984 a 1989, último ano em que o Arraial aconteceu ao lado do Ginásio Cláudio Coutinho” (GORAYEB, 2012).

Seguidamente o Arraial Flor de Maracujá ocorreu nos terrenos situados entre as Avenidas Farquar e Presidente Dutra, no centro da cidade, tendo, ao longo dos tempos, encontrado resistência por parte de autoridades, da própria Aeronáutica, então proprietária da área, de moradores que se sentiam incomodados pelo barulho e movimentação que o evento promovia e por outras dificuldades. Durante o primeiro ano da gestão do governador José de Abreu Bianco (1999/2003), experimentou-se a transferência do Flor de Maracujá para o Parque dos Tanques, na Avenida Lauro Sodré, próximo ao Parque Circuito, o fato não foi bem aceito e nos anos subseqüente o Arraial retornou ao local anterior. Com a construção das novas instalações do Tribunal de Justiça de Rondônia, Teatro Palácio das Artes, vilas militares e instalações da Assembleia Legislativa de Rondônia, o espaço foi, definitivamente perdido e o Arraial ficou à mercê de oportunidades diferentes a cada ano, passando por crises e alterações de data e local. A Mostra de Quadrilhas e Bois Bumbás de 2015 realizou-se novamente no Parque dos Tanques e registrou problemas anteriores de acesso e transporte.

3 QUADRILHAS JUNINAS E BOIS BUMBÁS NO ARRAIAL FLOR DO MARACUJÁ - ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO.

As Quadrilhas e Bois Bumbás são os elementos culturais mais significativos do Arraial Flor de Maracujá e, demonstram a força e vigor das tradições juninas presentes na cultura popular da sociedade porto-velhense. Atualmente essa manifestação cultural é a que mais atrai membros da sociedade local, crianças, jovens, adultos e idosos disputam a Mostra de Quadrilhas e Bois Bumbás com enorme energia e vigor. Ao longo da última década percebe-se que tais manifestações culturais passaram a suplantar as manifestações espontâneas e tradicionais do carnaval de rua da cidade, atraindo muito mais brincantes e movimentando recursos muito superiores.

Em 2017, os festejos do Arraial Flor do Maracujá ocorreram durante os dias 03 a 16 de Julho, totalizando 13 dias de evento, localizado no conhecido espaço de eventos culturais Parque dos Tanques, na Avenida Lauro Sodré.

Apresentaram-se 26 grupos folclóricos de Quadrilhas e Bois-bumbás (além de apresentações de convidados especiais de outros estados como Amazonas e Acre). Para o concurso de quadrilhas e Bois Bumbás categorizam-se as apresentações em adulto e mirim. A comissão de jurados deve analisar uma

série de requisitos especificados em tópicos pela Comissão Organizadora do evento. Na categoria adulto consagraram-se campeãs as Quadrilhas Juninas A Roça é Nossa, Rádio Farol e Mocidade Junina; neste ano de 2017 houve algo diferente: 3 quadrilhas empataram e consagram-se juntas campeãs do 1º lugar, conforme se verifica na Tabela 1.

Tabela 1 – Quadrilhas (categoria adulto, até o 5º lugar)

Colocação	Quadrilhas Juninas
1º	A Roça é Nossa, Rádio Farol e Mocidade Junina
2º	Matutos do Guaporé
3º	JUABP
4º	Girassol das 3 Marias
5º	Rosas de Ouro

Na categoria Mirim vence o concurso a Quadrilha Junina Rádio Farol e em segundo lugar a Quadrilha Junina A Roça é Nossa. Como se verifica no tabela 2.

Tabela 2 – Quadrilhas (categoria mirim, até o 4º lugar)

Colocação	Quadrilhas Juninas
1º	Rádio Farol
2º	A Roça é nossa
3º	Rosas de Ouro
4º	Nova Estação

Nas apresentações de Boi-bumbá temos os seguintes participantes: Brilhantinho, Estrelinha e Veludinho, ficando em primeiro lugar o grupo de Boi-bumbá Brilhantinho; Diamante Negro; Nação Corre Campo; Az de Ouro; Marronzinho; e o Tira Teima.

4 OUTROS ELEMENTOS CULTURAIS POPULARES DO FESTEJO:

O Arraial Flor do Maracujá é um verdadeiro mosaico da cultura regional. Além das danças e apresentações de grupos folclóricos juninos de Quadrilhas e Bois Bumbás é possível encontrar diversos outros elementos do cotidiano das populações locais, dentre eles destacam-se:

- a. Ambulantes: o comércio ambulante de todo tipo de mercadoria (luminosos, artefatos eletroeletrônicos, produtos comestíveis, bebidas regionais como o drink CAPETA, fazem parte do contexto da celebração junina e vibram com a movimentação de milhares de frequentadores do evento.
- b. Shows e apresentações diversas: ao final de cada noite do festejo, após as apresentações dos grupos de Quadrilhas e Bois Bumbás, são apresentados shows musicais diversos, com música e dança de forró e outros ritmos que prolongam as noites. São realizados ainda concursos populares de dança e canto.
- c. Culinária típica e gastronomia do evento: o Arraial é a mais importante mostra da culinária regional, com dezenas de barracas que oferecem alimentos e bebidas típicas das mais diversas culturas estabelecidas em

Porto Velho. Há forte predominância da culinária paraense e nordestina, mas encontram-se elementos gastronômicos típicos das regiões centro sul e sudeste do país.

5 A FEDERAÇÃO DE QUADRILHAS, BOIS BUMBÁ E GRUPOS FOLCLÓRICOS DO ESTADO DE RONDÔNIA - FEDERON

Para explicarmos a criação e participação da FEDERON na realização do Arraial Flor de Maracujá recorreremos às informações fornecidas pelo Presidente de Quadrilha e membro da FEDERON, acadêmico de História/UNIR, Rodrigo Cerdeiras. As atividades de organização e gerenciamento do Arraial Flor de Maracujá são realizadas, atualmente, pela FEDERON. A Federação de Quadrilhas, Bois Bumbá e Grupos Folclóricos do Estado de Rondônia – FEDERON foi criada em 22 de março de 2004 para atender a as demandas que urgiam de organização e direcionamento, dado o fluxo de atividades que o evento e a quantidade de grupos de Quadrilha e Bois-Bumbá que foram surgindo ao longo do tempo. A criação e a implementação da FEDERON representam uma nova fase, mais profissional e técnica das atividades do Arraial Flor do Maracujá. Atualmente a FEDERON possui 45 Grupos Folclóricos filiados e desse número, 34 apresentaram-se no Arraial Flor do Maracujá (categoria especial) enquanto os demais grupos e apresentaram-se no grupo de acesso. Além do Arraial Flor do Maracujá, a FEDERON participa de todos os arraiais do circuito junino na cidade de Porto Velho como: Flor de Cacto (zona sul), Arraial Leste, Arraial da AFA (centro), Arraial Comunidade no Sertão (Esperança da Comunidade), Mostra Folclórica da Associação São Tiago (Zona Leste).

6 A QUESTÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS POPULARES E SUA CONSTITUIÇÃO A PARTIR DO ARRAIAL FLOR DO MARACUJÁ

A mostra de Quadrilhas e Bois Bumbás do Arraial Flor de Maracujá é um dos mais significativos elementos constitutivos da cultura popular em Porto Velho. Em primeiro lugar destacamos como forte traço de marcação de sua identidade aquilo que Bauman cita a partir de sua própria trajetória, o “deslocamento” quando ele confessa se sentir “um estrangeiro, um recém-chegado – não fazia muito tempo, um refugiado de outro país, um estranho” (BAUMAN, 2005, p. 15). O Arraial Flor de Maracujá forma-se sob a égide dos deslocados, entendendo-se aqui a categoria dos novos povoadores de Porto Velho, amplamente formada por migrantes deslocados das mais diversas regiões do Brasil nos mais diversos períodos entre o século XX e XXI. Dessa forma o estudo das manifestações culturais inerentes ao Arraial Flor de Maracujá devem ser compreendidas dentro de conceitos específicos de cultura. Em seus estudos Tylor definiu Cultura como a expressão da totalidade da vida social do homem, caracterizada pela sua dimensão coletiva, adquirida em grande parte inconscientemente e independente da hereditariedade biológica. Privilegiou a palavra Cultura por entender que Civilização remete a constituição de realizações materiais dos homens, perdendo o sentido quando se trata de sociedades primitivas.” (MELANDER FILHO, 2009)

A cultura popular ou culturas populares pode ser entendida como um conjunto de representações simbólicas de um povo ou sociedade. Stuart Hall, na obra *The work of representation*, explica que toda implicação, do entendimento da cultura ao exercício da linguagem, é explicitada inicialmente a partir das representações que ela envolve. O autor agrega aos debates uma série de análises empíricas, em que interpreta os sentidos em função das premissas do que poderíamos qualificar como uma teoria particular das representações sociais. Segundo Hall, a cultura deve ser percebida enquanto conjunto de valores ou

significados compartilhados. Hall concebe a cultura como um conjunto de significados compartilhados.

Há, nesse momento, uma importante lembrança do autor sobre o debate que envolveu a definição do conceito de cultura historicamente, sendo inicialmente apreendido como o conjunto de grandes idéias de uma época (remetendo à noção de erudição), para a seguir ser visto como o conjunto de atividades populares genuínas (remetendo à noção de autenticidade e rusticidade), mas também estruturando uma oposição entre essas duas concepções, passando-se a conceituar, segundo suas especificidades, alta cultura e cultura popular (SANTI, 2008).

Dessa forma a cultura é o elemento essencial para a constituição de uma identidade social, pois seu compartilhamento é o amálgama da construção das identidades comuns. Para Peter Burke o conceito de cultura popular é controverso. Ao estudar Burke, Petrônio Domingues (2011, p. 402) ressalta que:

O que seria “popular”? O termo popular é derivado de povo. E o que seria um “povo”? Não há consenso na resposta; a aceção mais comum é considerar povo como o conjunto dos cidadãos de um país, excetuando-se os dirigentes e os membros da elite socioeconômica. Se não há consenso em torno do termo “povo”, o que dizer do conceito de “cultura”?

Atualmente, o conceito de cultura tem um sentido bastante dilatado, abrangendo praticamente tudo que pode ser apreendido em uma sociedade – desde uma variedade de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) até práticas cotidianas (comer, beber, andar, falar, ler, silenciar) (BURKE, 2005, p. 42). Neste sentido podemos entender o Arraial Flor do Maracujá como um grande exemplo do conjunto das manifestações culturais populares da sociedade Porto Velho, refletindo seu processo permanente de formação e mobilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho buscou refletir e discutir as influências do festejo junino Flor do Maracujá na formação da identidade cultural porto-velhense, no que tais influências contribuíram para a formação da cultura local. Nosso trabalho iniciou-se com um levantamento bibliográfico que tratou de estudos regionais e que forneceram uma base para as análises dos dados e discussões aqui presentes. Foi de extrema importância fazer um resgate histórico de como se deu a formação do Estado de Rondônia e a sociedade rondoniense e porto-velhense. É importante ressaltar que são escassos os trabalhos acadêmicos sobre esses festejos populares em Rondônia e que o arraial é baseado em grandes influências e heranças advindas de inúmeras regiões e povos do Brasil e do mundo, prevalecendo principalmente a herança nordestina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. **Festas em São Luís do Paraitinga na passagem do século: 1885-1915**. 1987. 723f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ARAÚJO, A.M. **Cultura popular brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1973
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BURKE, P. “Estruturas da cultura popular”. *In: Cultura Popular na Idade Moderna: Europa, 1500 – 1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- CÂMARA CASCUDO, L. **Dicionário do folclore brasileiro**. Brasília, DF: Instituto Nacional do Livro, 1972.
- DOMINGUES, P. **Cultura popular**: as construções de um conceito na produção historiográfica. *História (São Paulo)* v.30, n.2, p. 401-419, ago/dez 2011 ISSN 1980-4369.
- GORAYEB, A. **A história do Arraial Flor de Maracujá**. 2012. Disponível em: <http://www.ariquemesonline.com.br/noticia.asp?cod=285245&codDep=27>.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- LIMA, A. M. **Arraial Flor de Maracujá. Suas amostras de Quadrilhas e Bois Bumbás**. 2012. Disponível em: <http://www.gentedeopiniao.com.br/lerConteudo.php?news=4716>.
- LIMA, A. M. **O Boi Bumbá**. Disponível em: <http://www.gentedeopiniao.com.br/noticia/o-boi-bumba/4717>.
- MELANDER FILHO, E. **A cultura segundo Edward B. Tylor e Franz Boas**. 15/03/2009. Disponível em: <http://edmelander.blogspot.com.br/2009/03/cultura-segundo-edward-b-tylor-e-franz.html>.
- SANTOS, S. **A brincadeira do Boi Bumbá em Porto Velho e a Revolução de 1964**. Publicado em 01/04/2015. Disponível em: <http://www.gentedeopiniao.com.br/lerConteudo.php?news=136275>.
- SANTI, H. C.; SANTI, U. J. Stuart Hall e o trabalho das **representações**. *Revista Anagrama – Revista Interdisciplinar da Graduação*. Ano 2 - Edição 1 – Setembro/Novembro de 2008. Disponível em: http://www.usp.br/anagrama/Santi_Stuarthall.pdf.
- SILVA, M. G. S.N. **Espaço Ribeirinho**: Migrações Nordestinas para os Seringais da Amazônia. São Paulo, Dissertação de mestrado, FFLCH/USP, 1996. FFLCH/USP, 1978.
- TINHORÃO, J.R. **Cultura popular**: temas e questões. São Paulo: Editora 34, 2001.
- ZEKATRACA. **A brincadeira do Boi Bumbá em Porto Velho**. 26 de Agosto de 2017. Disponível em: <http://silviozekatraca.blogspot.com.br/2015/03/a-brincadeira-de-boi-bumba-em-porto.html>.

DOCUMENTARISTAS RONDONIENSES: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DE NÃO-FICÇÃO DOS REALIZADORES ALEXIS BASTOS E SIMONE NORBERTO

Juliano José de Araújo

FAPERO/UNIR

E-mail: araujojuliano@gmail.com

RESUMO: Este trabalho parte de uma pesquisa em fase inicial sobre a produção audiovisual de não-ficção da Amazônia Ocidental, especificamente dos realizadores de Rondônia. O *corpus* é constituído por documentários dos realizadores Alexis Bastos, Beto Bertagna, Carlos Levy, do casal Fernanda Kopanakis e Jurandir Costa, Joesér Alvarez, Simone Norberto e do casal Lídio Sohn e Pilar de Zayas Bernanos. Apresenta-se aqui os primeiros resultados do projeto que, em seu primeiro ano, teve como foco o estudo dos documentários dos realizadores Alexis Bastos e Simone Norberto. Discute-se, dentre outras questões, as condições de realização, os métodos de trabalho, as escolhas estéticas e os assuntos priorizados por esses filmes. Em termos metodológicos, adota-se para o desenvolvimento da pesquisa a análise fílmica, em uma perspectiva textual e contextual, isto é, estabelecendo um diálogo entre elementos internos (imagem, som etc.) e externos (conceitos das teorias do audiovisual de não-ficção, entrevistas com os realizadores etc.) dos documentários.

PALAVRAS-CHAVE: análise fílmica; documentário; realizadores; Rondônia.

A Amazônia é um dos lugares mais documentados do Brasil. Entretanto, a diversidade da região nem sempre é bem representada no campo do audiovisual, acabando por reiterar clichês de longa data. Isso ocorre, pois o olhar que captura essas imagens tem sido, de um ponto de vista histórico, mais um olhar de realizadores de fora do que dos sujeitos locais. Se os estereótipos sobre a representação da Amazônia foram inicialmente disseminados através de textos escritos, como crônicas e relatos de viagens, gradativamente, outros suportes foram sendo incorporados, como as artes plásticas. Com o surgimento da fotografia e posteriormente do cinema, esses meios também foram intensamente empregados para a disseminação dessas representações.

Um exemplo é a rica produção visual que a Comissão Rondon produziu nas primeiras décadas do século XX. São 1515 imagens que foram publicadas, em 1946, 1953 e 1956, nos três volumes do livro *Índios do Brasil*, organizados por Rondon, e 12 filmes documentários realizados pelo Major Thomaz Reis, o cinegrafista oficial da Comissão, entre 1917 e 1938. Esse material faz a construção de uma imagem do índio a partir de três categorias: o índio como selvagem, o índio como pacificado e o índio como aculturado/integrado. (TACCA, 2001, p. 17).

Julgamos importante citar o estudo que fez Tunico Amâncio (2000), no livro *O Brasil dos gringos: imagens no cinema*, sobre o modo como o Brasil é concebido no exterior, a partir de um conjunto de filmes produzidos na Europa e nos Estados Unidos. O resultado é que o país é sempre retratado de maneira estereotipada e no caso da Amazônia esse processo de exotização é intensificado ainda mais. Segundo o autor: “No interior dos discursos que os filmes revelam, entretanto, permanece uma visão conservadora do tratamento da Amazônia, de seus habitantes e de seus problemas.” (AMÂNCIO, 2000, p. 89).

Nessa perspectiva, este artigo insere-se no contexto de uma pesquisa em fase inicial sobre a produção audiovisual de não-ficção da Amazônia Ocidental, especificamente dos realizadores de Rondônia¹. Nosso

1 Trata-se do projeto de pesquisa “Práticas e imagens documentais na cultura audiovisual da Amazônia Ocidental”,

recorte compreende cerca 50 documentários (curtas e médias-metragens) feitos a partir de 1997, período marcado pela retomada do cinema nacional e pelo lançamento do longa-metragem *O cineasta da selva*, do amazonense Aurélio Michiles, que recebeu diversos prêmios e, de certa forma, deu grande visibilidade à produção da região amazônica. São documentários dos realizadores Alexis Bastos, Beto Bertagna, Carlos Levy, do casal Fernanda Kopanakis e Jurandir Costa, Joesér Alvarez, Simone Norberto e do casal Lídio Sohn e Pilar de Zayas Bernanos.

Em termos metodológicos, adotamos para o desenvolvimento do estudo a análise fílmica, em uma perspectiva textual e contextual (AUMONT e MARIE, 2009), isto é, estabelecendo um diálogo entre elementos internos (imagem, som etc.) e externos (conceitos das teorias do audiovisual de não-ficção, entrevistas com os realizadores etc.) dos documentários. Apresentamos neste trabalho os primeiros resultados do projeto que, em seu primeiro ano, teve como foco o estudo dos documentários dos realizadores Alexis Bastos e Simone Norberto. Discutimos, dentre outras questões, as condições de realização, os métodos de trabalho, as escolhas estéticas e os assuntos priorizados por esses filmes².

Todos os documentários dirigidos por Alexis Bastos foram realizados com a chancela do Centro de Estudos da Cultura e do Meio Ambiente da Amazônia, mais conhecido pela sigla Rioterra. Criada em 1999, a instituição é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que objetiva contribuir com a formação “de uma sociedade crítica, consciente de seu contexto socioeconômico e ambiental, capaz de propor um modelo de desenvolvimento para região amazônica que alie conservação e sustentabilidade à melhoria da qualidade de vida das populações locais.” (CENTRO, 2017).

Dentre as atividades realizadas pela Rioterra em Rondônia, estão cursos, capacitações e projetos voltados para agricultores familiares, assentados e populações tradicionais, como também ações para a recuperação de áreas degradadas, a elaboração de instrumentos de gestão territorial, a geração de renda alternativa, a valorização cultural etc. Nesse sentido, a instituição apresenta-se como um importante agente social no contexto rondoniense, relacionando-se, inclusive, ao campo da produção audiovisual de não-ficção.

Alexis Bastos comenta que sempre trabalhou com o terceiro setor e, inicialmente, sempre quis se dedicar ao audiovisual, trazendo-o como principal atividade da Rioterra, a qual, no início, tinha praticamente duas pessoas em seu quadro de funcionários. Com o passar do tempo, a OSCIP foi desenvolvendo outras atividades, como indicamos acima, e o audiovisual tornou-se “mais uma ferramenta também de registro, de transparência, de mostrar resultados dos nossos projetos. Hoje ele ainda está sempre acoplado”, diz o realizador (BASTOS, 2017).

Entendemos que, embora isso iniba um trabalho de cunho mais autoral de Alexis Bastos, à medida em que os filmes tenham sido feitos em conjunto com as ações e projetos da OSCIP, é inegável a importância dessa produção audiovisual de não-ficção, uma vez que revelam em suas narrativas elementos do engajamento pessoal do realizador à frente da instituição, sem contar sua atuação como geógrafo, tendo também realizado mestrado e doutorado nessa área³, fato que faz com ele conheça de perto a realidade do estado, inclusive, influenciando nas temáticas de suas produções audiovisuais, como veremos a seguir.

Seu primeiro documentário, *Irerua, a festa das tabocas* (2001), é o registro de uma cerimônia tradicional

aprovado na Chamada Universal nº 003/2015 da Fundação de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERO).

2 Não nos deteremos aqui, tendo em vista os limites de espaço, na análise fílmica de cada um dos documentários dos realizadores Alexis Bastos e Simone Norberto. Assim, faremos uma abordagem analítica do conjunto de seus filmes.

3 Alexis Bastos é graduado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia, instituição na qual realizou seu mestrado, também em Geografia, e doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná, onde realizou seu pós-doutorando em Engenharia Florestal. É repórter cinematográfico com experiência em processos de comunicação para associações de base e produção de documentários sobre a Amazônia.

realizada pelo povo Jupaú, habitantes da Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau, no estado de Rondônia. Além do registro histórico comemorativo, o trabalho também mostra como os índios estão ensinando pesquisadores e conhecendo melhor a potencialidade da área e de um diagnóstico etnoambiental participativo do território.

Guaporé, terra das águas (2002) mostra as belezas de uma das regiões mais inóspitas da Amazônia, o corredor ecológico dos rios Guaporé e Mamoré, no interior de Rondônia, constituindo-se em um retrato da situação ambiental das unidades de conservação da região, passando pelo cotidiano de populações tradicionais, como os seringueiros, mergulhando nos rios dali para registrar ambientes, vidas e interações ecológicas.

Seus dois documentários seguintes, ambos realizados no ano de 2005, têm a temática indígena como fio condutor das narrativas. *Produto de Índio* apresenta a geração de renda alternativa dos Jupaú, moradores da Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau, com a extração de copaíba e melhorias no processo produtivo de farinha, uma alternativa para que os indígenas não cedam à tentação do lucro fácil através da extração e venda de madeira de suas terras. Já *Mapimai, a festa da criação do mundo segundo o povo Paiter* retrata uma festa que não era realizada há mais de 15 anos, sendo documentada pela primeira vez na íntegra, além de mostrar a força dos laços de clãs entre os Paiter e como os conhecimentos tradicionais são transmitidos de geração a geração.

Por fim, em 2007, Alexis Bastos fez seus dois últimos documentários, *Góv Akêe* e *O que beira a beira do rio Madeira*. O primeiro, *Góv Akêe*, é um filme sobre uma festa tradicional do povo Gavião, moradores da Terra Indígena Igarapé Lourdes, em Ji-Paraná, chamada pelos indígenas em sua língua de “Góv Akêe”, que significa a festa da matança do animal de criação. O segundo, *O que beira a beira do rio Madeira* é um documentário que mostra as preocupações da sociedade rondoniense, as pressões governamentais e a forma como se deu o processo de discussão social em Rondônia para a obtenção da licença de construção do Complexo Hidrelétrico do Rio Madeira, formado pelas Usinas de Santo Antônio e Jirau.

A realizadora Simone Norberto tem, desde o final da década de 1990 e, sobretudo no decorrer dos anos 2000, produzido um conjunto significativo de documentários em Rondônia. Graduada em Letras e em Jornalismo, mestra em Letras⁴, ela trabalhou durante 14 anos na Rede Amazônica de Televisão, tendo passado pelas funções de repórter, editora e apresentadora de telejornal. Além disso, Norberto preside o CineOca, um dos cineclubes pioneiros de Porto Velho, fundado em 2005 e que mantém uma programação ativa na capital rondoniense até hoje. É também produtora da Mostra Cinema e Direitos Humanos no Mundo, realizada anualmente em Porto Velho desde 2012⁵, revelando, assim, uma forte preocupação com a difusão da produção audiovisual.

Simone realizou em 1999 seu primeiro documentário, intitulado *Forte Príncipe da Beira*, sobre o monumento levantado pelos portugueses às margens do Rio Guaporé, em Costa Marques, interior de Rondônia, para defender a fronteira do Brasil da invasão dos espanhóis que exploravam os minérios da Bolívia.

A experiência profissional no âmbito da Rede Amazônia de Televisão possibilitou, ainda, que Simone realizasse mais cinco documentários. *Cacau – a semente dos deuses* (2000) fala sobre a expansão do cultivo de cacau em Ouro Preto do Oeste, interior de Rondônia. Já *Aventura no Vale do Apertado* (2004) retrata uma expedição de praticantes de rapel no Vale do Apertado, próximo da cidade de Pimenta Bueno.

Aventura nas corredeiras de Machadinho (2005) é um documentário sobre uma expedição de praticantes de *rafting* nas corredeiras do rio Machado, em Machadinho do Oeste; *Irerua – festa Parintintim* (2007) é um filme sobre um ritual da etnia Parintintim, revivido após quase 50 anos sem ser realizado; e *Missão Rondon*

4 Simone Norberto graduou-se em Letras pela Universidade de São Paulo e em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero. O mestrado em Letras foi realizado na Universidade Federal de Rondônia.

5 Tendo em vista sua atuação à frente do CineOca, Simone foi selecionada, junto com Emanuela Palma e Malu Calixto, também integrantes do cineclube, para serem produtoras da Mostra Cinema e Direitos Humanos no Mundo em Porto Velho.

(2007) mostra a trajetória do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon na instalação da linha telegráfica no território que viria a ser o estado de Rondônia.

Com financiamento próprio e de parceiros, a documentarista fez *Expedição Trans-Jeri* (2002) e *Terreiros* (2007). *Expedição Trans-Jeri* apresenta a aventura de oito jipeiros que partem de Porto Velho, Rondônia, para Jericoacoara, no Ceará. Já *Terreiros* reflete sobre a presença dos terreiros de candomblé na cidade de Porto Velho.

No ano de 2009, após receber uma bolsa da Fundação Avina de Jornalismo Investigativo⁶, Simone realizou *Saída para o Pacífico: impactos sociais* (2009), documentário que investiga os impactos sociais, econômicos, ambientais, turísticos e culturais da construção da Rodovia Interoceânica, que liga o Brasil ao Peru. Esse material foi também exibido no formato de uma série de reportagens na Rede Amazônica de Televisão.

É importante destacar que sua atuação na emissora de televisão não significa que a mesma tenha, necessariamente, financiado suas produções. Em contrapartida, a empresa representa um estímulo na medida em que, através de seu canal Amazon Sat, disponibiliza o espaço da grade de programação para a exibição de produções dos realizadores dos estados amazônicos⁷.

No caso da TV Rondônia, afiliada da Rede Amazônica em Porto Velho, a exibição de documentários não é realizada tendo em vista que a grade de programação da Globo não oferece espaço para esse formato. Há apenas a possibilidade, como no caso que citamos acima do documentário sobre a Rodovia Interoceânica, da veiculação do conteúdo adaptado como reportagens nos telejornais locais. Sobre as condições de realização de seus filmes, Simone fala que se trata mais de um engajamento dela como realizadora, a qual procurou usar a estrutura que tinha para, na medida do possível, concretizar seus projetos de documentários (NORBERTO, 2017).

Por fim, no ano seguinte, tendo deixado a emissora de televisão e atuando na assessoria de imprensa do Tribunal de Justiça de Rondônia, Simone fez o documentário *Bizarrus* (2010). Esse filme mostra a trajetória do trabalho de encenação de uma peça de teatro de mesmo nome, tendo sido baseada nas histórias pessoais dos próprios presos-atores. Teve a produção feita pela Coordenadoria de Comunicação do Tribunal de Justiça.

Acreditamos que o estudo do documentário rondoniense mostra-nos a importância que uma política para o setor com editais públicos para o financiamento de realizações, a exemplo do que se vê em outras regiões do Brasil, poderia ter. Infelizmente, Rondônia não conta com ações voltadas para essa finalidade. Teve, nos anos 1990, algumas ações isoladas promovidas pela extinta Fundação Cultural do Estado de Rondônia e Turismo em parceria com o Ministério da Cultura. Na década seguinte, outras produções de cineastas rondonienses foram realizadas no âmbito do Programa de Fomento à Produção e Teledifusão do Documentário Brasileiro, mais conhecido pela sigla DOCTV, ou com recursos do Programa Petrobras Cinema⁸.

6 Trata-se de uma fundação latino-americana que atua na área o desenvolvimento sustentável através da construção de processos de colaboração entre atores de diferentes setores. Para mais informações, acesse www.avina.net

7 O Amazon Sat tem como slogan “A cara e a voz da Amazônia e do amazônida”. Sua proposta é: “O Amazon Sat surgiu para suprir a vontade de falar sobre a Amazônia de uma maneira diferenciada, falar da região para a própria região e seu povo, mostrar o olhar de quem melhor vive essa realidade tão peculiar e tão intensa. Dessa forma o canal divulga as riquezas, a cultura, a tradição e a história da Amazônia e de seu povo. Com a proposta de ser a cara e a voz da Amazônia e do amazônida, o Amazon Sat constrói diariamente um conteúdo pautado exclusivamente nessa temática, pois busca promover a integração de todos os estados da região (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Maranhão e Mato Grosso).” Disponível em <http://www.amazonsat.com.br/quem-somos/>

8 Apesar das dificuldades enfrentadas pelos realizadores rondonienses, um dado positivo que queremos mencionar foi o lançamento, em 2016, do edital do prêmio Lídio Sohn, que destinou recursos estaduais para a realização de quatro curtas-metragens, todos em fase de produção. O governo de Rondônia começa, ainda de forma tímida, a delinear uma política de fomento e incentivo ao audiovisual no estado.

Como resultado, fazer filmes acaba constituindo-se, em certa medida, em um passatempo, uma ação feita, literalmente, quando sobra um tempo na rotina e não, necessariamente, a principal atividade dos realizadores rondonienses. Nesse contexto, podemos afirmar que a produção audiovisual de não-ficção de Alexis Bastos e Simone Norberto resulta sobretudo da força de vontade e engajamento desses dois cineastas.

No caso de Simone, inicialmente, ela soube, de certa forma, aproveitar o espaço no âmbito da Rede Amazônica de Televisão para, no meio do marasmo telejornalístico e seu discurso padrão, canalizar esforços na concretização de seus projetos de documentários, ainda que usasse equipamentos próprios ou o período de férias para filmá-los etc. Contava, entretanto, com o apoio da emissora para montagem e veiculação dos filmes no canal Amazon Sat.

Ainda na emissora, a realizadora conseguiu emplacar um projeto de documentário com recursos de uma fundação espanhola, como apontamos. Após deixar a televisão, foi a Assessoria de Comunicação do Tribunal de Justiça de Rondônia, seu novo emprego, que acolheu a proposta de realização de seu filme *Bizarrus*. Assim, verifica-se que a realizadora sempre procura aliar as condições de trabalho de que dispõem aos seus projetos de filmes. Alexis Bastos, por sua vez, tem a sua produção fílmica calcada na Rioterra, instituição que lhe assegurou as condições de realização de seus documentários, produções sempre ligadas às atividades dessa OSCIP. Seus filmes constituem-se, de certa forma, em um complemento dos projetos desenvolvidos por ele à frente da Rioterra.

Em termos estéticos, os documentários de Alexis Bastos e Simone Norberto revelam o emprego de recursos estilísticos de diferentes tradições do documentário, por exemplo, os modos expositivo, observativo e participativo (NICHOLS, 2016). Entretanto, é importante destacar que Simone aponta, em entrevista, a importância de se romper com o formato tradicional da televisão, não recorrendo ao uso do comentário em voz *over* ou *off*, mas valorizando as entrevistas dos personagens (NORBERTO, 2017). No caso dos filmes de Alexis, há um uso recorrente da voz *over*, embora em seus filmes mais recentes haja uma predominância da narrativa dos depoentes, tanto é que o realizador reconhece que, no início de sua carreira, gostava muito do recurso estilístico da narração e hoje prioriza as entrevistas (BASTOS, 2017).

Há ainda nesses documentários uma forte influência da linguagem televisiva, aspecto visto na presença de cortes rápidos na montagem ou mesmo na composição dos planos de filmagem. Não vemos isso propriamente como um problema, mas em um espaço para produções audiovisuais com um caráter mais autoral, distante do formato tradicional das emissoras de televisão.

Ainda em relação à questão estética dos documentários de Alexis e Simone, entendemos que é importante apontar que, questionados sobre as influências que, de certa forma, repercutem em seus documentários, o primeiro indica os trabalhos audiovisuais que realizou no final dos anos 1990 e início de 2000 para a Rede Globo, notadamente para o *Globo Repórter*, como repórter cinematográfico (BASTOS, 2017). Nesse sentido, Bastos ressalta, em sua trajetória, a figura de Jotair Assad, profissional que, segundo ele, lhe abriu as portas. Bastos teve imagens suas em seis programas da emissora. Assad atuou durante anos na Rede Globo e “fez parte da primeira equipe do *Globo Repórter*, como editor, mas passou a diretor já na fase inicial do programa, ao lado de nomes como Walter Lima Jr., Paulo Gil Soares e Eduardo Coutinho” (ASSAD, 2008).

Já Simone, que sempre gostou de cinema por influência de sua mãe, pontua que uma grande referência para ela é o documentarista Adrian Cowell, autor da série de documentários *A década da destruição*, importante registro imagético das décadas de 1980 e 1990 na Amazônia, período marcado por transformações significativas na região. Assistir aos documentários de Cowell foi, segundo a realizadora, um impacto não apenas pela questão da linguagem fílmica, “mas principalmente pela temática, um olhar de alguém de fora

sobre a Amazônia, o reconhecimento tremendamente crítico da região.”⁹ (NORBERTO, 2017).

Para finalizar, gostaríamos de apontar que os dois realizadores trabalham em seus documentários com temáticas importantes para a região. Assuntos relacionados ao meio ambiente, como a questão indígena e a realização de grandes obras, mas também questões concernentes à Amazônia urbana estão presentes em seus filmes. Tomemos, para exemplificar nossa argumentação, um filme de cada um: *O que beira a beira do rio Madeira*, de Alexis Bastos, e de *Bizarrus*, de Simone Norberto.

O que beira a beira do rio Madeira constitui-se como uma espécie de contra-discurso fílmico, trazendo ao público aspectos que não foram abordados pelos estudos de impacto ambiental e tampouco problematizados pelos meios de comunicação de Rondônia, tendo em vista a forte pressão política que existia no estado para a construção do Complexo Hidrelétrico do Madeira.

A perda da biodiversidade, o comprometimento da segurança alimentar e econômica de centenas de famílias ribeirinhas, a incerteza quanto à área de alagamento que seria maior que a apresentada nos estudos, afetando diretamente o território boliviano, além de unidades de conservação, e a total desconsideração dos territórios indígenas, inclusive de índios isolados, são alguns dos pontos levantados pelo documentário de Bastos e que foram deixados de lado à época.

Bizarrus traz para discussão a temática da ressocialização, geralmente associada pelo imaginário nacional à região Centro-Sul do País, notadamente pela questão da violência dos grandes centros urbanos. Trata-se de uma face pouco conhecida da região Norte que, como as demais brasileiras, sofre com os altos índices de violência e criminalidade¹⁰ e que precisam, portanto, serem encarados pelo Estado em busca de soluções efetivas para a ressocialização, como a mostrada no filme.

REFERÊNCIAS

AMANCIO, Tunico. **O Brasil dos gringos: imagens no cinema**. Niterói: Intertexto, 2000.

ASSAD, Jotair. **Depoimento**. [11 de dezembro, 2008]. Rio de Janeiro. Entrevista concedida ao Memória Globo. Disponível em <http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/jotair-assad/trajetoria.htm> Acesso em 15 de novembro de 2017.

AUMONT, Jacques e MARIE, Michel. **A análise do filme**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

BASTOS, Alexis de Sousa. **Depoimento**. [29 de maio, 2017]. Porto Velho. Entrevista concedida a Juliano José de Araújo.

CENTRO de Estudos da Cultura e do Meio Ambiente da Amazônia (Rioterra). Disponível em www.rioterra.org.br Acesso em 18 de novembro de 2017.

KITAMURA, Elisabeth Kimie. **Cinema e educação: o conflito socioambiental na representação fílmica de Adrian Cowell**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

LINS, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Trad. Mônica Saddy Martins. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2016.

NORBERTO, Simone. **Depoimento**. [26 de maio, 2017]. Porto Velho. Entrevista concedida a Juliano José de

9 Sobre a importância das produções audiovisuais do Globo Repórter, notadamente os documentários realizados nos anos 1970, ver Sacramento (2011) e Lins (2004). Já sobre o cinema documentário de Adrian Cowell, ver Kitamura (2017).

10 A esse respeito, a reportagem multimídia “Favela Amazônia: um novo retrato da floresta”, de Leonencio Nossa e Dida Sampaio, do jornal O Estado de São Paulo, procura apresentar as diferentes faces dos problemas contemporâneos enfrentados pelos moradores dos estados amazônicos, notadamente dos centros urbanos. A reportagem pode ser acessada em <http://infograficos.estadao.com.br/especiais/favela-amazonia/>.

Araújo.

SACRAMENTO, Igor. **Depois da revolução, a televisão**: cineastas de esquerda no jornalismo televisivo dos anos 1970. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

TACCA, Fernando de. **A imagética da Comissão Rondon**. Campinas: Papirus, 2001.

IDENTIDADE, LÍNGUA E CULTURA: UMA ETNOGRAFIA DO “JOVENS RIO NEGRINOS” NA CIDADE DE MANAUS-AMAZONAS

Raimunda Rodrigues de Menezes

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Eriane Cardoso Maciel

Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB)

RESUMO: Este artigo tem como finalidade refletir sobre a relação entre identidade, língua e cultura a partir da etnografia de um grupo de jovens: “Jovens Rio Negrinos”. O “Jovens Rio Negrinos” se apresenta como um movimento da juventude salesiana que visa à preservação da vivência em comunidade, valorização da cultura e da língua indígena dos jovens que vieram do Alto Rio Negro, especificamente das cidades de Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira e seus interiores, para estudar em Manaus. O problema da relação linguagem e cultura vem há mais de um século, desafiando a imaginação antropológica, por apresentar, entre outras coisas, muitas faces simultâneas. Tylor (1871), por exemplo, entendia a linguagem como *parte* da cultura. Boas, por sua vez, supunha ser ela um de seus *produtos*. Whorf (1936), ao contrário, afirmava ser a cultura um *produto* da linguagem, enquanto alguns de seus contemporâneos a concebiam como o seu *espelho*. Estudiosos como Linton (1936) insistiam que a linguagem fosse apreendida como *condição* da cultura, uma vez que a cultura dela dependia para a sua própria reprodução. Lévi-Strauss, na célebre *Conferência de Linguistas e Antropólogos*, realizada em 1952, em Bloomington, afirma que “a linguagem e a cultura são duas modalidades de uma atividade mais fundamental: *o espírito humano*” ([1952] 1975:89). Segundo o presidente da Fundação Estadual do Índio (FEI), cerca de 15 a 20 mil indígenas vivem em áreas urbanas amazonenses, em 90% dos bairros de Manaus há indígenas residindo; ele acredita que a maioria são jovens que saem para estudar e ter mais qualidade de vida. Para manter as próprias referências na cidade, os indígenas precisam se unir. De acordo com o presidente da FEI, “tem famílias indígenas em todos os bairros de Manaus, mas não são reconhecidos. Então, eles têm tendência de perder a sua cultura. Eles estão mantendo essa especificidade quando estão unidos e organizados.” Nesse sentido, este trabalho busca compreender como os “Jovens Rio Negrinos” tornou-se um meio afirmação da identidade indígena no espaço urbano marcado pela discriminação e preconceito, além de servir como mecanismo de valorização e manutenção da língua e da cultura nos momentos em que o grupo reúne-se para partilhar as vivências na cidade, projetos de vida e desafios encontrados na cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Língua, cultura, identidade, jovens rio negrinos.

INTRODUÇÃO

A língua enquanto fator social é constitutiva de cada ser humano. A linguagem atribui a cada indivíduo, bem como a sua comunidade linguística, um modo particular e peculiar de perceber o mundo e seu entorno. A linguagem é inclusive influenciada por vários processos socioculturais e históricos. Se de fato podemos afirmar que cada língua faz a sua leitura de mundo, surge então uma inquietação: como se comportariam várias línguas em um mesmo espaço, em que medida influências socioculturais atuam e influenciam no processo de construção de identidade cultural? Ora definindo comunidades linguísticas, ora diferenciado grupos sociais, a língua institui-se como espaço simbólico de identificação. Por acreditarmos ser admissível instaurar um dialogismo entre Língua, Cultura e Identidade, é que desenvolvemos o presente estudo, isso porque os estudos sociolinguísticos atuais não buscam, como outrora, apenas estudar, entender ou descrever aspectos linguísticos estruturais e supra individuais, mas, sobretudo, refletir sobre relações entre sujeito, língua, identidade, cultura e história.

Este artigo tem como finalidade refletir sobre a relação entre identidade, língua e cultura a partir da etnografia de um grupo de jovens: “Jovens Rio Negrinos”. O “Jovens Rio Negrinos” se apresenta como um movimento da juventude salesiana que visa à preservação da vivência em comunidade, valorização da cultura e da língua indígena dos jovens que vieram do Alto Rio Negro, especificamente das cidades de Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira e seus interiores, para estudar em Manaus.

O problema da relação linguagem e cultura vem, há mais de um século, desafiando a imaginação antropológica, por apresentar, entre outras coisas, muitas faces simultâneas. Tylor (1871), por exemplo, entendia a linguagem como *parte* da cultura. Boas, por sua vez, supunha ser ela um de seus *produtos*. Whorf (1936), ao contrário, afirmava ser a cultura um *produto* da linguagem, enquanto alguns de seus contemporâneos a concebiam como o seu *espelho*. Estudiosos como Linton (1936) insistiam que a linguagem fosse apreendida como *condição* da cultura, uma vez que a cultura dela dependia para a sua própria reprodução. Lévi-Strauss, na célebre *Conferência de Lingüistas e Antropólogos*, realizada em 1952, em Bloomington, afirma que: “a linguagem e a cultura são duas modalidades de uma atividade mais fundamental: *o espírito humano*” ([1952] 1975:89).

Segundo o presidente da Fundação Estadual do Índio (FEI), cerca de 15 a 20 mil indígenas vivem em áreas urbanas amazonenses, em 90% dos bairros de Manaus há indígenas residindo; ele acredita que a maioria são jovens que saem para estudar e ter mais qualidade de vida. Para manter as próprias referências na cidade, os indígenas precisam se unir. De acordo com o presidente da FEI, “tem famílias indígenas em todos os bairros de Manaus, mas não são reconhecidos. Então, eles têm tendência de perder a sua cultura. Eles estão mantendo essa especificidade quando estão unidos e organizados.” Nesse sentido, este trabalho busca compreender como os “Jovens Rio Negrinos” tornou-se um meio afirmação da identidade indígena no espaço urbano marcado pela discriminação e preconceito, além de servir como mecanismo de valorização e manutenção da língua e da cultura nos momentos em que o grupo reúne-se para partilhar as vivências na cidade, projetos de vida e desafios encontrados na cidade.

Segundo Stuart Hall, no mundo contemporâneo, as identidades compõem-se a partir de discursos de pertencimentos que os sujeitos criam sobre si, de forma a se identificarem com grupos sociais. Esses discursos são transitórios, isto é, modificam-se ao longo da vida, e múltiplos, uma pessoa se coloca como pertencendo a vários grupos (Hall, 1997). O trabalho de Hall caminha no sentido de compreender a linguagem como ponto estrutural para o entendimento da cultura, no sentido da linguística estar profundamente associada à construção de identidade cultural de seus povos. Ademais, aborda questões relevantes à observação das diferentes percepções, dos diversos modos de compreensão de discursos dependendo da posição que o receptor ocupa na cadeia comunicativa. Tais relações são aprofundadas no modelo de Hall de Teoria da Recepção.

1 LÍNGUA E CULTURA NA PERSPECTIVA DA ANTROPOLOGIA LINGÜÍSTICA

Na perspectiva da antropologia a língua está relacionada com a construção social, a performance social, portanto, está mais voltada para a cultura, em entender como a linguagem funciona, quais as estratégias dos agentes, dos falantes, como a língua legítima e reproduz determinados discursos de poder, ideologias.

Boas foi influenciado por Kant; a cultura, portanto, é algo apreendido através de interações humanas. Neste sentido, o ambiente cultural determina o indivíduo e não a natureza. Não nascemos com cultura, é ela, portanto, que nos faz humanos através das relações de grupos sociais, através da língua. Enquanto para Bourdieu a cultura é algo que existe somente através das ações das pessoas. A importância da língua está ligada aos processos sociopolíticos, em suas particularidades. Precisamos entender as pessoas agindo e interagindo

dentro das redes sociais.

Procuramos identificar os argumentos e propostas de Boas e Sapir para a relação entre língua e ambiente (físico e social) em Sapir e língua e cultura em Boas. Franz Boas nasceu na Prússia, de família judaica de alta posição social, migrou para os Estados Unidos da América em 1887, físico de formação, Boas teve em sua formação várias influências humanísticas, científicas e filosóficas. Edward Sapir, discípulo de Boas, em seus estudos etnolinguísticos, abre caminho para a percepção de que línguas muito afastadas do cânone indo-europeu podem apresentar-se radicalmente diferentes daquelas que a tradição gramatical normalmente estudou.

No livro *A mente do ser humano primitivo* (1911), Boas afirma que as diversas formas de classificação das raças são confusas e contraditórias e conclui que tipo físico, língua e tipo cultural não estão ligados de maneira estreita e permanente, que um pode mudar e outro permanecer. Às vezes podem ocorrer mudanças no idioma e na cultura sem mudanças no sangue, e outras vezes há permanência de sangue com amplas modificações na língua e na cultura.

Boas (1911) inverte as premissas dominantes nas ciências humanas do século XIX ao separar, pela primeira vez, a noção de raça da noção de cultura; portanto, ele separa os domínios da raça, da língua e da cultura, atribuindo força semiológica própria a cada um. Tal separação implicou numa descoberta epistemológica em que o autor ofereceu à abordagem cultural por meio da abordagem linguística. Segundo o mesmo, o fenômeno cultural como imposição de significados convencionais ao fluxo da experiência já que a língua é justamente a imposição de significados aos sons.

Boas (1911) não se referia à raça, mas sim a tipos físicos e tipos humanos. A cultura e a língua deveriam ser pensadas e analisadas em correlação, pois em cada antropólogo deverá existir um linguista estudioso de pelo menos uma língua.

A língua tem peso próprio e singular na antropologia boasiana, pois não é só especialidade do lingüista, mas especialidade também do antropólogo, pois de acordo com Boas, cultura e língua se ligam de modo indissociável, mas não sem problemas. Sua preocupação em comparar a forma íntima de línguas diferentes conduziu-o aos relacionamentos linguagem-pensamento e linguagem-cultura, através dos quais tentou entender como ocorria, em diferentes sociedades, a relação entre a realidade concreta e a idealização do mundo internalizada por seus componentes.

Encarando o fenômeno linguístico como parte do fenômeno etnológico, Boas descobriu que entre as línguas indígenas americanas havia ocorrido empréstimos léxicos, fonéticos e morfológicos, e que, portanto, as línguas se podem desenvolver tanto por convergência de diversas fontes, como por divergência, a partir de uma origem comum.

Sapir foi aluno de Boas e fez parte de um movimento bastante atuante do que se convencionou chamar de “linguistas gerais” do cenário linguístico norte-americano do início do século XX. Ele propôs uma perspectiva alternativa sobre a linguagem em 1969 ao sugerir que a linguagem influencia a forma como os indivíduos pensam. Afirmava que a percepção de um observador sobre o mundo ao seu redor é controlada de alguma forma fundamental pela linguagem que ele usa. Por exemplo: o conceito de tempo nos tempos verbais – presente, passado, futuro. Na língua *hopi* não há tempos verbais, mas marcas de diferenciação sobre relato de fatos, expectativas e verdades gerais. Também Benjamin Whorf achava que a linguagem pode restringir o pensamento, ou seja: a linguagem funda a realidade. Nomes de cores, por exemplo, podem variar enormemente. Em navajo, cinza e azul tem uma só palavra; em hebraico, há uma palavra para azul do céu e outra para azul do mar. Sapir acreditava que a linguística como ciência é uma forma de libertação, uma evidente ruptura da cadeia historicamente construída.

Sapir nunca perdeu de vista as relações entre os fatores socioculturais e os elementos da personalidade, que, segundo ele, conjuntamente com a linguagem e o inconsciente, foram um sistema integrado, que deve ser estudado por uma ciência humana igualmente integrada.

Segunda Sapir, a língua é um complexo de símbolos refletindo todo o quadro físico e social em que se acha situado um grupo humano. Entende o ambiente como a combinação de dois fatores: físico e social. Os aspectos geográficos, como topografia, clima, fauna, flora e solo correspondem ao fator físico, enquanto que as religiões, padrões sociais, formas de organização política e a arte referem-se aos fatores sociais.

Para o autor, no que concerne à língua, qualquer influência ambiental se reduz em última instância a uma influência da parte social do ambiente, pois uma influência ambiental, mesmo de caráter mais simples, é sempre consolidada ou mudada pelas forças sociais. As forças sociais podem por sua vez, ser consideradas como de caráter ambiental, no sentido de que cada indivíduo se acha colocada em meio de um conjunto de fatores sociais, a ele reagindo.

Com exceção do reflexo do ambiente sobre o léxico de uma língua, nada há na língua em si mesma que prove estar associada diretamente ao ambiente. Para Sapir, talvez o problema da relação entre cultura e ambiente de um lado, e, de outro lado, a língua possa se explicar, até certo ponto, considerando simplesmente a velocidade da mudança ou desenvolvimento de uns e de outra. Portanto, a mudança cultural e a mudança linguística não correm ao longo de linhas paralelas e, portanto, não tendem a se manter numa relação causal íntima.

Na perspectiva do autor os elementos culturais mudam mais rapidamente do que os elementos linguísticos, a própria forma de cultura que dá a cada elemento a sua significação relativa, há de ficar num processo contínuo de remodelação. Enquanto que os elementos linguísticos não se prestam facilmente a reformulações, embora em si mesmo possam ter e tenham rápidas mudanças.

Por fim, Sapir nos diz que a língua é como se pensa, enquanto que a cultura é o que a sociedade faz e pensa. As diferenças de velocidade de mudanças, entre uma e outra, diferem tão concretamente, que se torna praticamente impossível depreender dessa relação.

Como aluno de Boas é notória a influência deste autor nas teorias de Sapir, a ideia de relativismo linguístico mostra tal influência, pois Boas foi um dos primeiros antropólogos a usar o termo relativismo como afirma que “qualquer antropólogo que tenha vivido em sociedades primitivas e que compartilhou suas alegrias e tristezas, suas privações e luxos, que vê neles não simplesmente sujeitos de estudo a serem examinados como uma célula ao microscópio, mas como seres humanos sencientes e pensantes, concordará que não existe tal coisa como uma “mente primitiva”, ou um modo de pensar “mágico” e “pré-lógico”, mas que cada indivíduo de uma sociedade “primitiva” é um homem, uma mulher, uma criança da mesma espécie, do mesmo modo de pensar, sentir e agir que um homem, uma mulher, uma criança em nossa sociedade”.

A partir daí Sapir começa a esboçar sua teoria do “relativismo linguístico” afirmando que a linguagem é um produto social, portanto, as palavras, elementos formados socialmente, são formulações específicas de grupos sociais distintos que levam o conteúdo de sua significação socialmente dependentes aos sistemas de pensamento destes grupos.

Boas e Sapir comungam da ideia de que há uma relação entre língua e pensamento. De acordo com Boas a cultura humana é diferenciada do mundo animal pelo poder da razão a ela, o uso da língua, ambas, cultura e língua se ligam de modo indissociável e devem ser pensadas e analisadas em correlação. Enquanto para Sapir a língua pode ser pensada como um guia simbólico da cultura.

2 JOVENS RIO NEGRINOS E IDENTIDADE CULTURAL

A etnografia linguística parte do princípio de buscar compreender como os próprios falantes enxergam a língua que eles falam e que seus parentes falam e podem ser diferentes da nossa. Como a linguística pensa a cultura, não podemos ignorar que cada povo vai pensar a partir do seu universo, relação entre língua e clã. A pragmática nos diz que não podemos dizer o que pensamos.

Valle e Rangel (2008) afirmam que “jovem indígena” é uma categoria emergente no espaço social urbano e se localiza no âmbito da discussão ampla sobre os direitos dos povos indígenas como um todo nas Américas. Na realidade brasileira, por exemplo, ela pode ser considerada uma categoria em construção. (RANGEL; VALLE, 2008, p. 254). Elas afirmam ainda que, neste início de século (XXI), a demanda por escola acentua a emergência dessa categoria.

Jovens Rio Negrinos se apresentam como um movimento da juventude salesiana do rio Negro que objetiva a preservação da vivência em comunidade no espaço urbano da cidade de Manaus, bem como a valorização das culturas indígenas, orações e esporte a partir da espiritualidade salesiana. O grupo foi idealizado e criado pelo padre Reginaldo Lima Cordeiro, salesiano há quinze anos e natural de São Gabriel da Cachoeira, da etnia Arapasso.

Jovens Rio Negrinos é um grupo, como indica seu próprio nome, de jovens da região do Rio Negro, localizada no noroeste do estado do Amazonas. A região do alto e médio rio Negro, localizada no noroeste do estado do Amazonas, é uma das regiões com maior diversidade étnica e linguística da Amazônia. Só no município de São Gabriel da Cachoeira, com extensão territorial de 109.185,00 km², 80% do qual constituída por Terras Indígenas (Alto Rio Negro, Balaio, Médio Rio Negro I e II, Rio Tea e Yanomami), encontramos uma população de aproximadamente 37 mil pessoas, quase 90% dos quais indígenas. Em Santa Isabel do Rio Negro quase 60% da população total do município é indígena, e mesmo não tendo estimativas para o município de Barcelos, certamente é possível afirmar que há muitas famílias indígenas em Barcelos oriundas da região, bem como migrantes do alto rio Negro, sobretudo dos rios Uaupés e Içana.

Criado em 2014 pelo padre Reginaldo Cordeiro à época vice-diretor do Centro Salesiano de Formação – CESAF, localizado no bairro Zumbi dos Palmares I, na zona leste da cidade de Manaus o grupo *Jovens Rio Negrinos* é predominantemente composto por jovens indígenas oriundos da região do Médio e Alto Rio Negro, porém conta com a participação de outros jovens não indígenas nascidos em Manaus. Os jovens indígenas do Rio Negro que fazem parte desse grupo vieram para Manaus com o objetivo de concluir seus estudos, ensino médio, ensino profissionalizante, ensino superior e até mesmo trabalhar para custear seus estudos e moradia no espaço urbano.

A média de idade destes jovens é de 20 anos, alguns cursando ensino profissionalizante. Destaca-se do curso técnico mais procurado por estes jovens é o curso de enfermagem, bem como o ensino superior a busca é pelo curso de enfermagem e direito predominantemente. Quando questionado sobre a justificativa da escolha do curso, seja técnico ou superior, a maioria dos jovens afirma que escolheu o curso, pois pretende voltar para suas cidade e ajudar a comunidade, trabalhar para seu povo, ajudar sua família.

Observamos que apesar da distância física estes jovens permanecem ligados as suas cidades, familiares e amigos e mantêm firme o objetivo de regressar. Estes jovens chegam por indicação de amigos e familiares e após se instalarem na cidade buscam trabalho para continuar vivendo e poder estudar em Manaus. O grupo que tem em média de vinte a cinquenta pessoas, a depender dos eventos realizados pelo grupo ou pelos Salesianos, possuem jovens que moram por toda a cidade de Manaus, na casa de familiares, amigos ou mesmo república de estudantes para jovens indígenas.

O grupo, ainda que criado pelo padre salesiano Reginaldo, possui uma organização própria com

coordenação composta de um coordenador e vice, um secretário, um tesoureiro, e três conselheiros. Todos jovens indígenas do rio negro escolhido ao fim de cada um retiro pelos membros do grupo, esta coordenação atua por um ano, acompanhada dos salesianos que cedem o espaço físico do CESAF para seus encontros e eventos, além de uma pessoa que assessora o grupo durante as reuniões e eventos.

Os *Jovens Rio Negrinos* se reúnem mensalmente no CESAF, todo terceiro sábado de cada mês a coordenação se reúne para preparar o encontro do grupo que acontece no sábado seguinte. A coordenação acompanhada do assessor salesiano além de preparar os encontros do grupo, também partilha entre si, suas caminhas e vivências no decorrer do mês. Além de contribuir nas atividades que os salesianos realizam tanto no CESAF quanto em outras obras salesianas.

O encontro mensal dos jovens rios negrinos inicia com uma missa presidida, preferencialmente, por um padre salesiano. Quando padre Reginaldo celebra a missa destes encontros o mesmo a celebra na língua indígena Tukano, uma das línguas predominantes do Alto Rio Negro. Após a celebração o grupo partilha um café da manhã, cada jovem leva algo para o café e todos dividem entre si, preferencialmente levam elementos culinários da cultura indígena do seu povo. Os encontros são mensais para os jovens que moram em média de dois a cinco anos em Manaus possam socializar-se entre si, estar com os seus parentes, falar a língua sem receio de deboche ou qualquer discriminação, partilhar as dificuldades do que é ser um indígena vivendo na cidade longe da família e dos grupos de amigos.

Podemos entender o *Jovens Rio Negrinos* como um espaço onde afirmar seu de pertencimento a um grupo aonde sua identidade de indígena é aceita pelo grupo e ressaltada nas celebrações quando feitas em língua indígena, na dança, na música e sobretudo na língua. A importância da língua, na perspectiva de Bourdieu, está ligada aos processos sociopolíticos, em suas particularidades. Precisamos entender as pessoas agindo e interagindo dentro das redes sociais. Segundo Jacobson a língua tem um poder estruturalizante no indivíduo, pois este nunca esquece sua língua e age dentro da sociedade a partir de seus códigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua enquanto fator social soma-se a esse processo. Assim sendo, a língua contribui na determinação da identidade cultural, uma vez que assim como crença, arte, modos e costumes, a língua também é determinante de uma cultura.

Existem relações entre Língua e Poder. A língua, nesse sentido, torna-se, na contemporaneidade, capital linguístico em que os discursos são signos de riqueza e de autoridade. Quanto mais um falante possui “capital linguístico”, capital essencialmente simbólico, mais é reconhecido e autoafirmado mediante sua comunidade e outras comunidades linguísticas e grupos sociais.

A língua tem sido utilizada como a demarcação de igualdade e diferenças. A língua indígena ao mesmo tempo que marca a diferenças dos jovens indígenas do Rio Negro também tem demarcado dentro do grupo a “igualdade”, no que tange aos desafios vividos por eles na cidade, longe de suas referências culturais e afetivas, demarca um conjunto de crenças sobre suas línguas articulado como uma racionalização de percepção da estrutura e do uso linguístico.

Qual tem sido o papel das ideologias linguísticas sobre a manutenção de grupos étnicos é ainda uma das questões suscitadas nessa pesquisa que esperamos alcançar respostas no decorrer deste trabalho com os *Jovens Rio Negrinos*. Portanto, a língua para os *Jovens Rio Negrinos* institui-se, sobretudo, segundo Mateus (2002), um elemento de definição, manutenção e preservação de identidade.

REFERÊNCIAS

- BOAS, Franz (2011). Raça, língua e cultura (Cap. 8). In: **A mente do ser humano primitivo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. (1998). **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp.
- LINTON, Ralph (1936). **O homem**: uma introdução a antropologia. São Paulo: Martins Fontes.
- MATEUS, M. H. M. **A face exposta da língua portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002.
- SAPIR, Edward (1969). Língua e ambiente (Cap. 1). In: **Linguística como ciência**: ensaios. Trad. De J. M. Câmara Jr. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- Stuart Hall, **Representation**: Cultural Representations and Signifying Practices. London: SAGE Publications Ltd. (1997).
- TYLOR, E. B. (1871). **Primitive Culture**: researches into the Development of Mythology, philosophy, religion, language, art and custom. Nova York: J.P. Putnam's Sons, 1920.
- VALE, Claudia Neto do e RANGEL, Lúcia Helena. **Jovens indígenas na metrópole**. *Ponto-e-vírgula*, 4: 254-260, 2008.
- WHORF, Benjamin Lee. A linguistic consideration of thinking in primitive communities (1936). In: CARROLL, John B. **Language, Thought, and Reality**. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, MA: The MIT Press, 1956.

MÚSICA NEGRA É IDENTIDADE: UMA EXPERIÊNCIA POSITIVA

Renata Honório

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: renata_gremio@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho trata-se de um pequeno relato da experiência vivenciada através da disciplina estágio supervisionado III no correr do curso de licenciatura em História (2011-2016), na Universidade Federal de Rondônia (Rolim de Moura); de forma breve sintetizamos as características do projeto desenvolvido enquanto (em 2015 na escola Pública Rural do município de Santa Luzia/RO) um critério de avaliação para o estágio curricular. Tendo como a premissa músicas *de matriz africana* externadas em especial pelo samba como gênero musical a partir das primeiras décadas do século passado, através das pesquisas sobre as obras de compositores, entre os quais estiveram privilegiados: Pixinguinha, Cartola, Noel Rosa e Adoniram Barbosa; verificaram-se as múltiplas faces culturais da sociedade brasileira; constituídas principalmente por pessoas que até o século XX eram vistas como inferiores, pelo fato de serem pessoas negras e empobrecidas. A cultura do samba se espalhou primeiramente pela capital federal, e depois por todo território brasileiro, como desdobramentos dessa cultura, o samba é tocado e dançado em vários países de etnias diversificadas, em um processo contínuo, o gênero ocupou lugar de destaque fora das senzalas.

PALAVRAS-CHAVE: música negra, identidade, cultura, discurso dominante.

INTRODUÇÃO

Em 2010, participando de um projeto de extensão na Universidade Federal de Rondônia, *conexões de saberes*, todos os bolsistas tiveram acesso pelo programa a um livro que contém uma coleção de artigos que narram a experiência de acadêmicos/ bolsistas de distintas universidades no Brasil e que também fizeram parte de programas de extensão em diversas regiões. Os artigos foram construídos, depois de vivenciadas as relações entre universidade e comunidade.

Em posse dos artigos no ano de 2014, durante a graduação em História surgiu com o estágio a necessidade de criar uma ideia que contribuísse para disciplina e para a escola Expedito Gonçalves (no interior de Rondônia na zona rural), após refazer leitura do mesmo, encontrei um que de forma especial iluminou meu olhar sobre músicas de matriz africana, o artigo me trouxe um panorama geral sobre estilo musical como reggae, rap, samba, pagode etc.; todos os estilos eram composições de homens que de maneira geral descendiam da matriz africana.

Estava em voga entre os acadêmicos a necessidade de outorgar, por parte do governo, leis que forcem o estudo da história das etnias que compõem o Brasil Indígena e Africana, então a partir dessas complexidades, constituiu-se o projeto: *Música Negra é Identidade*. E em 2015.2, no mês de junho, começamos a trabalhar o legado do povo africano; o projeto teve três fases que convergem entre si, a primeira foi estudar a escravidão negreira, a segunda foi estudar as formas de resistências ao longo da escravidão, a terceira e última fase foi compreender a difusão da cultura africana que sofreu desdobramentos distintos, e que a música de matriz africana é um expoente hoje relevante da resistência e do legado dos nossos antepassados africanos.

No início era um projeto de classe específica, o sétimo ano no fundamental II. A escola é pequena então as ideias correram, o diretor sugeriu ampliar a ideia a toda a escola. Com reuniões e acordos todos os professores interagiram dentro das suas áreas e condições, no dia 22 de novembro do mesmo ano, a escola proveu

uma feijoada para a comunidade local, e socializou tudo que tinha sido trabalhado em sala de aula a respeito do samba e do projeto em si.

Com o projeto a escola ganhou uma sala de vídeo e uma televisão gigante que apesar de ser da escola nunca tinha sido usada antes. O tempo passou no ano seguinte iniciou-se a segunda edição do projeto, daquela vez o personagem escolhido para ser protagonista foi Lima Barreto e a República, com o doce nome de o *Esbodegado e a República*.

O curioso é que em 2014.2 o projeto *Música negra é identidade* fora inscrito no prêmio Victor Civita na décima nona edição. E uma tarde recebi uma ligação que dizia estarmos entre os finalistas do concurso, e que para continuar participando deveríamos enviar para a coordenação do concurso todos os materiais utilizados e relatórios com as atividades dos alunos, assim, mensurar o aprendizado de cada um.

Foi então que tive uma surpresa, todas as atividades que fizemos em sala de aula eram corrigidas e devolvidas aos alunos, relatórios não foram elaborados, ainda assim sem resgatar a maior parte das atividades no correr do projeto, reunimos documentos e enviamos tudo para São Paulo. Semanas depois, recebi outra ligação da professora doutora Antônia Terra, coordenadora da área de história da Victor Civita, que ficou muito surpresa com o nosso trabalho, parabenizou, nos incentivou a continuar e “infelizmente a banca achou insuficiente os registros que denotaram a aprendizagem dos alunos”.

Por essas razões o prêmio Victor Civita não veio para a escola Expedito Gonçalves (2015.2), mas nos sentimos confortados por termos ‘ido tão longe’. Apesar da falta de recursos financeiros, de estrutura física e até mesmo de leituras sobre a temática, estivemos no caminho certo, reconheço também que deveria ter exercitado aquilo que ouvia nos encontros do PIBID toda semana, registros valem mais que mil palavras...

Estruturamos este trabalho com as respostas dadas à coordenação da instituição Victor Civita em 2015, a partir do diálogo entre nós enquanto escola naquele momento e a coordenação do Prêmio *educador nota 10*.

ESCOLA E A PROPAGAÇÃO IDEOLÓGICA

O conhecimento desde os tempos antigos funcionou como elemento ímpar para dominação de grandes massas por um número pequeno de pessoas aptas a dominar, as leis, religião, ideologias de vida e toda espécie de normas sociais, controlam a sociedade há muito tempo, tempo suficiente para que haja continuamente a busca por inovação e outras técnicas de conhecimento.

As escolas tal como hoje as conhecemos, nem sempre estiveram acessíveis a todo brasileiro, antes, houve teóricos que discutiram, no passado, os direitos de todos os brasileiros a educação como elemento de dignidade e cidadania. Foi no segundo império que a educação começa a ganhar contornos mais visíveis

Nesta época ainda o governo imperial construiu os primeiros prédios escolares, com dimensões e formatos arquitetônicos mais apropriados [...] as escolas foram ficando mais especializadas, também. As primárias, por exemplo, estavam divididas por gênero; meninos e meninas estudavam em laicais ou casas separadas [...]. (SCHWARCZ, 2007, p. 39).

É importante salientar que o acesso à educação era expressamente proibido aos escravos, ainda sob o império decretos e leis foram incumbidas de excluir as massas menos privilegiadas. Obedecendo a um processo lento em políticas públicas a educação em certa medida passa compor a agenda dos governantes, ainda com muitas restrições quando se refere aos pobres e descendentes dos africanos, devido à larga escravidão negreira que permaneceu como instituição por mais de quatro séculos. Com o fim comercial da escravidão ficou para a sociedade o estigma da cor.

Com a primeira República (1889-1930) os hábitos da sociedade passam a ter inovações, o modelo antigo de relações é alterado por impactos oriundos, sobretudo da Europa e dos Estados Unidos com a *belle époque*¹.

No entanto, a modernização de alguns costumes no Brasil não garante às massas o acesso à cidadania e a educação, apesar de que toda regra tem sua exceção. Existiu uma minoria de negros que avançam no tempo e conquista certo espaço entre as elites, caso raro como o de Lima Barreto (1881-1922), o literato negro, que passou a vida entre os homens das letras na então capital da República o Rio de Janeiro.

O contexto social no país é complexo, modernidade e avanços de um lado e expurgo e exclusão do outro, escola era lugar de segregação entre classes sociais, estava bem delimitado o espaço de deambular dos descendentes daqueles que foram traficados do continente Africano. Nesse contexto que também vai resistir a essa política do ‘branqueamento’ estão os compositores do samba de roda que vivenciaram a exclusão das massas no início do regime republicano.

Hoje a escola é ainda espaço de ideologias distintas, no mesmo espaço convivem os negros, brancos e mestiços... Não há neste país uma cultura que não tenha sofrido o impacto da miscigenação durante o período da colonização. A escola é elemento fundamental para a transformação social, para a justiça social ganhar seu espaço devidamente, no entanto, nos anos 1930 com o então ministro da educação Gustavo Capanema (1934-1945), foi um mandato de maior duração na história, sob seu olhar a educação continuou voltada para as elites e a serviço da manutenção do poder de poucos sobre muitos.

Neste sentido que nasceu a necessidade que contribuiu para pensarmos uma ideia que mostrasse na escola Expedito Gonçalves outras possibilidades de inclusão daqueles que ainda sofrem por não ter suas diferenças étnicas respeitadas na sociedade. Verificamos que em maioria os alunos da escola eram de origem negra, assim, motivados por lutas anteriores, por movimentos negros por todo país, decidimos dar a esta sociedade uma parcela mínima da nossa contribuição na busca intensa por justiça social e igualdade de condições na superação da pobreza outorgada.

Em certa medida a escola funciona com duplo papel: de um lado contribui para a cidadania do sujeito e do outro revela diferenças étnicas e culturais, não consegue dissuadir a ideologia dominante do homem branco sobre as demais culturas.

São elementos especificamente afetivos da consciência e das relações, e não de sentimentos em contraposição ao pensamento, mas de pensamento tal como sentido e de sentimento tal como pensado: a consciência pratica de um tipo presente, numa continuidade viva e inter-relacionada” (WILLIAMS, 1979, p. 154).

A citação acima pode ser compreendida a partir da lógica racional, que, aquilo que está no papel enquanto legislação não esta efetivado na prática. Cabendo um exercício de reflexão continuamente nos espaços de saber, também cabe ao professor no exercício do magistério elaborar e pensar medidas de cooptar essas ideias e transforma-las em discussão entre escola e comunidade, para fortalecer a identidade afrodescendente. O desejo é de transformar os pensamentos a partir da realidade posta, relacionada ao passado social e histórico, o estigma da escravidão não podem perdurar as próximas gerações, mas é vital que socializemos os desdobramentos da escravização, hoje mais que no passado sabe-se que lega, para esta sociedade, características únicas.

1 Período de grande e intenso florescimento cultural na Europa, se espalhando no mundo, no Brasil influencia em adquirir novos hábitos e inovar costumes, as mulheres da elite passam a sair do mundo do lar para a esfera pública. Os vestuários, a infraestrutura do Rio de Janeiro, os cafés, as livrarias entre outros espaços são mais visíveis a uma parcela da sociedade. Sobre o assunto ver André Nunes Azevedo 2003.

Estes foram os motivos que levaram à elaboração do trabalho em questão; em 2015 a situação do conhecimento inicial dos alunos, em relação à pergunta formulada no sentido de provocar foi *o que é ser negro?* No geral as respostas vieram com o conhecimento uniformizado do passado que mostra o negro somente na condição de escravizado. A partir daquela concepção primária de saber elaboramos um conteúdo denso sobre a escravidão comercial e suas instituições. Os conteúdos em base mostraram as realidades vivenciadas por séculos, incluindo palavras contra o sujeito até a morte do mesmo, pela decisão de se ‘dono/senhor’ não desconsideramos aquilo que o aluno já conhecia previamente sobre o assunto, mas foi dessa base que alicerçamos as atividades seguintes até o final.

LUTAS: IGUALDADE, DIREITO E CIDADANIA

Não há dúvidas de que fossem os próprios escravizados que iniciaram o processo de resistência contra a escravidão no Brasil, a partir daquela maneira de luta os motins e rebeliões que se deram um processo de retomada do senso de liberdade, a partir das rebeliões e da violência do senhor da casa grande que a escravidão passa a ser pensada por homens alcunhados como abolicionistas como um ato desumano infringia as leis naturais, o que foi motivo de debates acirrados por muito tempo, essas ideias de liberdade vão, além da pátria, Europa e Estados Unidos aderem também às ideias abolicionistas. Mas o processo de reflexão foi longo, até a Inglaterra, pioneira na industrialização, lançar leis contra a escravidão, a legislação em relação ao comércio de africanos foi rígida, na medida em que o capitalismo explora novas bases, os efeitos para nova ordem econômica era transformar cativos em novos consumidores.

Às portas do século passado, houve mudanças distintas no pensamento e na forma de relações sociais, mas o sistema comercial pautava ambas as relações. É necessário compreender que havia há séculos um modelo de hegemonia para dominar a sociedade, o homem branco foi sinônimo de conhecimento pela ciência do século XIX e XX, por isso ainda hoje, há questionamento sobre a reivindicação da identidade negra.

É ponto chave entender que, historicamente estava determinada a soberania do homem branco, em detrimento do negro, que foi construído um olhar para se pensar este sob a certeza de seu ser incivilizado e sem alma, ou seja, havia a visão eurocêntrica² ocidental cristã, que manipulava as relações entre as ditas ‘raças’ no mundo.

Por um tempo discutia-se também o *mito da democracia racial*³ pela verificação na autoatribuição de cor/raça durante os recenseamentos, mesmo que deslegitimado *oficialmente*⁴ em 2005 por Fernando Henrique Cardoso, continua vincular a negritude à pobreza e ao crime, conseqüentemente, a um *status* social de inferioridade. Dos eventos que se seguiram à redemocratização nos anos 1990, constituíram-se movimentos ligados às distintas bandeiras ideológicas que emergiram na esfera pública como verdadeiros atores políticos.

Com o ativismo negro não foi diferente, influenciado em 1978 em plena a ditadura civil/militar pelo então movimento negro unificado (MNU) uma série de mudanças teve curso no país inteiro, com maior ênfase nos estados brasileiros com contingente de negros considerável como Minas Gerais, Espírito Santo, Maranhão, Pernambuco, Bahia, entre outros. Ao que tange a terminologia do *negro* deixou de ser termo pejorativo, passando a ser popularizado como identidade política relevante. As pautas sobre o assunto da negritude são muitas dentro e fora do País.

Em 2001, na África do Sul, na terceira conferência mundial contra o racismo, a discriminação racial e

2 Ver Racismo e Antirracismo no Brasil, em Antônio Sergio Guimarães 2003.

3 A falsa ideia de extinção do racismo no Brasil

4 Discute essa questão (santos 2005).

formas correlatas de intolerância estiveram presentes os representantes dos vários países da América latina.

No Brasil foi implementada a lei que alterou a LDB, e estabelece a inclusão do conteúdo curricular da História da África e das culturas afro-brasileiras. Em virtude disso, pautamos a segunda fase do projeto música negra é identidade, a resistência dos povos negros, ampliando a ação dos negros, que deixam de serem vistos como passivos diante da opressão do cativo. Através da lei 10.639/03 e sua prática, desconstruímos naquela comunidade escolar, em 2015, que os negros sofreram sem nada fazer, os conteúdos privilegiados nessa segunda fase do projeto, evidenciou que: a resistência foi também violenta, que houve articulação dos escravizados, que as ideais de liberdade foram além do romance e da poesia de *Castro Alves*.

Nesse contexto de ensino e aprendizagem que surgem os nomes daqueles que resistiram ao regime escravocrata, como Zumbi, também a mudança de (re) comemorar a abolição no dia 20 de novembro (morte de Zumbi dos Palmares) em detrimento aos 13 de maio (lei áurea). Observemos que os valores ganham ênfase, datas mudam e ganham significado real. É importante dizer que, ao mesmo tempo em que estávamos vivenciando a graduação também vivenciávamos a docência pelo estágio supervisionado curricular, havia uma explosão de ideias e teorias, que talvez tenha interferido em certa medida, no resultado final do projeto. Podemos fazer referência nesse conjunto de conhecimento, ao processo de didática descrito por Libâneo (2002), que define a importância da prática docente na relação entre ensino-aprendizagem.

Podemos dizer, então, que o processo didático é o conjunto de atividades do professor e dos alunos sob a direção do professor, visando à assimilação ativa pelos alunos dos conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes desenvolvendo suas capacidades e habilidades intelectual. Nessa concepção de didática, os conteúdos escolares e o desenvolvimento mental se relacionam reciprocamente (...) portanto, o ensino e a aprendizagem (estudo) se movem em torno do conteúdos escolares visando o desenvolvimento do pensamento’.

Já disse Paulo Freire: “é preciso reinventar a escola que nós queremos”. Com esta premissa, acredita-se que é no diálogo diário entre professor/aluno nas práticas na sala de aula, na busca pelo não dito, na desconstrução dos velhos modelos de ensino tradicional. As atividades nesta segunda fase do projeto, foi mesclada com conteúdos e aula expositiva com ajuda de recursos audiovisuais, para isso, teve apoio ímpar do projeto nacional *A cor da cultura*,⁵ a escola possuía alguns DVDs que foram enviados pelo governo federal em 2010, até então ninguém conhecia esses materiais, compostos por fragmentos de outros projetos executados em varias partes do país, músicas, contos, dinâmicas, depoimentos de pessoas que superaram a miséria e pobreza através da educação pública... Era uma miríade de materiais, para todo ensino básico, podendo ser utilizado sem restrições de idade ou conteúdo.

MÚSICA NEGRA É IDENTIDADE

Para falar de música negra, precisamos antes compreender o conceito de *representação social*⁶. A sociologia e a antropologia originaram o conceito de representação social trazida por Durkheim e Levi Bruhl. Na década de 1970, as teorias das representações sociais se instalaram no Brasil. Elas surgiram devido à ausência de outras teorias que explicassem a realidade nas diversas dimensões, inclusive na historia critica. Podemos também afirmar que a música oferece possibilidades de marcar identidades e espaços, bem como os limites

5 Projeto: A Cor da Cultura, iniciado em 2005, abordam a temático étnico/racial, presente em 69 municípios, distribuídos em 13 estados da federação, um projeto de fortalecimento da identidade negra e acima de tudo contra a discriminação racial.

6 Sobre o assunto, ver Guareschi, Pedrinho A.; Jovchelovitch, Sandra. Textos representações sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ; vozes, 1995.

que os separam.

Na terceira e última fase do projeto *Música negra é identidade*, trabalhamos com músicas de matriz africana, como já dito anteriormente, superficialmente tivemos o contato com estilos entre eles com samba, pagode, rap e reggae. Mas, com ênfase, direcionamos nosso olhar para o estilo musical do samba de roda, que teve seus compositores mais conhecidos no início dos anos 1920 no Rio de Janeiro.

A questão da *identidade*⁷ aqui é entendida como auto-reconhecimento do povo negro, e sua autoafirmação. Na Bahia, a reformulação da identidade negra teve seu ponto de partida no movimento cultural dos blocos-afro de Salvador. Trata-se de uma identidade referida a diversos elementos estéticos, uma valorização ao passado, ênfase da herança musical de matriz africana e uma forte referência política aos movimentos de libertação pan-americanos e ao movimento negro. A música revolucionou criando diálogos diversos através da cultura diversificada e marcada pela *diferença*.

O samba estudado é aquele que teve sua origem, é uma dança em roda, cantada, tocada, em que os indivíduos aproximam-se uns dos outros pelo toque dos umbigos. O nome vem da palavra *semba*, do idioma africano quimbundo, e significa umbigada. É dança de diversão cultural, pertencente a um povo que tem identidade peculiar e existência marcante no mundo. Na África negra, em tribos e clãs ou civilizações pré-industriais estavam presentes danças desse tipo. No século XVII, provavelmente, do Congo e de Angola, o batuque, matriz do samba brasileiro, e outras danças chegaram ao Brasil, em solo baiano, sendo trazidas por enormes levas de escravizados bantos.

Somente após 1850, os negros que migraram da Bahia para o Rio de Janeiro levaram para lá sua cultura, inclusive seu samba, fundindo-o com a cultura negra existente nos bairros da Saúde e Gamboa (RJ). Como expoente relevante compositores como Noel Rosa, Adoniran Barbosa, Pixinguinha, Cartola foram pesquisados, as letras das canções foram analisadas, ao passo que eram denúncias sonhos, alegrias e tristezas transformadas em canções. Primeiramente o samba era visto pelas elites como ‘coisa de vagabundo’ o discurso que tomou conta das ruas disseminou uma ideia de que o sambista era um criminoso, que o exercício do ofício poderia ser empregado pena que iam de *pequenas* surras até prisão do indivíduo por vadiagem. O samba foi apropriado como elemento da resistência afro-brasileira

Alguns teóricos afirmam que o capitalismo a tudo transforma em mercadoria, assim, explicam os motivos de o samba ter passado de coisa de negro vagabundo ao status de *símbolo nacional* (VIANNA, 1995).

Nessas condições, dançado inicialmente pelos negros bantos, levado as malocas indígenas pelos escravos, só aos poucos foi sendo o samba aceito pelos extratos mais elevados da comunidade brasileira, deixando de ser danças das senzalas e dos terreiros, para entrar no grande mundo da vida social do país e da cultura brasileira”. (Bicard, 2000, p. 273).

Uma música que foi apropriada por toda a comunidade, composta por Adoniran Barbosa, é *trem das onze*, cuja letra externa a insatisfação popular ao transporte público na época. A omissão do governo para as necessidades das favelas, dos morros e de todas as massas marginalizadas.

Ligado a sua origem o samba é manifestação cultural, que marca a existência de indivíduos alegres e artísticos nos espaços sociais diversos, em torno das comunidades rurais e urbanas, inicialmente como forma de festejar os acontecimentos e expressar alegrias e tristezas, a música de matrizes africanas tornou-se um modo de resistência política e de manter viva a cultura e os ensinamentos de nossos antepassados. “a música negra tem sido difundida em todo mundo, mesmo que mascarada por cantores de outras etnias ou disfarçada com outros nomes”.

7 Questão da identidade; ver Stuart Hall 2002.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos das ciências sociais têm demonstrado que não há identidades fixas, atemporais. Toda identidade social é construída no tempo histórico, obedecendo às inclinações pré-dispostas pelas nossas experiências diante da sociedade, cooptando para si objetivos como autoproteção e defesa dos interesses etc. nesse sentido toda identidade pode e deve ser instrumentalizada politicamente, para alcançar determinados fins. As políticas publicam, em melhorias ao descaso do poder público, quando trata dos pobres, dos negros, das mulheres, dos idosos, dos presidiários e presidiárias, são pensadas em medida, que vozes se fazem ouvir, é pelo clamor, barulho, pela insatisfação e reivindicações corriqueiras, que pode ser alcançado o bem comum.

E é sabido que o magistério tem papel vital, para que alcancemos mais na agenda política nacional. O papel do professor deve intermediar conteúdo e processo de ensino-aprendizagem, assim, a reflexão é elemento de liberdade e autonomia do sujeito. A escravidão, por si, não é objeto da ciência, mas seus desdobramentos que nos impacta ainda hoje. Não pensemos que os milhares de negros e negras nunca se rebelaram em seu cativeiro.

Uma sociedade justa deve conhecer sua história, ainda que não seja esse exemplo de nação, no presente sem memória, não traz conhecimento e nem expectativas de transformação, segundo Althusser, a escola é um aparelho ideológico, aparelho de dominação, está dentro do aparelho do estado.

Por fim, nas palavras de Gilberto Gil converge o pensamento entre estudiosos, ativistas e militantes: “há muito tempo, em especial nas áreas de riscos social, nos territórios de invisibilidade, nos grotões, e nos guetos das grandes cidades brasileiras, onde pulsa uma cultura e uma arte tão fortes, mas tão fortes, que não há miséria, não há indignação, não há descaso ou violência que as façam calar”.

REFERÊNCIAS

BICARD, Emília. **Raízes Musicais da Bahia**. Salvador: Osmar G. produções, 2000.

VIANNA, Hermano. **O Mistério do Samba**. Rio de Janeiro: UFRJ/ Zahar, 1995.

GUARESCHI, Pedrinho A.; Jovchelovitch, Sandra. **Textos representações sociais**. 2º ed. Petrópolis, RJ; vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos caminhos**. Goiânia, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lima Barreto: triste visionário**. São Paulo, Companhia das letras, p.39, 2007.

LEI 10.639/ 09 DE JANEIRO DE 2003. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2005.

O USO DA PUBLICIDADE E PROPAGANDA NO JORNAL ALTO MADEIRA EM 1952 COMO UMA FERRAMENTA PARA O COMÉRCIO

Ana Caroline do Nascimento Pimenta

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: anacarolinenp@hotmail.com

Natália Kelly Maciel dos Santos

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: ntlkelly@gmail.com

RESUMO: A presente análise volta-se especificamente para o município de Porto Velho no ano de 1952, e como esteve presente o uso da publicidade e propaganda em um dos veículos de comunicação, o Jornal Alto Madeira, e quais eram suas influências no Território do Guaporé, ainda em processo de construção tanto institucional quanto simbólica; desta forma, se tornou também um instrumento propício para expansão e consolidação do comércio na região.

PALAVRAS-CHAVES: Publicidade. Propaganda. Comércio. Imprensa. Jornal.

INTRODUÇÃO

No presente artigo, serão apresentadas, através da observação dos jornais, as representações e o imaginário social formado por meio das propagandas difundidas no Território do Guaporé e se perceberá como o jornal foi utilizado neste período como uma ferramenta para moldar o público consumidor e, desta forma, manipular a população conforme os interesses de quem “paga pela notícia”.

Foram utilizados como fontes as edições do Jornal Alto Madeira armazenadas no Centro de Documentação do Estado de Rondônia, datadas entre os meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 1952 e como aporte teórico básico de embasamento do trabalho foram utilizados os autores Vieira (2013) e De Luca (2008), que abordam a inclusão dos periódicos como fonte histórica, expondo as problemáticas para analisar tal fonte. Por ser considerado anteriormente um documento não confiável, o jornal passa por um processo de introdução no campo da pesquisa historiográfica, percebe-se então que é um processo de abertura para novas análises. De Luca ressalta que havia um interesse em escrever sobre a história da imprensa e sua produção, que a partir da terceira geração de Annalles é incorporada ao espaço de multidisciplinaridade.

Para a abordagem conceitual sobre a historicidade dos conceitos de publicidade e propaganda foi utilizado o artigo da Muniz, que repassa as distinções entre estes conceitos, com base em um processo histórico, desde os primórdios do que hoje é conhecido como propaganda e publicidade, geralmente são tratadas como sinônimos, muitas vezes quase indissociáveis, porém suas finalidades, segundo Muniz, as diferenciam.

Voltando-se para o regional, especificamente para Porto Velho no ano de 1952, a análise baseia-se na publicidade presente em um dos veículos de comunicação – O Jornal Alto Madeira, e quais eram suas influências no Território do Guaporé, ainda em processo de construção, tanto institucional quanto simbólica.

Trabalhar com periódicos, segundo o próprio Vieira, requer paciência; alguns sinais e orientações foram sentidas na presente produção, uma das problemáticas foi a condição de consulta, os periódicos estão se deteriorando, poucas edições estão digitalizadas, algumas edições têm partes recortadas, há uma necessidade de

proteger os periódicos armazenados, de organizá-los para que possa ser possível a produção de novos trabalhos, ou mesmo a continuação de trabalhos já iniciados, desta forma, também preservando o próprio ofício do historiador.

O JORNAL COMO FONTE E OBJETO DA HISTORIOGRAFIA NO BRASIL

As fontes são de suma importância para a produção historiográfica, a busca por fontes fiéis, que retratassem a verdade, excluía os periódicos, pois estes estavam sujeitos à manipulação de seus escritores; esse paradigma é rompido na terceira geração da Escola de Annalles, porém a introdução dessa nova fonte não foi imediata. A terceira geração dos Annalles propôs novas estruturas com novas abordagens, englobando de tal maneira novos objetos e problemáticas sem negar a relevância das questões de ordem estrutural, a abordagem interdisciplinar e a renovação das temáticas são um marco da terceira geração, que inclui os periódicos.

É estabelecida uma hierarquia documental, nessa hierarquização os jornais pareciam menos adequados para a recuperação do passado, pois continham fragmentos do presente, escritos sob a influência de seu meio, contendo interesses e ideologias. Sendo assim, a leitura dessa nova fonte estava sujeita à imagem parcial, distorcida e com subjetividade dos fatos.

O historiador José Honório Rodrigues escreveu, na obra *Teoria da História do Brasil*, parágrafos à História da imprensa e, embora tomasse o jornal como uma das “principais fontes de informação histórica”, ponderava que “nem sempre a independência e exatidão dominam o conteúdo editorial”, caracterizado como “mistura do imparcial e do tendencioso, do certo e do falso”.

O periódico passa primeiramente por um processo de aceitação como fonte, e ao decorrer desse processo tornou-se objeto no campo da pesquisa histórica, notado a partir de então por sua diversidade de publicações, representando manifestações do espaço social, traços culturais, agregando também valores de consumo. Por manifestar variadas abordagens, amplia seu público consumidor/leitor.

Aliada à imprensa periódica, a publicidade se atentou às demandas da vida urbana, o anúncio passou a traçar diferentes caminhos em relação a sua linguagem e estrutura, a abordagem determinada dos cartazes e reclames se faziam presentes nos mais diversos espaços: almanaques, jornais e revistas. A compreensão do espaço em constante transformação, das representações e idealizações sociais, é notada no espaço publicitário, inserido no contexto jornalístico, analisados por pesquisadores, inclusive no âmbito das pesquisas historiográficas, como exemplo a autora Marcia Padilha, que é citada na obra de De Luca (2008).

Ao trabalhar com a imprensa, com análises sobre tal, é notável que há uma utilização com fins de reprodução, em um amplo sentido, difundir informações, conhecimento de fatos que influenciam opiniões, a reprodução de imagens, personagens/personalidades exaltadas, e conseqüentemente do repasse de valores que estão sendo levados juntos a cada edição, o conteúdo latente do periódico; por isso é importante observar o contexto no qual está inserido, atentar para o espaço temporal do objeto/fonte, utilizando com consciência da presente subjetividade, o jornal é uma fonte rica, que vem sendo muito utilizada. Publicações que fazem referência ao seu manuseio ganham espaço, nota-se a necessidade de escrever e falar sobre essa fonte que vem ganhando território. De Luca (2008, p. 132) afirma:

É importante estar alerta para os aspectos que envolvem a materialidade dos impressos e seus suportes, que nada têm de natural. Das letras miúdas comprimidas em muitas colunas às manchetes coloridas e imateriais nos vídeos dos computadores, há avanços tecnológicos, mas também práticas diversas de leituras. Historicizar a fonte requer ter em conta, portanto, as condições técnicas de produção vigentes e a averiguação, dentre tudo que se dispunha, do que foi escolhido e por quê.

O jornal, como fonte, é repleto de historicidade, a publicidade como ferramenta para alcançar o público vislumbrado está rodeada de um contexto, os discursos absorvem significados, que permitem redesenhar o espaço em que se insere, sendo que este não pode ser desmembrado do seu lugar de publicação, do lugar ocupante do seu processo histórico, ele acaba tornando-se fruto e fonte do meio.

Notar o periódico de tal maneira, como produto e produtor, de costumes, hábitos, moldes sociais, é perceber o seu caráter modelador, ferramenta do capital expositório de sua evolução, na própria arte de produção jornalísticas, que abrange o aperfeiçoamento da indústria jornalística e também da indústria publicitária contida nele. Segundo Vieira, citando Cruz & Peixoto (2007, p. 253):

Tais autoras propõem como questão central o enfrentamento e a reflexão sobre a historicidade da Imprensa, problematizando suas articulações ao movimento geral, mas também a cada uma das conjunturas específicas do longo processo de constituição, de construção, consolidação e reinvenção do poder burguês nas sociedades modernas, e das lutas por hegemonia nos muitos e diferentes momentos históricos do capitalismo. Pensar a imprensa com esta perspectiva implica, segundo as autoras, em primeiro lugar, tomá-la como uma força ativa da história do capitalismo e não como mero depositário de acontecimentos nos diversos processos e conjunturas.

Apreender a imagem juntamente com seu contexto é tentar notar o todo, compreendendo os processos, as construções de realidades, retirando do documento o máximo de representação da época que ele está contido, analisar as imagens enquanto fator de representação, segundo Chartier apud Vieira (1990, p. 16), “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Lançar os olhares sobre as imagens, segundo o pensamento exposto por Vieira (2013, p. 6), significa que:

Elas se constituem como testemunhas dos estereótipos, mas também das mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupos vêem o mundo social incluindo o mundo de sua imaginação. As imagens são testemunhas dos arranjos sociais passados e das maneiras de ver e pensar do passado. Elas dão acesso a visões contemporâneas daquele mundo e não ao mundo social diretamente. O testemunho das imagens necessita ser colocado em uma série de contextos (cultural, político, material e assim por diante), incluindo as convenções artísticas, bem como os interesses do artista e do patrocinador original ou do cliente, e a pretendida função da imagem.

Imagens são um forte meio de reprodutibilidade, de fixação no inconsciente, por isso a necessidade de debruçar sobre a propaganda e suas visões que constroem de certa forma estereótipos, convincentes e muitas vezes afirmativos de realidades não condizentes ao natural, nota-se, segundo Martins *apud* Vieira, “através do periodismo, à veiculação exaustiva de símbolos, configuradores de grupos, classes sociais, partidos, governos, projetos valendo-se da pluralidade de imagens e tratamentos gráfico.” (MARTINS, op. cit., 2003, p. 74).

A partir do exposto até o momento, embasado nesse contexto, seguimos a abordagem analisando a publicidade e propaganda no Jornal Alto Madeira em 1952 como uma ferramenta para o comércio; por meio dos anúncios do Jornal Alto Madeira, percebemos que há no período explanado, um grupo comercial local em consolidação que visava com a publicidade no jornal não somente atingir, como também conceber uma população consumidora.

Desta forma, compreende-se que a propaganda e seus espaços indicam a articulação da publicação com preocupações empresariais e comerciais em determinadas conjunturas. No caso de Porto Velho em 1952, período em que o município recebe influências de produtos nacionais e principalmente internacionais, além de transformarem a economia local, conjuntamente, é concebida uma nova realidade social, ou seja, se molda uma população para se tornar a demanda para os produtos anunciados.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O JORNAL ALTO MADEIRA

Como demonstrado na análise do presente texto, os periódicos tanto como fonte quanto como objeto representam uma força histórica ativa da sociedade e de seus grupos, ou seja, corresponde a uma construção e propagação de valores éticos e culturais, e quando se trata do comércio se caracteriza uma associação ativa da sociedade civil se organizando.

Considerando o contexto sociocultural e histórico de 1952 na capital do ainda recente Território Guaporé (1943), o município ainda em processo de transformação do seu espaço urbano em diversos fatores, tem como um dos influenciadores do imaginário social o Jornal Alto Madeira, através da divulgação de modelos e códigos de comportamento que como analisamos até o momento podendo ser ou não direcionados, são inerentes aos jornais; e com os anúncios de marcas, logos e produtos também produzem e constituem padrões de consumo.

A partir da afirmação de Lucas Schuab Vieira (2013, p. 3), compreendemos que: “Convém lembrar que não adianta simplesmente apontar que a imprensa e as mídias “têm uma opinião”, mas que em sua atuação delimitam espaços demarcam temas, mobilizam opiniões, constituem adesões e consensos”.

Ao entendermos que o jornal e a imprensa são atuantes e formadores de consensos sociais, se faz necessária uma análise de sua própria história, ou seja, da sua razão de ser, que em nosso caso, se delinea com uma breve elucidação do contexto o histórico do Jornal Alto Madeira. A partir da fala do fundador do jornal, afirma-se:

Em português, a primeira publicação foi o jornal “O Município”, em 1915 e que em 1917 teria seu nome mudado para “Alto Madeira” hoje o segundo jornal mais antigo da Amazônia Ocidental e um dos 20 mais antigos do país” (TANAJURA, Joaquim. Jornal Alto Madeira edição especial 100 anos)

Como o décimo jornal mais antigo do Brasil, surge da idealização do primeiro prefeito de Porto Velho, Joaquim Augusto Tanajura, que pensava na construção de um jornal independente e comprometido com a região; após sua morte o periódico foi vendido para o ferroviário que trabalhava na construção Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, Inácio Castro; e posteriormente para o conhecido o jornalista e empresário Assis Chateaubriand.

Em 1943 com a criação do Território Federal do Guaporé, Chateaubriand anuncia a inclusão o Jornal Alto Madeira no Diários Associados, também conhecidos como Condomínio Acionário dos Diários e Emissoras Associados.

Figura 1: DIARIO MATUTINO DOS *DIARIOS ASSOCIADOS*



Fonte: Jornal Alto Madeira (novembro de 1952) – Acervo Centro de Documentação do Estado.

O jornal exibia em suas edições notícias em geral, desde relatos sobre Primeira Guerra Mundial ao declínio da borracha na Amazônia, anúncios comerciais, campanhas e assuntos políticos e até mesmo comunicados sobre o cotiando da região sobre festas e concursos de fantasias de carnaval ou sobre discussões sobre as reformas urbanas, como ampliação da rede de iluminação e o início da rede de esgoto; entre outros.

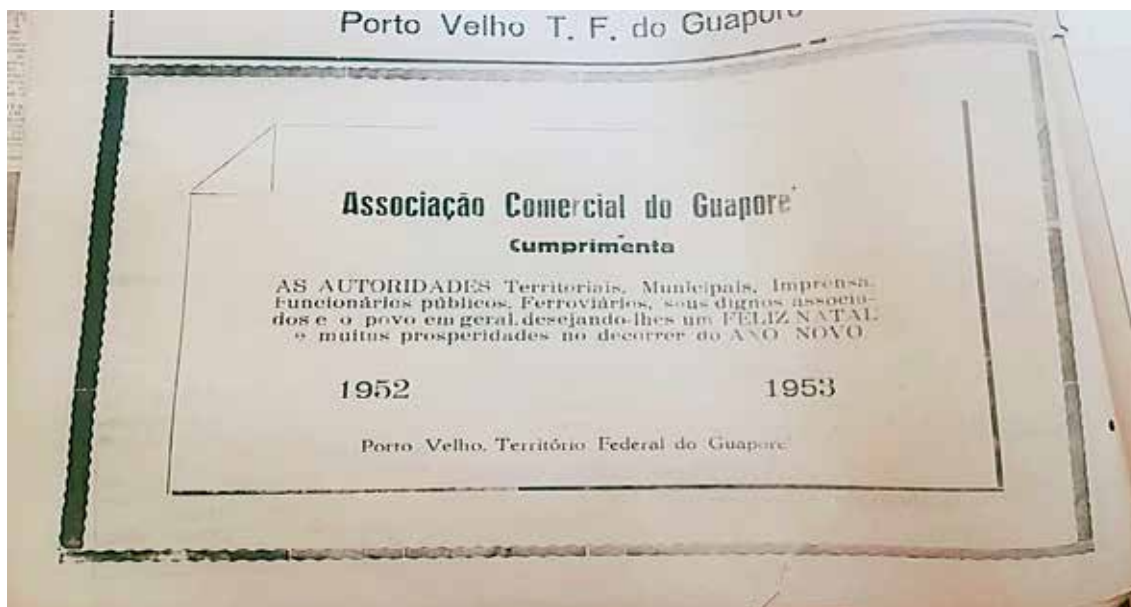
PUBLICIDADE E PROPAGANDA NO JORNAL COMO FERRAMENTA PARA O COMÉRCIO A PARTIR DA SUA INFLUÊNCIA NA COMPOSIÇÃO DE VALORES SOCIAIS

Interpreta-se que a imprensa, além de apreender interesses e projetos de diferentes forças e grupos sociais, também se torna um espaço privilegiado da articulação e divulgação desses projetos, que afirmam e demonstram memórias de sujeitos e grupos e seus objetivos podendo ser de maneira hegemônica ou equitativa, e uma dessas expressões é a publicidade e a propaganda.

A publicidade e a propaganda têm como objetivo no jornal, e na imprensa em geral, disseminar valores, ideais e comportamentos que produzam memórias sociais e culturais que se tornam padrões de consumo, ou seja, transferir ou adaptar o leitor do periódico em um cliente, utilizando o jornal como vitrine de seus produtos, marcas e campanhas.

Lucas Schuab Vieira (2013, p. 9) analisa em seu texto *A Imprensa como Fonte para a Pesquisa em História: Teoria e Método* que as “Edições comemorativas indicam movimentos explícitos de produção e atualização de memórias”. E podemos ver, na **figura 2**, a existência de um agrupamento comercial organizado em Porto Velho, denominada como Associação Comercial do Guaporé.

Figura 2: Comunicado comemorativo de fim de ano da Associação Comercial do Guaporé



Fonte: Jornal Alto Madeira (dezembro de 1952) – Acervo Centro de Documentação do Estado.

Para examinarmos a utilização da propaganda e da publicidade nos jornais ou na imprensa como um todo, e no presente trabalho na utilização desses instrumentos no Jornal Alto Madeira durante o ano de 1952, é necessário que nos debruçemos em suas origens e nos diferentes contextos históricos de suas funcionalidades.

Como elucida Eloá Muniz em seu texto *Publicidade e propaganda origens históricas*, uma das principais questões em torno da história desses instrumentos de comunicação é compreender as distinções conceituais ao afirmar que: “Portanto, é relevante conceituar diferentemente publicidade e propaganda, na medida em que são atividades distintas e com características de linguagem diferentes” (MUNIZ, 2004, p. 1).

Muniz sustenta a afirmativa das diferenças entre publicidade e propaganda ao analisar as duas concepções separadamente, sendo a publicidade conceituada à luz de alguns autores da seguinte maneira: “A princípio, a palavra publicidade designava o ato de divulgar, de tornar público. Teve origem no latim *publicus* (que significava público), dando origem ao termo *publicité*, em língua francesa” (MUNIZ, 2004, p. 2).

Posteriormente Muniz cita o conceito do Dicionário de Comunicação (1987) de Rabaça e Barbosa:

O termo *publicité* referia-se à publicação (afixação) ou leitura de leis, éditos, ordenações e julgamentos. Posteriormente, o termo publicidade perdeu o seu sentido ligado a assuntos jurídicos e adquiriu, no século XIX, o significado comercial: “Qualquer forma de divulgação de produtos ou serviços, através de anúncios geralmente pagos e veiculados sob a responsabilidade de um anunciante identificado, com objetivos de interesse comercial.

Seguindo esta análise Eugênio Malanga (1979, p. 11) define a publicidade como um “conjunto de técnicas de ação coletiva no sentido de promover o lucro de uma atividade comercial conquistando, aumentando e mantendo clientes”.

Ao pesquisar a evolução histórica da propaganda Muniz demonstra que a sua origem foi na Igreja Católica do século XVII com a finalidade de **propagar** a fé religiosa e seus preceitos, devido à própria conjuntura da Igreja como disseminadora hegemônica de ideias. Com a Reforma Protestante e a Revolução Industrial, a Igreja perde seu posto de dissuasora de informação, e nesse novo contexto a propaganda foi inserida em outros setores de articulação, sendo econômica, social ou política. A propaganda foi definida

como “A palavra propaganda é gerúndio latino do verbo propagare, que quer dizer: propagar, multiplicar (por reprodução ou por geração), estender, difundir. Fazer propaganda é propagar idéias, crenças, princípios e doutrinas” (MUNIZ, 2004, p. 5).

Ao citar a afirmação de Harold D. Lasswell enunciando “a propaganda baseia-se nos símbolos para chegar a seu fim: a manipulação das atitudes coletivas”, Muniz nos elucida então que a efetivação da propaganda está na produção de representações que concebem ações coletivas.

Com base nessas análises e no diálogo das diferenças e especificidades históricas e contextuais tanto da publicidade quanto da propaganda, pode-se afirmar que tendo a primeira a finalidade de lucrar a partir da exposição; em combinação com a segunda que possui o objetivo de criar representações e identidades coletivas, concebem então atitudes e ações como as de padrões de consumo.

Ao analisar a existência e a constituição do uso da publicidade e propaganda nos anúncios comerciais do Jornal Alto Madeira em 1952 compreendemos esse periódico embasadas na compreensão de que:

Ao iniciarmos a análise pela publicação, propõe-se justamente apreender seu espaço de articulação na configuração de uma determinada conjuntura e os fios que a remetem para outras dimensões e que constituem a historicidade daquele tempo - a historicidade da publicação e da conjuntura simultaneamente. O estudo da imprensa, assim como de quaisquer outros materiais selecionados pelo historiador, não se esgota nela mesma e requer o diálogo com outras fontes que colocam em cena outros sujeitos ou práticas sociais, outras dimensões daquela temporalidade. Como espaço privilegiado de poder e mobilização da opinião pública, a imprensa atua sob normas e condições que expressam uma determinada correlação de forças com as quais interage de forma ativa (2007, p. 267).

A partir do desenvolvimento do processo de estudo empírico das edições do periódico analisado, averiguamos a formação de uma força ativa, e também organizada de constituição social de um Território com apenas nove anos de fundação, ou seja, no contexto direto e indireto de memórias em formação, na qual abordamos o comércio como se exemplifica nas figuras 3, 4, 5 e 6, em que se nota que havia anúncios que além de frequentes, possuíam espaço de destaque (privilégio) nos jornais, sendo o caso das propagandas da Casa Saudade, Casa Lacerda e da Fábrica de Calçados REX.

Figura 3: Publicidade da Casa Saudade

Pague suavemente sua Máquina que constituirá uma segura fonte de renda para si e para os seus.
Ver e tratar no escritório da Drogaria Nossa Senhora Das Graças.

Uma temporada num grande «music-hall» desta capital, começou ontem as informações de Washington, segundo as quais

examinar se negra poder entrar no novo país.
«Men trabs matário declarou a...
Há agora probabilidade eu não pua voltar aos Unidos. E...
bela» col que os Est dos me fazer»
«O gove americano, guu and meu resp já o fez outro grad me sisto em nome

Agento
DON
a Esc
ESTA MAP
CIA PA
Foca

variedade de volta-
orrento e
menores

Ouçam a
Rádio TUPY

Casa Saudade

Chama atenção de sua grande e distinta freguesia para as novidades que vem recebendo ultimamente como sejam: Cetins, failetos, Organdis, Flamengá e finalmente um mundo de novidades nas especialidades de seu ramo. Não fazemos **Queimas** mas mantemos nossos preços verdadeiramente populares. Ultima novidade para homens em Lino-Nylon. **Aguardem pelo «Cuiabá» grande e variado sortimento de chitas, a partir de cinco cruzeiros. Brinquedos e mais Brinquedos!!!** Não esqueçam que a Casa Saudade continua no seu velho lema **Vender Barato Para Vender Muito!!!** **Aos Revendedores, Preços Especiais**

Casa Saudade Rua José de Alencar 2026—Caixa Postal 43.
End. Telefônico DIAS — Porto Velho.

Tratar Na

Fonte: Jornal Alto Madeira (novembro de 1952) – Acervo Centro de Documentação do Estado.

Figura 4: Publicidade e anúncio comemorativo da Casa Saudade

desejando-lhes um FELIZ decorrer
muitas prosperidades no
do ANO NOVO.

1952
Boas Festas

1953
Feliz Ano Novo

A Casa Saudade

Por seu proprietário e auxiliares, nesta oportunidade anual, almeja a sua numerosa freguezia, os mais sinceros votos de BOAS FESTAS e um ANO NOVO cheio de prosperidades

Importando das principais fábricas, continuará como sempre, oferecendo as mais recentes novidades, aos melhores preços da praça

CASA SAUDADE -- Rua José de Alencar -- 2026

Caixa Postal, 43 -- End. Teleg. DIAS

Porto Velho -- Guaporé

Fonte: Jornal Alto Madeira (dezembro de 1952) – Acervo Centro de Documentação do Estado.

Figura 5: Publicidade e anúncio comemorativo da Casa Lacerda

sr. Maurício Este, diretor geral do FISI disse que graças ao esforço de mutua compreensão, na comunidade internacional, mais de 335 milhões de dólares se obtiveram em diversos países, para os projetos de assistência que enfrentam atualmente incluem somas ainda mais elevadas em seus orçamentos, para novos empreendimentos em prol das crianças.

ASSISTENCIA SANITARIA
— Os empreendimentos do FISI —

Casa Lacerda

A CASA LACERDA prossegue sua campanha contra o elevado custo de vida e a fim de cooperar para a economia de todos que a honram com sua preferência, resolveu reduzir os preços dos seguintes artigos:

Cetim (em todas as cores)	de Cr\$ 70,00 por	Cr\$ 54,00
Cetim	50,00	30,00
Organza	65,00	50,00
Frisela	65,00	58,00
Tafetá	80,00	65,00
Flamenga	80,00	65,00
Chantung	70,00	57,00
Pralsa	65,00	58,00
Lingerie	65,00	50,00
Tubarão	120,00	100,00
Patú	90,00	75,00
Calçados p/senhora	200,00	140,00

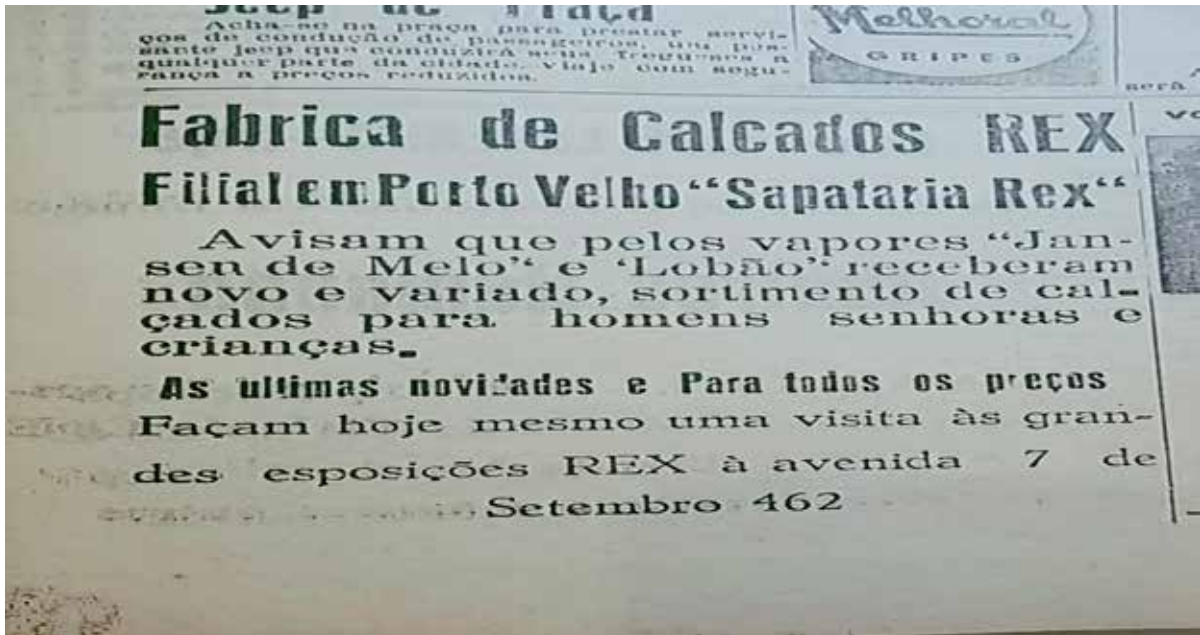
Preços descendo como PARAQUEDA

SÓ NO LACERDA

Dr. João Fernandes de Souza

Fonte: Jornal Alto Madeira (outubro de 1952) – Acervo Centro de Documentação do Estado.

Figura 6: Publicidade da Fábrica de Calçados REX



Fonte: Jornal Alto Madeira (outubro de 1952) – Acervo Centro de Documentação do Estado.

Além de vislumbrarmos a evidência de um comércio local que se apresenta inserido em um contexto de estratégias por meio de seus anúncios nos jornais, também é identificada a presença do comércio externo por meio de publicidades de marcas que representam a inserção do capital internacional no Brasil e na Amazônia após Segunda Guerra Mundial, como a da Nestlé (conforme figura 7) e da Gillette (conforme figura 8).

Figura 7: Publicidade da Nestlé



Fonte: Jornal Alto Madeira (dezembro de 1952) – Acervo Centro de Documentação do Estado.

Figura 8: Publicidade da Gillette



Fonte: Jornal Alto Madeira (novembro de 1952) – Acervo Centro de Documentação do Estado.

A partir da análise dessas publicações, percebe-se as seguintes premissas: um comércio local em formação e organização estratégica nas ruas da Sete de Setembro e Guaporé e a entrada não somente do capital e da publicidade e propaganda estrangeiros na década de 1950, tanto na relação das disparidades nacionais internas (regionais) como na subordinação aos produtos externos, simultaneamente, intervindo no modo de vida e consumo da população guaporense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos anúncios do Jornal Alto Madeira, percebermos que há, no período explanado, um grupo comercial local em consolidação que visava com a publicidade no jornal não somente atingir, como também conceber uma população consumidora, todavia, o presente trabalho não teve como pretensão demarcar respostas ou resultados determinados, mas sim incitar a reflexão acerca da pesquisa em periódicos e da sua relevância da formação simbólica da sociedade.

Então demarcamos como um dos agentes de constituição ativa dessas memórias, o comércio portovelhense em 1952, elucidando a sua existência em uma de suas ferramentas de consolidação e manutenção, como é caso dos anúncios publicitários (fins lucrativos) e propagandísticos (construção identitária).

Compreende-se que esses veículos de comunicação detêm seus espaços e indicam a articulação da publicação com preocupações empresariais e comerciais em determinadas conjunturas; no caso analisado, o município recebe influências de produtos nacionais e principalmente internacionais, que além de ocasionarem um possível processo de transformação da economia local, conjuntamente, é concebida uma nova realidade social, ou seja, se molda uma população para se tornar a demanda para os produtos anunciados.

REFERÊNCIAS

- VIEIRA, Lucas Schuab. *A Imprensa como Fonte para Pesquisa em História: teoria e método*. In: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/vieira-lucas-2013-imprensa-fonte-pesquisa.pdf>.
- LUCA, Tania Regina de. *História dos, nos e por Meios dos Periódicos*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- MUNIZ, Eloá. *Publicidade e Propaganda – origens históricas*. Caderno Universitário, Nº 148, Canoas, Ed. ULBRA, 2004.
- MALANGA, Eugênio. *Publicidade: uma introdução*. Atlas, São Paulo, 1979, p. 11.
- CRUZ, Heloisa de Faria. PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. *NA OFICINA DO HISTORIADOR: CONVERSAS SOBRE HISTÓRIA E IMPRENSA*. Projeto História, São Paulo, n.35, p. 253-270, dez. 2007.
- JORNAL ALTO MADEIRA. Centro de Documentação do Estado de Rondônia. 1952.
- JORNAL ALTO MADEIRA. edição especial 100 anos. 2017.
- KÉZIA, Ana Gomes. *História do Jornalismo em Rondônia, Memórias em livro reportagem*. Monografia (Bacharelado em jornalismo) - União das Escolas Superiores de Rondônia. Trabalho aprovado em 2017.

A PRÁTICA DA BENZEÇÃO COMO ELO ENTRE O DIVINO E O HOMEM

Paulo Kleber Borges da Silva
(Universidade Federal de Rondônia/UNIR)

E-mail: paulokleberpvh@hotmail.com

Maria Luzia Ferreira Santos
(Universidade Federal de Rondônia/Unir)
E-mail: mallua30@hotmail.com

(Universidade Federal de Rondônia/UNIR)

Lilian Maria Moser

E-mail: moser@unir.br

RESUMO: Este trabalho traz uma reflexão voltada para o sincretismo religioso, enfatizando o benzimento como elemento mágico e sagrado em constante elo com o divino. Ao mesmo tempo, incide sobre esse fenômeno a profanação enquanto feitiçaria e sua conduta relacionada com a demonização. Em relação à trajetória histórica da benzeção no Brasil, parte da presença do catolicismo popular, que estabelece uma simbiose com a cultura ibérica e os ritos dos povos ameríndios. Portanto, um hibridismo com diferentes tradições derivadas das culturas europeias, indígenas e africanas que conviveram no território brasileiro desde o processo de colonização. Com o advento das igrejas neopentecostais no Brasil, observa-se que diversas práticas religiosas oriundas do catolicismo ou de heranças africanas e indígenas têm sido atacadas e, em muitos casos, caminham para uma exterminação massiva. Neste cenário, podemos observar que há uma perda imaterial grande, e, a título de exemplo, observa-se que práticas e costumes advindo da cultural tradicional do ribeirinho, herdada das práticas indígenas que estão em tendência de desaparecer por completo. Lopes (2015), Oro (2006) e Cunha (2008) dialogam nesse sentido, evidenciando que as invasões das igrejas neopentecostais têm contribuído consideravelmente para o desaparecimento das práticas realizadas pelas benzedeadas, uma vez que estas igrejas consideram a prática como elementos ligados ao aspecto negativo e demoníaco. O artigo foi conduzido por uma revisão de literatura, e tem como proposta ampliar o debate acerca do tema proposto.

PALAVRAS-CHAVE: Benzedeadas. Neopentecostais. Resistência. Permanência. Sincretismo.

INTRODUÇÃO

Esta investigação foi conduzida por casos singulares, que despertaram nossa atenção frente à posição que se tomou diante do processo histórico atual vigente. A benzeção tem se caracterizado como elemento predominante de resistência frente ao aspecto cultural do povo amazônico, uma vez que, carregado de simbolismos, elementos do arquétipo feminino, sincretismo religioso, o poder da cura, a subjetividade dos elementos e mistérios, sagrados e profanos, verifica-se que o ritual da benzeção se mantém forte e atuante na sociedade pós-moderna, mesmo diante dos conflitos e das contradições dos fatos que compõem os elementos apresentados aqui apresentados. Este artigo foi conduzido por uma revisão de literatura, e tem como proposta ampliar o debate acerca do tema proposto.

A MÍSTICA DA BENZEÇÃO E SUA PRESENÇA NA AMAZÔNIA

A construção do processo de benzimento ou benzeção surge com a necessidade que o homem tem

em se livrar de elementos que afligem seu corpo e sua alma. Inevitável considerar que o processo religioso se funde à presença da condição do desconhecimento e medo que o homem primitivo possuía em relação à natureza. Com o surgimento e desenvolvimento das sociedades humanas, verifica-se que há um refinamento em relação aos processos de cura. Nesse sentido, combina-se a mística da religião (desenvolvida e conduzida por diferentes povos e sociedades humanas) com possibilidades de magia e conhecimentos das ervas naturais. Um processo que nasce, diante das experiências de erros e acertos, em busca daquelas ervas que podem curar e aliviar o sofrimento físico do homem.

É necessário ressaltar que a mística presente na construção do ato de benzer e seu papel ao longo dos séculos é muito peculiar, envolto em idiosincrasias regionais e locais. Não podemos, portanto, precisar seu surgimento nas sociedades primitivas, uma vez que acredita-se, como já ressaltado, diante da necessidade de cura para os males do corpo, o homem primitivo, certamente, se valeu do que a natureza poderia lhe oferecer.

Em relação à trajetória da benzeção no Brasil, parte da presença do catolicismo popular, que estabelece uma simbiose com a cultura ibérica e os ritos dos povos ameríndios. Portanto, um hibridismo com diferentes tradições derivadas das culturas europeias, indígenas e africanas que conviveram no território brasileiro desde o processo de colonização. Exercida por homens e mulheres a benzeção é encontrada em cada canto do mundo, entretanto, destacamos aqui, o papel das mulheres, geralmente idosas, neste processo. Tem como características gerais, de acordo com Sousa (2015), mães, pobres, com muitos filhos, que conhecem rezas, ervas, massagens, chás e simpatias, e tinham um quê de mistério, lidavam com a magia, feitiçaria e bruxaria.

Quando se trata de situar historicamente a Amazônia e suas idiosincrasias, há uma unanimidade quanto à identidade do brasileiro, destas paragens. Construiu-se, portanto um espaço geográfico, cultural e econômico a partir de contradições e lacunas. As migrações intensificadas pelo avanço português, em seguida pelos ciclos econômicos subsequentes na região, contribuíram para moldar traços específicos e uma identidade peculiar ao sujeito amazônida.

Com as expansões marítimas intensificadas na Europa e a conquista de novos territórios, desenrolam-se de modo subsequente profundas mudanças, econômicas, sociais e culturais. De acordo com Moura (2009),

Os séculos XV e XVI revelaram uma nova possibilidade aos homens e mulheres que habitavam o “Velho Mundo” de repensarem a si próprios e o mundo que os cercava, a partir do contato com outros povos, de terras distantes, mesmo que de forma idealizada. Com a expansão ultramarina, chegou-se à América, chamada de “Novo Mundo”, refletindo, só pelo termo, o anseio pelo novo, por mudanças (MOURA, 2009, p. 58).

Assim, o europeu, carregando consigo uma visão religiosa do mundo, repleta de visões fantásticas – reflexo das tradições “pagãs” na cultura popular, que a Igreja não conseguiu apagar

– instala-se em territórios distantes, no além-mar. Terras “exóticas” com populações, vegetações e faunas exuberantes. No entanto, este mesmo mundo, apesar de “novo” aos olhos europeus, deveria ser moldado como reflexo do “velho” mundo.

O aspecto etnocêntrico introduzido pelo colonizador europeu atingiu o plano religioso, e sua visão de mundo foi imposta ao indígena e posteriormente ao negro. A forma de colonização estava profundamente arraigada às crenças cristãs, que vinham de modo subsequente acompanhada de um barbarismo alienador e perverso. Nota-se que para os colonizadores, as crenças mitológicas dos povos indígenas são classificadas como demoníacas e hostis. Portanto essa ideia se perpetua ao longo dos séculos, sendo profundamente conduzida e, de modo inevitável associada à cultura da benzeção, que resulta do sincretismo religioso. Existe, portanto,

neste aspecto a tentativa do colonizador de construir uma sociedade “ideal”, uma vez que introduz o modelo desejável do que se considera possível e necessário para os povos nativos dominados.

No período colonial, e diante das situações vigentes, referentes ao ambiente inóspito na região amazônica, a presença de médicos com formação é escassa, sendo necessário, de modo inevitável, recorrer aos recursos naturais, e aos benzedores disponíveis. São os benzedores, feiticeiros, curandeiros que se tornam acessíveis para as curas imediatas e urgentes, sobretudo nas camadas populares.

A presença de benzedores é registrada no Brasil por volta do século XVII. Os estudos e pesquisas mais aprofundadas sobre esta prática tornam-se alvo de interesse quando se detecta uma possível ameaça e uma competição aos recursos modernos da medicina institucionalizada. Já que os benzedores têm profundo conhecimento etnobotânico e se utilizam dos recursos vegetais com manejo e eficácia. Del Priore (2009) enfatiza:

No período colonial, ainda sem o recurso da medicina moderna, as mulheres recorriam às curas informais e, através de gestos, palavras e fórmulas, tratavam as doenças. A visão mágica predominava e a mulher recorria às plantas – em geral ervas – para o cuidado terapêutico, além de se valer de saberes vindo da África (talismãs, amuletos) e dos conhecimentos dos índios (flora medicinal)

De acordo com Monteiro (1985), por volta do século XVIII e início do século XIX, iniciou-se por incentivo da presença da família Real Portuguesa, a contratação de médicos, pois se fazia necessário iniciar um processo estrutural que deveria construir condições plenas e aceitáveis para o conforto e permanência da família e da Corte Real Portuguesa, uma vez que essa presença trazia consigo os ares de progresso e desenvolvimento à colônia. Assim, foi necessário ter a formação de profissionais especializados no país. E, desta feita, foi criada uma Escola de Cirurgia, em 1808 na Bahia, e em seguida a primeira Faculdade de Medicina em 1832.

Este novo cenário na colônia conduziu as práticas de cura e rezas ao processo de demonização e assim iniciaram-se as perseguições e prisões. Todavia o povo recorria a estas práticas, pois sem dúvida eram acessíveis e eficazes na maioria dos casos. Esse fato terminou por levar a conflitos na colônia, e o que se denominou em seguida de “guerra santa” (MONTEIRO, 1985).

No período colonial, as perseguições foram implacáveis e a repressão tornou-se constante, aos curandeiros e benzedoras, que fossem pegos em sua prática, eram presos ou torturados. Dessa forma, para Monteiro (1985), tornou-se necessária a formação de profissionais habilitados no país. A primeira escola a ser criada foi a Escola de Cirurgia, em 1808, na Bahia, seguida logo após a Faculdade de Medicina em 1832. A formação de médicos no Brasil remonta a estes primórdios coloniais. Contudo, observa-se que o atendimento médico já se inicia de modo precário, entretanto, não era estendido a toda população (MONTEIRO, 1985). Até o início do século XIX, a presença de médicos no Brasil era rara e circunscrita às grandes cidades, notadamente o Rio de Janeiro (PIMENTA, 2003).

Ainda outro aspecto a ser destacado se refere à falta de competência e desconhecimento dos novos médicos para curar mazelas da região. Portanto, a procura pelas benzedoras não deixou de ser realizada. A benzeção é geralmente praticada por mulheres, tendo em vista seu simbolismo ligado ao feminino e ao sagrado, são elas que possuem conhecimentos raros e específicos, pois segundo se acredita, receberam essa dádiva herdada de seus antepassados.

Entretanto, após o desenvolvimento da medicina moderna na colônia, justifica-se a prática como elo entre o demônio e, portanto, deveria ser eliminada do convívio social. As autoridades eclesiásticas e científicas se incomodaram com a prática, a tal ponto de incentivar a perseguição e associá-la à bruxaria (DEL PRIORE, 2009).

A ENFERMIDADE E A RITUALIZAÇÃO DAS BENZAS, FEITIÇOS E CURAS

As sociedades humanas são repletas de mitos, ritos e apresentam de forma cadente uma forte religiosidade sedimentada por processos elementares. Existem elementos simbólicos carregados de sacralização e mesmo de profanação metafísica que podem ser descritos na literatura existente e encontrados em diversos estudos recentes no mundo inteiro. Autores como Strauss (1975), Oro (2006), Eliade (2008), conduzem de forma transcendente as questões da existência cotidiana voltadas para o plano religioso, metafísico e simbólico e já realizaram discussão a respeito desse tema.

A cultura da benzeção carrega um traço de poder metafísico, explicado somente pela interseção divina. Desse modo, há uma relação íntima ligada ao cotidiano da população mais tradicional; em se tratando da região amazônica, destacamos as populações ribeirinhas, que apresentam dificuldade em se deslocar para áreas urbanas em busca da prevenção ou cura de enfermidades por meio de um médico. Essa realidade, atualmente, se apresenta com dois elementos que apontam em direção contrária as benzedeadas, a medicina urbana e os conflitos religiosos das igrejas neopentecostais.

As práticas da benzeção estabelecem poder e influência nas relações sociais. São elementos culturais tão importantes que surgiram em meio à própria existência do homem, e diante da dificuldade em superar doenças inexplicáveis e mesmo adiar a morte. Assim, construiu-se um panorama da benzedura por todo o mundo em diversas culturas locais e isto é inegável.

Isso se torna claro na existência social de males do olhar – como mal olhado ou quebrante, de doenças espirituais, de visagens e mesmo as relações coletivas com santos e locais sagrados acompanha a existência da prática da benzeção, prática mediadora entre os domínios do homem e do reconhecido localmente como sobrenatural, capaz de intervir sobre tais fenômenos. Neste contexto, a benzedura emerge como um ofício fundamentado especialmente sobre a prática ritual. Sua abordagem cotidiana dos problemas da população se dá especialmente através da sua terapêutica que, apesar de incluir diversos elementos de várias ordens, é essencialmente ritual. Através de seus atendimentos as benzedeadas não só aliviam doenças, como auxiliam problemas de várias outras naturezas, problemas de trabalho, conjugais, motivacionais e mesmo sobrenaturais (BRUSCHETA, 2015, p. 04).

Ao discutirmos os simbolismos trazidos pelas benzedeadas, por meio de sua legitimidade expressa na realização de curas de diversas enfermidades, se faz necessário compreender as práticas culturais e suas especificidades ao longo desse processo. Conforme Maciel e Germano (2006), a prática da benzeção ou benzedura é conduzida por meio do uso de plantas, amuletos, orações e conhecimentos da cultura popular, e assim, os benzedores promovem a cura de determinada doença. Cunha (2010) afirma que a crença na benzeção é carregada de magia e aspectos interdependentes, que ao mesmo tempo se complementam, à medida que tem como ponto de culminância a cura do enfermo. Conforme Trindade (2014) o saber e o poder da benzedeadas torna-se uma missão dada e legitimada por Deus.

Reconhecer o dom da benzedeadas é legitimar o ofício dada a ela por Deus do qual não se deve esquivar. É a significação sagrada da medicina popular que envolve o conhecimento de plantas e ervas na cura dos males. [...] tanto as rezas como os chás somente adquirem um sentido e, portanto, se tornam eficazes, quando inseridos no contexto do ritual. Fora dele perde todo o seu poder, pois deixa de ser significantes e, então não vão poder operar mudanças no discurso do paciente. É mesmo que esse ofício exija algum sacrifício, para as benzedeadas a prática da benzeção é interpretada como uma dádiva, que tem suas obrigações (TRINDADE, 2014, p. 134).

Como efeito há a construção da simbologia da benzedeadas como uma feiticeira que está a serviço do bem e de Deus. Todavia, sua infalibilidade é questionada a partir do momento que grupos neopentecostais a associam com as forças demoníacas que promovem o inverso de suas práticas cotidianas. Não obstante, é interessante relembrar fatos ocorridos na Idade Média e estabelecer uma analogia com os fatos atuais do século XXI.

Podemos considerar que a história se repete, por assim dizer.

Na Idade Média, portanto, há relatos de mulheres consideradas bruxas, feiticeiras que realizavam encantamentos, elaboravam porções mágicas e eram velhas aparentemente indefesas capazes de lançar olhares estranhos e desagradáveis, que podiam conduzir a morte ou ao agravo de sérias doenças (LOPES, 2015). Para a Igreja Católica, essas mulheres faziam pactos com o demônio ou eram filhas do mal e dessa forma, deveriam ser exterminadas e excluídas do convívio em sociedade.

A benção é mais uma característica da religiosidade popular, pois a cura é a ação do divino invocada pela benzeira através da palavra (oração), sendo esta religiosidade partilhada por muitas pessoas que acreditam no fenômeno que a primeira vista parece pertencer as classes subalternizadas que não tiveram acesso à educação e saúde, ainda que nesta seja mais recorrente (TRINDADE, 2014, p. 134).

Todavia a procura pelas benzeiras, portanto, se dá pela expressão do sagrado, que é representado pelo saber popular conduzido por um poder, que por sua vez, se materializa na cura. Entretanto, cabe ressaltar que diante do processo de extinção das benzeiras, a partir do avanço das igrejas neopentecostais, verifica-se a substituição de um simbolismo por outro. As igrejas tendem a se fazer acreditar que suas formas de adoração, orações e rituais são mais sagradas e corretas. Portanto, denominamos este fenômeno de etnocentrismo moderno. Assim, esta expressão religiosa, em certos casos, acompanhada até mesmo pela mídia eletrônica, tem sido atacada, evidenciando, portanto, um exacerbado e extremista comportamento por parte das igrejas evangélicas, que se apresenta como intolerante frente às práticas religiosas de outros grupos na sociedade.

No Brasil, nos últimos anos, as igrejas neopentecostais têm adquirido certo crescimento, e se fortalecem com uma religião que tem poder e orientação baseada no capital, como a Teologia da Prosperidade. Segundo Oro (2006), há um premente ataque as religiões afro-brasileiras, por parte das igrejas neopentecostais. Isso em virtude de acreditar que as forças do mal estão presentes em todos os lugares, e quase sempre associados a estas religiões. Uma leitura, portanto, que cabe discussões mais intensa, dado o caráter da investigação enveredar pelos caminhos da intolerância religiosa e questionamentos sobre a conduta laica do Estado.

A legitimidade do saber das benzeiras se apoia em uma dinâmica específica conduzida pelo viés da cultura ribeirinha, resultante da mescla da pajelança indígena e da cultura europeia, daí percebe-se que estes referenciais culturais dão solidez e configuram uma identidade própria para estes sujeitos, pois se trata, segundo Santos (2009), de um grande repertório de saberes materiais e simbólicos, que imprime um significado de valor à vida.

Para Araújo (1959) a diversidade das práticas populares de saúde é resultado do processo de aculturação entre índios, colonizadores europeus e negros, abrangendo, enquanto dispositivos terapêuticos, uma série de técnicas, formulações, remédios e gestuais utilizados para o reestabelecimento ou manutenção da saúde. As práticas populares de saúde, tanto em seu repasse, quanto em sua elaboração foi um papel desempenhado pelas mulheres ao longo dos anos. Elas eram responsáveis por cuidar da família, principalmente as mais humildes, exercendo o saber saúde que lhes fora ensinado por suas mães e avós (DIAS, 1991).

No período Colonial brasileiro, ainda sem o recurso da medicina, as mulheres recorriam às curas informais e, através de gestos, palavras e fórmulas, tratavam as doenças. A visão mágica ainda predominava e a mulher recorria às plantas – em geral ervas – para o cuidado terapêutico, além de se valer de saberes vindos do animismo (talismãs, amuletos) e dos conhecimentos dos índios (flora medicinal) (DEL PRIORE, 2009, p. 14).

DO SAGRADO AO PROFANO – A DEMONIZAÇÃO DAS BENZEIRAS E OS AVANÇOS DO

NEOPENTECOSTALISMO

Com o advento das igrejas neopentecostais, no Brasil, no final do século XX e início do século XXI, observa-se que diversas práticas religiosas oriundas do catolicismo ou de heranças africanas e indígenas têm sido atacadas e, em muitos casos, estão iniciando processo de extinção, portanto, um aspecto que tem se tornado objeto de estudo na academia (ORO, 2006). Em relação ao quadro religioso e cultural da atualidade, observa-se que as benzedeadas enfrentam invasão etnocêntrica por parte de atividades evangélicas ou protestantes, propagadas de maneira intensiva e alienante. A invasão intrínseca tem ocorrido por meio de grupos religiosos em relação à prática das benzedeadas e em destaque a sua resistência e permanência, passaram a se dispersar, ocultando-se em meio às comunidades. Ou seja, para que não sejam atacadas ou mesmo censuradas, as benzedeadas procuram se dispersar nas camadas populares, para que não fiquem evidentes e sofram com o proselitismo do pentecostalismo, que tem se materializado até mesmo por meio de atos violentos.

Destacamos a mulher neste processo, embora essa atividade também seja realizada por homens, posto que se encontra na literatura diversos estudos que destacam a mulher exercendo papel preponderante neste processo de mistificação e religiosidade. De acordo com Santos (2009):

As rezadeiras ou benzedeadas são mulheres que realizam as benzeduras, termo que abrange um repertório material e simbólico que pode ser bastante abrangente. Para executar a prática, elas acionam conhecimentos do catolicismo popular, como “súplicas” e “rezas”, com o objetivo de restabelecer o equilíbrio material ou físico e espiritual das pessoas que buscam a sua ajuda (SANTOS, 2009, p. 06).

De acordo com Santos (2009), as igrejas neopentecostais assumem o papel que em um passado histórico que pertenceu à igreja católica de perseguir e exterminar socialmente os chamados seguidores do demônio. O modelo de argumentação para se cumprir estas condições é perpetrar em pessoas que passam a assumir a função de exterminadores, que são conduzidas a um proselitismo religioso. Ao discutimos os saberes e o poder das benzedeadas e sua expressividade nas comunidades em que atuam, observa-se que se trata de um ofício não remunerado, mas o qual é digno por se tratar de representantes divinas que possuem o poder da cura. “Seus cuidados são transmitidos em palavras que envolvem e requerem atenção e toque, além de remédios e banhos à base de plantas” (CUNHA, 2008, p. 02).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme autores tratados neste estudo, a prática da chamada medicina popular para os teóricos e para o senso comum, chamada de benzeção ou reza, tem sido a forma mais pura e simples de contextualizar elementos da cultura cabocla, que ainda permanecem presentes e resistentes em sua essência metafísica ligada ao sagrado. Dessa forma, acreditamos que a presente pesquisa possa viabilizar estudos mais acurados a partir de uma análise mais refinada diante da investigação social, ou seja, sendo realizando “in loco”, com aplicação de entrevistas, registro fotográfico e audiovisual das benzedeadas resistentes a sua atividade. Desse modo, este material pode contribuir de forma relevante para se construir um aprofundamento teórico sobre os elementos simbólicos e religiosos que persistem e resistem na sociedade amazônica, com seus saberes e poderes cheios de significantes e significados.

A partir dessa realidade pode-se discutir sobre as tendências atuais voltadas ao papel das benzedeadas que resistem a suas práticas de melhoramento ou cura da saúde. Trata-se, portanto, de aprofundar este estudo e enveredar para os caminhos de empoderamento dessas mulheres. É necessário trazer à tona não

somente no meio acadêmico, mas nas comunidades populares, a importância e necessidade que uma figura representativa como as que as benzedeadas, exercem na sociedade, portanto, é condição premente para que se construa o sentimento de valorização na rica diversidade religiosa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A.M. Medicina Rústica. Ed. Nacional. São Paulo, 1959. Vol. 300. 385 p. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/obras/medicina-rustica/preambulo/5/texto>. Acesso em: 08 dez. 2016.
- BRUSCHETA, C. A. A. de M. O universo das benzedeadas: Uma análise ontológica e semiológica da prática ritual e das narrativas de benzedeadas de Rebouças – PR. Anais do Congresso ANPTECRE, v. 05, 2015, p. 205.
- CUNHA, L. A. da. Saberes e religiosidades de Benzedeadas. 2008. Disponível em: <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/viewFile/565/423>. Acesso em: 08 ago. 2016.
- DEL PRIORE, M. Magia e Medicina, uma união obscura. In: Del Priore, M; M; Bassanezi, C. B. História das Mulheres no Brasil. 9º ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 90 – 91.
- DIAS, N. M. O. Mulheres: sanitaristas de pés descalços. São Paulo: Hucitec, 1991.
- ELÍADE, M. O Sagrado e o Profano. A essência das religiões. 2º Ed. Martins Fontes. São Paulo. 2008.
- LOPES, R. C. Bruxas, feitiçeadas e curandeadas: a mulher na Inquisição. Disponível em: http://www.pimenet.com.br/noticias.inc.php?id_noticia=1341&id_sessao=2. Acesso em: 01 out. 2015.
- LOYLOLA, M.A. Médicos e Curandeadas: Conflito social e saúde. São Paulo: DIFEL, 1984.
- MACIEL, M. R. A; GERMANO, G.N. Um olhar sobre as benzedeadas de Juruena (Mato Grosso, Brasil) e as plantas usadas para benzer e curar. Bol. Mus. Para Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v.1, n 3. P. 61-77, set-dez, 2006.
- MONTEIRO, P. Da doença a magia na umbanda. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- MOURA, E.C.D. de. Entre ramos e rezas: O ritual da benzeção em São Luiz do Paraitinga, de 1950 a 2008. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2008. p. 208.
- ORO, A.P. O Neopentecostalismo macumbeiro. Revista USP. São Paulo, n, 68, p, 319 – 322, fev. 2006.
- PIMENTA, T, S. Terapeutas populares e instituições médicas na primeira metade do século XIX. In: CHALHOUB, S. et al. Artes e Ofício de curas no Brasil. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.
- SANTOS, F. V. do. O Ofício das rezadeadas como Patrimônio cultural: religiosidade e saberes de cura em Cruzeta na região do Seridó Potiguar. Revista CPC. São Paulo, n.08. p. 6-35. Maio de 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpc/article/viewFile/15647/17221>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- SOUSA, M. B. Saberes e práticas educativas de uma curadora da Amazônia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2015. Belém: [s.n], 2015. 159 fls.
- STRAUSS, C. L. O Feitiçeador e sua magia. In: Antropologia Estrutural. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. p. 193-213, 1975.
- TRINDADE, D. do C. As benzedeadas de Parintins. Práticas, rezas e simpatias. EDUA: Manaus, 2013. 196 p.

UM LUGAR QUE SÓ EXISTE NA MEMÓRIA

Marcela Arantes Ribeiro

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: mar_arantes@hotmail.com

Josué da Costa Silva

Universidade Federal de Rondônia

RESUMO: Este texto objetivou fazer uma interpretação da memória e do lugar ribeirinho em três localidades do Rio Madeira: antiga Cachoeira de Teotônio, Vila de Calama e São Sebastião. Identificou-se as representações e simbolismos característicos do espaço do grupo pesquisado. Para esta compreensão faz-se uso dos pressupostos da Geografia Cultural e alguns teóricos da antropologia e da sociologia, fundamentando a interpretação das relações entre o ribeirinho com seu lugar, revivido na memória e marcado pela presença do rio e da mata. Direcionou-se as análises das narrativas para relação do colaborador da pesquisa com o lugar de vivência. Neste sentido, utilizou-se como metodologias de pesquisa as propostas de Frémont (1980) de espaço vivido e a de Meihy (2005), história oral, que possibilitou perceber o lugar na fala dos narradores repleto de vivências ribeirinhas. Assim, compreender o modo de vida ribeirinho por meio da cultura deste grupo é adentrar em um espaço simbólico com representações e seus significados, valores afetivos e experiências de vida que são revividas na memória de cada narrador.

PALAVRAS-CHAVE: Narrador; Memória; Lugar.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta como objetivo principal interpretar as relações do lugar ribeirinho a partir da cultura, apresentando uma compreensão do espaço ribeirinho pela Geografia Cultural através das narrativas predominantes nas localidades da Vila de Calama, antiga Cachoeira do Teotônio e localidade de São Sebastião, todas localizadas no município de Porto Velho e nas margens do rio Madeira. Por meio dessas narrativas apresenta-se uma interpretação da relação de vivência e construção dos narradores / moradores com o seu lugar revivido na memória.

Sendo o entrelaçamento do lugar e memória o objeto principal desse texto tem-se como objetivo principal e norteador da escrita identificar uma relação subjetiva e afetiva do narrador para com seu lugar e como esta se apresenta na vida e memória do ribeirinho. A partir do trabalho de campo realizado em 2009, foi possível demonstrar que tal relação está fundamentada em sentimentos que envolvem sobrevivência, como a gratidão, segurança e liberdade.

Os pontos identificados na relação dos narradores com o meio possibilitam compreender que todos os lugares apresentam representações sociais e culturais e cada uma delas correspondem a determinados símbolos e significados que o homem cria para se legitimar e identificar no seu lugar; neste sentido, fez-se uso principalmente da Geografia Cultural, por possibilitar compreender o espaço e o lugar através de uma determinada cultura.

Assim, esse texto pretende contribuir para divulgação das pesquisas sobre a temática da cultura amazônica, enfocando-se a diversidade sociocultural que constitui o país. Neste sentido, parte do princípio que existirem diferentes maneiras do homem interagir no mundo, identificando e explicando as relações entre ele, o lugar onde vive e os acontecimentos do cotidiano.

1 LUGAR E MEMÓRIA: UMA DISCUSSÃO REFLEXIVA

O Lugar aqui discutido perpassa pela concepção da Geografia Cultural; nesse pressuposto teórico, significa evidenciar uma profunda relação subjetiva, valorativa e experiencial, logo, tem a possibilidade de estudar as características e importâncias que constituem as particularidades espaciais. Assim, compreender o lugar significa compreender o valor atribuído a este. Frémont (1980, p. 121/122) apresenta o lugar que,

[...] constituem numa superfície reduzida e em redor de um pequeno número de pessoas as combinações mais simples, as mais banais, mas talvez também as mais fundamentais das estruturas do espaço.

Ao estudar o lugar como vivência, segurança e conhecimento, relacionado a uma superfície reduzida, proporciona uma compreensão das relações entre o indivíduo e do grupo do qual faz parte; possibilita, ainda, buscar as relações de gerações passadas na tentativa de abranger a construção das atuais representações existentes no seu lugar.

Com Tuan (1980), em sua obra “Topofilia”, o lugar passou a ser percebido pelo seu caráter representativo repleto de valores simbólicos e expressão da cultura de um grupo. Apresenta uma análise do lugar de vivência do indivíduo a partir dos sentimentos que são atribuídos por nós ao lugar, para tanto, define-se o conceito de Topofilia como “o elo afetivo existente entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico.” (IDEM, 1980, p. 34). Assim, o amor, a amizade, a afetividade, a afeição e a atração tornaram-se referência para um estudo fundamentado nos sistemas sensoriais e voltado para a percepção e orientação do espaço.

A partir dessa discussão pode-se interpretar o lugar como parte de um espaço simbólico caracterizado pelas representações que são criadas e vivenciadas pela sociedade. Essa vivência pode ser considerada em nível das gerações familiares, o aprendizado transmitido e consolidado por gerações ou mesmo por séculos de experiências vividas. Ao discorrer sobre cultura e lugar, Claval (1999, p.11) afirma que:

A cultura é um dado fundamental na compreensão dos lugares. Ela permite perceber os laços que os indivíduos tecem entre si, sobre a maneira como instituem a sociedade, como a organizam e como a identificam ao território no qual vivem ou com o qual sonham.

Nesta afirmação, o autor entrelaça a cultura nos lugares, uma vez que o ser humano a ele atribui valores que fazem parte da cultura do indivíduo proporcionando uma identificação do ser para com o lugar e uma organização social caracterizando cada grupo social.

Nesta perspectiva, a cultura ribeirinha está presente em determinados lugares, e em cada um desses, por mais que apresente semelhanças entre as localidades ribeirinhas, há características que são únicas de cada localidade.

Com Loureiro (1995, p.27), com uma análise da cultura amazônica, compreendemos “por cultura amazônica aquela que tem sua origem ou está influenciada em primeira instância, pela cultura do caboclo”. Loureiro possibilitou compreendermos a formação da cultura amazônica a partir do processo histórico

formador do caboclo, demonstrando a influência da cultura nordestina com a indígena e fala de uma acumulação cultural, uma cultura com influência de outras culturas durante anos de relações humanas, relações que proporcionaram a formação da cultura cabocla com um modo de vida específico do homem amazônico. Assim, a cultura ribeirinha amazônica, na proposta desenvolvida por esse autor, está apresentada como sendo,

[...] de profundas relações com a natureza, que perdurou, consolidou e fecundou, poeticamente, o imaginário (até o final dos anos 50) destes indivíduos isolados e dispersos às margens dos rios (...) Uma cultura dissonante em relação aos cânones urbanos, o homem amazônico, o caboclo, busca desvendar os segredos de seu mundo. (IDEM, 1995, p.26)

Compreende-se uma cultura ligada diretamente ao rio e à mata, sendo desenvolvida a partir desta relação. O caboclo, apresentado por este autor, solitário, adentrava a mata para o corte da seringa, vivenciando e desvendando os segredos do lugar a sua volta consolidando, até os anos 50, um imaginário que influenciou na formação da cultura ribeirinha, repleto de seres encantados, uma cultura que foi vivenciada por gerações em um tempo/espaço amazônico.

Diante desta compreensão, Sousa (2004, p. 58) afirma que a cultura amazônica se constituiu:

[...] a partir da influência cultural do caboclo que por sinal absorveu e se amalgamou com a cultura dos nordestinos, sendo agregado a esta cultura um valor de subjetividade, respeitando as peculiaridades próprias da região, motivações simbólicas que resultam em criações que estreitam, humanizam ou dilaceram as relações dos homens entre si e com a natureza.

Essa relação do nordestino com o caboclo resultou na formação de uma cultura própria do homem na Amazônia, caracterizada pela subjetividade ligada à região, aos grandes rios e à mata fechada. Uma cultura composta de seres encantados, representações que conferem sentido às experiências vividas do ribeirinho e conseqüentemente ganham lugar na cultura ribeirinha.

Esses encantados surgem da relação com o lugar onde o caboclo busca mecanismos de adaptação e sobrevivência a nova realidade vivida. São os símbolos que representam uma relação do homem ribeirinho com o rio e a mata, desta forma entra em um mundo dominado pelo imaginário poético-esteticante (LOUREIRO, 1995). Esta representação, com características subjetivas e emocionais, será compartilhada com as pessoas mais próximas, principalmente familiares e amigos através do ato de narrar, repassando assim as narrativas ao grupo.

Essas narrativas ribeirinhas são uma das características da cultura do grupo que permanecem na memória tanto individual como coletiva. As narrativas são reconstruídas e remodeladas ganhando novos significados conforme o tempo, o espaço, as experiências vividas pelos narradores.

As particularidades estão relacionadas com o lugar de vivência da pessoa, sendo assim, o lugar é fundamental para compreensão da cultura de um determinado grupo passando pela memória, ambos conduzindo para permanência da cultura do grupo.

2 DOS PROCEDIMENTOS PARA COLETAS DE DADOS

A pesquisa de campo realizada no ano de 2009 foi pautada principalmente nas concepções teórico-metodológicas da História Oral de Meihy (2005), dessa forma para desenvolver esse trabalho selecionou-se como Colônia¹ localidades ribeirinhas existentes no Rio Madeira, a fim de desenvolver uma pesquisa

1 Colônia na concepção de Meihy (1995, p.177) corresponde à seleção do grupo “a ser estudado independe da

com enfoque na cultura amazônica. O que levou ao desdobramento da Rede² de estudo em Vila de Calama, Povoado da antiga Cachoeira de Teotônio e Localidade de São Sebastião.

A escolha dos colaboradores da pesquisa considerou os mais antigos moradores das referidas localidades, por acreditar que estes expõem melhor uma relação com lugar, considerando suas experiências de vida no mesmo e conseqüentemente vivenciam que registram a memória do indivíduo e do local.

As entrevistas foram trabalhadas na íntegra, seus fragmentos analisados que estão apresentados neste trabalho são resultados da dissertação de mestrado ocorrida durante o período de 2008 a 2010 no Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Rondônia.

No primeiro contato aplicou-se a proposta da palavra e olho, desenvolvida por Frémont (1980), juntamente com a História Oral de Meihy (2005). Sendo assim, a palavra, a escolha de como e o que falar foi feita neste momento, bem como a apresentação da pesquisa ao narrador e o convite.

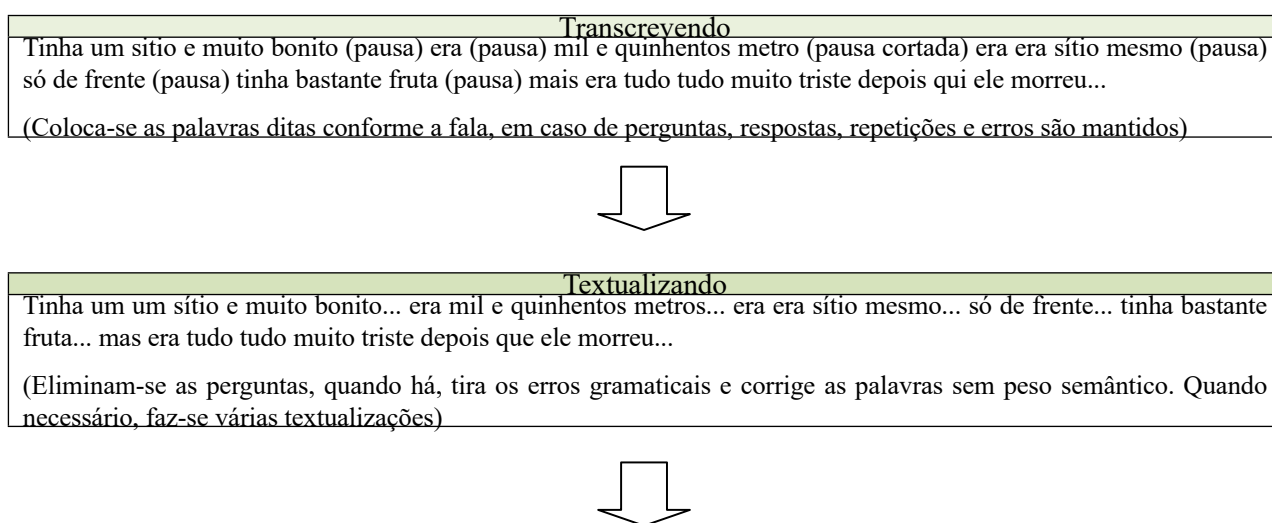
Durante a realização das entrevistas, foi permitido que os narradores se expressassem sem interrupção com liberdade para construir e organizar sua fala da maneira como quisessem. Dos cinco narradores somente em duas entrevistas foi usada a pergunta de corte³³.

Com a realização das entrevistas, tem-se as narrativas que são os documentos que foram interpretados, realizou-se a transcrição, o primeiro passo da passagem da fala para o escrito. Em seguida, realizou-se a textualização, eliminou-se a participação da pesquisadora, os erros gramaticais e reparo das palavras sem peso semântico, retiraram-se também os latidos de cachorros, os gritos das crianças e outras falas que ocorreram durante a gravação.

Por fim, a transcrição, com somente a fala do narrador, organizou-se a narrativa em ordem cronológica dos acontecimentos, nos casos em que o narrador começou a falar sobre sua chegada no lugar, mudou de assunto e voltou a falar sobre o lugar.

No fluxograma abaixo, apresenta-se a aplicação das etapas de confecção do texto das entrevistas na proposta de Meihy (2005). O exemplo abaixo é um fragmento da narrativa livre e sem perguntas, da Senhora M. R. D. S. (04), demonstrando a maneira como foi trabalhada a passagem da fala para o escrito e do escrito para o documento narrativo:

Figura 02: Etapas da confecção do texto em História Oral (Fluxograma)



especificação de idade (geração), estado civil, padrão de vida econômica ou outros detalhes”.

2 Compreendemos a Rede como “uma subdivisão da colônia que visa estabelecer parâmetros para decidir sobre quem se deve e quem não se deve entrevistar”. (Meihy, 2005, p.177)

3 Segundo Meihy (2005) a pergunta de corte corresponde a uma pergunta indireta ou indagação que possibilite ao narrador desenvolver, ou não, na sua fala ou tema da pesquisa.

Transcrição

Tinha um um sítio bonito... era mil e quinhentos metros de frente tinha bastante fruta... era sítio mesmo... mas era tudo muito triste ali depois que ele morreu...

(Considera-se o texto pronto e viável para interpretação)

Essa narrativa é considerada o documento que será interpretado após conferência. As interpretações foram feitas depois de todas as entrevistas transcritas, facilitando a leitura e a compreensão da mesma. Em História Oral compreende-se que o documento é o resultado da mudança da fase oral para escrita (MEIHY, 2005, p. 30).

A partir dessa discussão compreende o que documento faz parte de todo campo de conhecimento, parafraseando com Frémont (1980, p. 97), está inserido na área de investigação dos pesquisadores. Com base neste autor, conceitua-se o documento,

Como um precioso intermediário entre o investigador e uma certa realidade a descobrir. Não é a realidade; transcreve-a ou reflete-a. como tal, deve ser interpretado. O documento pode ser visual (um mapa, uma fotografia...), narrativo (um texto), ou número (uma série estatística...). Permite restituir o passado (arquivos, documentos históricos), revelar aspectos invisíveis ou escondidos (situações fundiárias, fluxos de capitais ou de informação...) condensar uma situação (listas de recenseamentos, inventários descritivos, monografias...).

A partir do reconhecimento de múltiplas formas de documentos direciona-se para construção desse texto o documento narrativo, uma vez que os textos formados surgiram a partir das entrevistas gravadas, textos feitos a partir das experiências narradas em entrevistas (BARBOSA, 2006), logo um documento narrativo.

Compreende-se que esse texto narrado e transformado em documento é o material palpável que reflete a realidade do narrado, o vivido por ele e narrado da maneira que desejou, logo, uma realidade individual que se manifesta no coletivo, uma visão própria do narrado dos lugares e do mundo a sua volta.

Essa compreensão “depende de uma habilidade para analisar seus modos de expressão, aquilo que chamo de sistemas simbólicos, e o sermos aceitos contribui para o desenvolvimento desta habilidade”. (GEERTZ, 1997, p.107). Desta forma, tentou-se identificar os símbolos das representações existentes nos grupos ribeirinhos existentes que envolvem o valor atribuído ao lugar e às experiências vividas neste, fundamentando-os na cultura e espaço ribeirinho, fazendo uma interpretação das representações do lugar que só existe na memória dos narradores.

3DISCUSSÃO DOS DADOS: AS NARRATIVAS

A discussão sobre o lugar permite considerar o momento vivido pelo narrador, sua visão, singular do lugar, as emoções, afetividades, esquecimentos, sonho e a subjetividade. Assim, a vida passa a ser representada em um lugar, demonstrando uma organização e cotidianidade própria.

Busca-se em Tuan (1983) a compreensão sobre afetividade e segurança que o homem sente para com um lugar, atribuindo a este importância e valor para sua sobrevivência. Compreendemos, ainda, que “a ordem do lugar é fruto do pensamento organizado.” (LIMA, 2008, p. 234). Logo, todo lugar apresenta-se como reflexo da cultura de um grupo, reflete a ordem pensada por este conforme sua vivência. Buscando o afeto e a segurança, o ser humano cria e organiza seu lugar repleto de sentimentos e valores, situação norteadas por uma cultura.

A partir das entrevistas pode-se compreender que o lugar ribeirinho se apresenta como uma construção única, singular, carregado de representações, agregando ideias e sentidos produzidos por seus moradores.

Neste mesmo sentido, após discorrer sobre os lugares das muitas sociedades existentes, Frémont (1980, p. 137) aborda o lugar associativo, o qual pode relacionar ao lugar ribeirinho, pois “os lugares distinguem-se menos por uma função do que por uma associação de funções, que se traduz por uma prática”.

Diante da identificação dessa relação afetiva pode-se perceber que tal situação reflete no cotidiano, na memória por meio da história de vida e nas organizações espaciais dos moradores das localidades. Dessa forma, a narradora Dona M. R. D. S. descreve seu lugar demonstrando orgulho,

“eu sou a pessoa mais velha daqui de idade... aqui só é o Pedro que é meu genro que nasceu e se criou aqui já tá com 41... a Paula dali que nasceu e se criou e o Manoel... é só...” (15)

Esse lugar narrado que existe somente na memória da narradora, pois ser a moradora mais antiga da comunidade oferece a ela, além de orgulho, respeito dos outros moradores. A narradora lamenta as mudanças na comunidade que segundo ela ocorreram quando havia saído e na sua volta identificou, principalmente, que havia novos moradores. Situação identificada no fragmento abaixo,

“aqui na cachoeira não tem novidade depois que nós voltamos porque o povo antigo não quer vir de volta... tem mais gente a comunidade tá maior... mas tem mais desunião do que naquela época que tinha menos pessoa...” (Dona M. R. D. S.). (15)

Nesta luta simbólica para reviver e construir seu lugar, outra moradora da antiga Cachoeira de Teotônio, Dona M. S. P. afirma que,

“quando eu cheguei aqui só tinha família né... poucos moradores e era família aí... eles impediam outros que chegarem de fora e quisesse fazer alguma coisa trabalhar então assim... era discriminado melhorou muito depois... muito depois de lá para cá até chegar aqui foi 8 anos...”. (3)

Fica evidente nas duas falas o conflito existente na comunidade da Cachoeira de Teotônio. De um lado, o reconhecimento das mudanças e conseqüentemente a perda da união do grupo e do outro, a luta pelo lugar e o direito de moradia, situação advinda do desejo de manter o poder e dominação simbólica sobre o lugar; segundo Claval (1979, p. 21) “os fatos do poder têm uma dimensão espacial que se relaciona com os elementos por eles incorporados”. E para melhor compreensão dessa relação na comunidade, o mesmo autor afirma que “a definição dos direitos de posse e uso da terra, e de outros bens raros, traduz um esforço coletivo de organização e dá aos que deles se beneficiam mais direitos que a outros” (IDEM, 1979, p.16).

Diante dessa compreensão e em meio à disputa subjetiva pelo lugar apresenta-se a falta de uma das moradoras,

“essa cachoeira tem de tudo... tem muita história...” (Dona M. R. D. S.). (26)

Diante da temporalidade presente na fala, interpretamos o lugar criado pela narradora como vivenciado, busca-se em Frémont (1980) o lugar, como um espaço reduzido, vivido e construído, considerando a associação de fatores econômicos, sociais, culturais e políticos. Por isso, a história está presente somente na memória da narradora que vivenciou todos os fatores dessa história.

As narrativas demonstram ainda uma ligação de satisfação entre narradores e os alimentos obtidos nas localidades, situação acentuada nas falas que alcançam o nível de vínculo social imperceptível, pois, relaciona-se com o cotidiano e memória do universo ribeirinho.

Os narradores atribuem valores de gratidão, exaltação e admiração criando, assim, com seu lugar,

revivido em suas memórias, uma relação subjetiva envolvendo o sentimento de sobrevivência. Percebe-se que o fato de ter acesso ao peixe, principalmente, faz parte de uma relação característica do ribeirinho com a floresta, ao ponto de afirmarem que:

“tudo que se planta dá...” (10), “essas águas dá o de comer...”(10) e, “tinha que sair caçando...” (2).

Logo, relaciona-se a terra, a água e a mata ao lugar na memória de cada narrador. Ainda nessa discussão, é possível identificar uma relação de sobrevivência do grupo no momento que a narradora diz que,

“ninguém ficava sem comida dividia tudo as caça e o peixe...” (Dona M. D. J. P.). (11)

Assim, o lugar revivido na memória dos antigos moradores das comunidades ribeirinhas pesquisadas demonstra uma característica peculiar do modo de vida ribeirinho. Identifica-se um lugar marcado pela cultura do grupo, uma ordem social que permite o ato de compartilhar.

Descrivendo seu lugar, Dona M. R. D. S. evidencia que a antiga Cachoeira do Teotônio,

“tinha plantação de tudo era mangueira... era laranja... era até pimenta do reino... tinha canela... tudo tinha... o rio já levou tudo... e do povo que tinha muitos já morreu... já morreu quase tudo...”. (16)

Nesta fala, a narradora, além de demonstrar a fartura do lugar com suas mangueiras, laranjeiras, pimenta do reino e canela, apresenta a força do rio na vida da comunidade tanto que este já levou parte do lugar onde havia as plantações, uma força material e outra simbólica, pois da mesma forma que o rio fertiliza naturalmente a terra para plantação, ele pode levar embora.

Além da fartura, podemos identificar outra relação que aparece atualmente na fala dos narradores marcada pelo confronto subjetivo entre moradores e instituições governamentais, demonstrando as diferenças dos grupos sociais relacionar-se com o lugar. Assim, comparamos duas situações e momentos da vida, Dona M. R. D. S. por destacar ainda que,

“na época mesmo tinha muito peixe e pouca perseguição era mais no trabalho...”. (17)

E, outra na fala do narrador o Senhor J. T. D. F.

“Eu sou bem contra o IBAMA esse negócio de pescá e caçá ser proibido foi Deus que deixou para nossa alimentação e eu gosto eu já falei para ele nessas reunião...” (7)

Ambos relatam a relação do IBAMA com o grupo, aparentemente uma relação tensa onde a instituição necessita proibir e os moradores das localidades necessitam e gostam de comer o que podem retirar diretamente da natureza. A fala da narradora apresenta-se conformada com a situação, tanto quanto ao fato de hoje ter menos peixe quanto ao fato de haver maior perseguição com aqueles que pescam. Situação preocupante, considerando que o Povoado da Cachoeira do Teotônio é formada principalmente por pescadores, e pescar é uma ação representativa do modo de vida ribeirinho.

Considerando as narrativas existe outro ponto em comum nas falas dos moradores a questão da

ausência de violência urbana, assim, o lugar oferece segurança, torna-se possível viver confortavelmente e sem preocupações. Neste sentido, o Senhor J. T. D. F. afirma, referente ao viver no lugar,

“a gente cria o filho da gente do jeito que a gente quer na cidade você ‘pensa que tá dentro de casa já não tá mais tem filho que corre de pai... tem filho que pode cair na gangue... pode fumar... usar droga é por isso para Calama é bom de mais tudo que se planta aqui a gente vende e come...”. (10)

Para este narrador associamos o fato de viver na Vila de Calama com um lugar idealizado e íntimo (TUAN, 1983), pois, para o narrador, significa afastar seus filhos da marginalidade social existente em Porto Velho. O lugar representa proteção contra situações como assalto e principalmente o uso de drogas, considerando a fala do narrador.

O sentimento de segurança atribuído ao lugar é compreensivo quando se identifica que o narrador faz parte de um grupo com um modo de vida baseado em uma relação intrínseca desenvolvida entre ele e o lugar, chega a caracterizar uma relação humanística dele para com o lugar. Neste sentido, compreendemos que “o grupo social ribeirinho ao dar significado ao seu espaço está criando seu conceito de natureza”. (SILVA & SOUZA FILHO, 2002, p. 39).

Ao analisar as três localidades deste estudo, percebe-se que cada narrador, a sua maneira, atribui valores e significados ao seu lugar. A partir disto entrelaça estes valores criando um modo de vida característico das comunidades ribeirinhas do rio Madeira.

Na busca pela compreensão desta relação do homem com o lugar, destacamos Tuan (1983, p. 156) com os lugares íntimos que são “tantos quantos as ocasiões em que as pessoas verdadeiramente estabelecem contato”. Logo, não é qualquer lugar e sim aquele em que vivenciamos alguma situação que nos proporciona desenvolver uma relação específica, o contato íntimo, bem como revivê-lo na memória. Neste sentido destacamos a fala do Senhor J. T. D. F.

“Eu me sinto maravilhoso aqui em Calama principalmente agora que chegou esse trator aqui para fazer o serviço para nós que foi muito importante...”. (5)

A chegada do trator para o desenvolvimento do trabalho enfatizou a satisfação do narrador para com o lugar, ele já se sentia maravilhado por morar no Distrito de Calama, com a situação da chegada do trator tudo se torna admirável e mais fácil. O sentimento de admiração, fortalecido pela chegada do trator e seu benefício, torna-se possível diante da relação íntima do narrador com o lugar.

Outras situações podem ser percebidas quando os narradores atribuem valores ao lugar a partir de uma situação vivida, assim destacamos,

“hoje eu gosto daqui não saio daqui de jeito nenhum... depois que ele começou a pisar na bola queria vender esse terreno... eu não vou assinar eu morando aqui se meu filho minha filha adoecer eu levo para o outro lado do rio...” (Dona D. M. M.). (13)

Neste fragmento, percebemos que a narradora depara-se com a solidão e as dificuldades da vida e como mãe, cria um sentimento profundo para com o lugar, pois para ela morar em São Sebastião é seguro para criar seus filhos sozinha; por ser uma localidade próxima ao centro de Porto Velho o acesso é rápido e fácil, desta forma, se precisar de atendimento médico cruza-se o rio.

A convivência entre os sujeitos de um mesmo grupo social é possível considerando a semelhança

entre estes, no âmbito cultural e mantida pela memória vincula a história de vida de cada narrador (morador).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o lugar que só existe na memória do narrador, compreender esses objetos de pesquisa dessa forma foi possível por estar fundamentada na perspectiva da Geografia Cultural, em que se parte das particularidades e individualidades de cada narrador para compreender a vida e o lugar ribeirinho. Pode-se ainda, interpretar e apresentar o lugar ribeirinho com suas representações sociais e culturais característica deste grupo.

Com o caminhar metodológico escolhido e aplicado foi possível nortear o trabalho de campo com entrevistas abertas e espontâneas marcadas pelas experiências vividas de cada narrador.

Compreende-se que tanto a cultura quanto o espaço são dinâmicos e conseqüentemente as relações envolvendo o homem e seu lugar também serão, neste sentido, o lugar passa por constantes reconstruções, ganhando novas leituras de suas representações, passando por ressignificados, entre os novos e velhos simbolismos a dinâmica da vida vai acontecendo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Fabíola Holanda. *Experiência e Memória: A palavra contada e a palavra cantada de um nordestino da Amazônia*. Tese de doutorado: USP, São Paulo, 2006.
- CLAVAL, Paul. *Espaço e Poder*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- _____. *A Geografia Cultural*. Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro A. Pimenta. 3ª Edição. Florianópolis, Editora da UFSC, 2007.
- _____. *A Geografia Cultural*. Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro A. Pimenta. Florianópolis, Editora da UFSC, 1999.
- FRÉMONT, Armand. *A Região, Espaço Vivido*. Trad. Antônio Gonçalves. Reivão & Antônio G. Mendes. Coimbra, Livraria Almeida, 1980.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. São Paulo, Copgright, 1989.
- LIMA, Dário de Araújo. *O Juízo reflexionante Kantiano e a Natureza Humana de Representar no Lugar*. In: SERPA, Angelo (org). *Espaços Culturais: Vivências, Imaginação e Representações*. Salvador, EDUFBA, 2008.
- LE GOFF, Jacques. *HISTÓRIA E MEMÓRIA*. Trad. Bernardo Leitão (et at) 3ª edição. Campinas. Unicamp, 1994.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. Belém, Cejup, 1995.
- _____. *A Arte como encantaria da linguagem*. São Paulo, Escrituras, 2008.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 5ª Edição. São Paulo, Loyola, 2005.
- SILVA, Josué da Costa.e SOUZA FILHO, Theophilo Alves de. *O viver Ribeirinho*. In: SILVA, Josué da Costa Silva, SOUZA, Mariluce Paes de, FIGUEIREDO, Expedita Fática Gomes de, SOUZA, Lucileyde Feitosa & PEREIRA, Wilma Suely Batista (orgs). *Nos Banzeiros do Rio: Sustentabilidade e Desenvolvimento em Comunidades Ribeirinhas da Amazônia*. Porto Velho, EDUFRO, 2002.
- SOUZA, Lucileyde Feitosa. *Navegar é preciso: Barqueiros do Madeira, cultura, resistência e sustentabilidade*. Dissertação, Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Mestrado em Desenvolvimento Regional, Porto Velho, 2004.
- POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*, IN: ESTUDOS HISTÓRICOS, nº 03 Memória, Rio de Janeiro, Vértice, 1989, p. 03-15.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia: Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. Rio de Janeiro, Difel, 1980.

Seção 6

Literatura

RAIMUNDO MORAES. RESSUSCITADOS, ROMANCE DO PURUS: A RELAÇÃO ENTRE A REALIDADE E IMAGINAÇÃO NA REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA AMAZÔNIA

Maria Helena Medeiros do Nascimento
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: helenamedeiros2003@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar a obra “Ressuscitados, romance do Purús” (s.d), de Raimundo Moraes. Tal artigo tem a intenção de promover o resgate de sua obra e mostrar como a mulher indígena é representada no romance literário; como conceitos e preconceitos se espalharam entre a realidade e o imaginário na Amazônia. Enquanto pesquisadora busco percorrer os caminhos dos Estudos Pós-Coloniais que possibilitem ampliar entendimentos sobre a transformação da personagem central em uma mulher intelectual e dessa posição ao resgate de seu passado, suas memórias e de suas origens. Cabe ainda ressaltar a importância desse romance ao oportunizar leituras de teóricos e verificar que a literatura desse escritor é capaz de levar o leitor ao encontro de um tempo passado, mas que tem muito a revelar quando se junta aos estudos de teóricos importantes para a descolonização, como Hommi Bhabha, Franz Fanon, Albert Memmi, Miguel Nenevê e Marilene Proença que discorrem sobre os processos de colonização e descolonização.

PALAVRAS-CHAVE: Representação. Mulher. Imaginário. Amazônia. Memória.

INTRODUÇÃO

Neste artigo far-se-á abordagens sobre o romancista Raymundo Joaquim Moraes (seu nome de batismo), escritor que nasceu em 15 de setembro de 1872 e morreu em três de fevereiro de 1941 em Belém/Pará, mas que cresceu em Manaus. E ainda tem a intenção de valorizar autores da região, Márcio Souza, Hélio Rocha e Miguel Nenevê são pesquisadores que apresentam muitas abordagens de disseminação de representações sobre a região Amazônica. Na obra de Hélio Rocha intitulada O Mar e a Selva. Sobre a Viagem de Henry Major Tomlinson ao Brasil, tradução na qual apresenta os relatos de viagem Henry Major Tomlinson, inglês que veio à Amazônia. Nessa obra o narrador faz uma crítica à sua sociedade a partir do encontro com o tão imaginado Eldorado da lendária terra das Amazonas. O autor discorre, entre outras coisas sobre o —viajante ideal. O que — vai além da escrita do que ele vê e, nesse viajar, faz com que o leitor também viaje. Aí residem, mas não somente, sua maestria, sua arte da existência e sua grandeza como escritor. (ROCHA, 2012 p. 12). Em —Microfísicas do Imperialismo. A Amazônia rondoniense e acreana em quatro relatos de viagem, apresenta estudos que fazem uma passagem por aspectos relevantes sobre a literatura de viagem de autores dos Estados Unidos, da época em que Rondônia teve um alto índice de migração que culminou na destruição de grande parte dos recursos da natureza. Nessa abordagem vai apontar também que NENEVÊ, M. Souza, M. Cooper, vão dizer sobre o ponto de vista da representação que —os discursos de muitos paulista revelava, sem dúvida, desconhecimento da região (NENEVÊ, M., Souza, M., Cooper, 2001, p. 71)

A Literatura proporciona viagens ao tempo histórico, onde se revelam aspectos sociais, culturais, econômicos de determinado local que se pode dizer que nessas pontuações é possível um olhar para as criações literárias de Raimundo Moraes, pois ele escreveu sobre espaços que tinham relação com a natureza e com o contexto social e cultural da Amazônia e do mundo. Se a proposta desse artigo é também resgatar a obra de um escrito negligenciado nos estudos sobre literatura local, acredita-se que Raimundo Moraes tenha grande

valor quando falamos sobre descolonizar o conhecimento, resgatar o passado e valorizar uma cultura local.

É importante ressaltar que existe uma displicência à cultura de um povo e com relação às pessoas que contribuíram para isso. Faz parte de todo sujeito que não se dá conta da importância de preservar sua própria identidade ou origem. E também é possível dizer que, por se falar de um escritor regional, essa negação foi imposta devido aos muitos processos de colonização ocorridos na Amazônia, onde relações de poder definiram o lugar de cada um dentro de determinada sociedade. O escritor belenense Raimundo Moraes, apesar de ter em sua história bibliográfica obras de grande valor literário, como —Planície Amazônica, “Ressuscitados, romance do Purús”, “Anfiteatro Amazônico, que apresentam ao mundo a beleza, mistérios e encantamento das paisagens que sempre fizeram parte de relatos de cronistas que inventaram uma Amazônia a partir do que viam e que imaginavam ver e não somente passaram por essas terras, mas que na representação diante desse olhar —(...), foram construídos textos que elegem a natureza como foco quer dizer (...) (MÁRCIO SOUZA, 2009, p.42). O autor enfatiza que as figuras humanas ficavam à margem como se não fizessem parte dessas histórias contadas pelo mundo a fora e ressalta que os estudos pós- coloniais puderam desconstruir tais representações.

Raimundo Moraes era destaque em sua região e pode-se dizer que era um dos viajantes ideais descritos nos estudos de Hélio Rocha, tradutor de “O Mar e a Selva. Sobre a viagem de Henry Major Tomlinson ao Brasil”(2012). Em seu romance também vimos —o paraíso e inferno, feiura e beleza, ordem e desordem, vida e morte, como diz Rocha nessa obra. Podemos dizer assim que Raimundo Moraes também ia além do via na escrita. O romancista, muito jovem, acompanhava seu pai, o —prático Miguel Quinteiliano de Moraes, em navios gaiolas. Tornou-se prático e depois comandante do navio —Rei Lear; não avançou seus estudos, foi autodidata e autor de uma vasta obra. É importante lembrar que há certa semelhança de algumas situações de sua história com a de Márcio Souza também.

No trecho abaixo:

(...) Seu avô lia também. Ganhou muito livro de presente dele. Era comandante de navio, passou a vida toda viajando pelos rios da Amazônia, um grande contador de histórias. Então, tinha a conjugação dessas histórias de seu avô, de naufrágios, e contato com os índios. Seu avô os adorava. Deu nomes de índios para todos os filhos.(9 de agosto, por Paiol Literário — projeto promovido pelo Rascunho em parceria com a Fundação Cultural de [...]

Assim, considera-se muito importante, visto que o romancista encontra-se negligenciado e esquecido, trabalhar ainda sob o ponto de vista ainda de que se deve sob o viés pós-colonialista, valorizar a memória de um povo, de sua cultura, como sugere Frantz Fanon na obra Os Condenados da Terra (1979). Muitas vezes o passado de um povo é desvirtuado, negligenciado ou até apagado pelos colonizadores. Descolonizar, neste aspecto, significa pesquisar o passado, investigar a literatura produzida por esse povo, trazer à luz textos de autores que foram negligenciados. Nesses estudos de Márcio, a figura dos indígenas no processo de descolonização, de luta pela preservação da história, cultura, memória e identidade. Dessa forma apresentar-se-ão partes da representação da mulher. Hommi Bhaba também servirá de apoio a partir do —Local da Cultura (1998). As abordagens ainda a respeito da imagem, assimilação em Retrato do Colonizado precedido do retrato do colonizador, de Albert Memmi e ainda pontuações de Euclides da Cunha, em Inferno verde.

Uma breve passagem a partir dos estudos de A. R. P Labre, onde serão apresentados aspectos importantes sobre o rio que serviu de itinerário para o comércio da borracha na época.

O RIO PURÚS, UM DOS CENÁRIOS DE REALIDADE E IMAGINAÇÃO

Nesse cenário que fora encantador, mas também hostil, na floresta amazônica, o Rio Purús, passou pelos olhos de Antônio Rodrigues Pereira Labre que apresenta detalhes em Rio Purus. Notícia por A.R.P. LABRE, (1872). O coronel Labre via a imagem do rio como se fosse —uma pequena imitação do Nilo devido às suas enchentes e vazantes que ocorrem de forma periódica e regular. Ao apresentar-nos uma descrição do rio ainda, Labre relata que —O Purús tem em suas florestas e nas dos seus afluentes e lagos muitos selvagens nômades, superiores, talvez, a 10.000 habitantes, divididos em tribus ou nações em numero superior a trinta, falando outros tantos dialectos diversos (...) (LABRE, 1872).

De acordo com Márcio Souza, dos cronistas e viajantes que criaram representações dessa região, apresenta-se William Chandlles, que explorou o território acreano, esteve no Purus e descobriu um tributário desse mesmo rio, que ganhou seu nome (SOUZA p.167, 2009). Desse e outros olhares formaram-se conceitos e representações sobre a terra do Eldorado.

Ainda nos estudos de Marcio Souza, — os povos ribeirinhos são também definidos como povos que possuem suas percepções voltadas para o universo das águas (...) —Nesse espaço, onde muitos percorreram, olharam a grandeza, chegaram a momentos sublimes de espanto e admiração pela força dessas águas. O rio é o meio de transporte, espaço de lazer, fonte de alimentação“ (SOUZA, 2009, p. 65). E assim era visto o rio Purus.

O SUBLIME: DAS LENDÁRIAS MULHERES AMAZONAS À ÍNDIA CORINA NO ROMANCE DO RIO PURUS.

No romance de Raymundo Moraes a figura feminina aparece no contexto de exploração da borracha nos seringais da região amazônica que se encontravam na região do Rio Purus. Nesse período a presença da mulher era algo inusitado e somente chegavam até os locais as que eram enviadas para servir aos homens que lá permaneciam durante anos e anos. A palavra Ressuscitados é apresentada nessa história como a imagem dos homens nordestinos que, assim como vários outros empreendedores, buscavam riqueza e poder e ali permaneciam a todo custo nesses seringais, em busca de riqueza, pois já vinham fugidos da seca e da crise que assolava não só o Nordeste. O mundo vivia aos horrores, devido às duas grandes guerras mundiais. No presente, essas histórias ainda servem como fonte de pesquisas. E a Literatura teve grandes nomes que escreveram sobre o fantástico, a partir do real recriavam um mundo imaginário.

Em se tratando da Amazônia, os homens que escreveram a partir dela, Euclides da Cunha foi um desses grandes escritores.

Diferentemente de outras lutas por sobrevivência em outros lugares, na fuga da seca nordestina, agora em terras férteis, onde —as chuvas são regulares e criadoras (LABRE, p. 48, 1872), esses homens enfrentam uma das grandes adversidades sofridas que era a de não ter convívio com a figura feminina, quando muitos vieram para essa região e deixavam suas famílias. Em uma peça de teatro, —As Mulheres do Aluá, na dramaturgia de Euler Lopes, pesquisa de Chicão e Nilza Menezes, foi possível entender a forma como muitas mulheres eram tratadas nos seringais da Amazônia. Iludidas com promessas de riquezas e luxo, somente encontraram a miséria. Eram mulheres de todos os cantos do mundo, de todos os nomes, Marias, Antônias, Franciscas, tiveram a vida destruída e viveram à margem do extremo poder dos homens. Muitas dessas tidas como —portadora do mal, feiticeiras. Nessa peça, acontece a encenação de várias vozes de mulheres com a sede de vingança, ódio, tristeza, conscientes da falta de justiça, verdade. O trabalho dos atores e todo o grupo foi de esclarecer aos expectadores que à mulher também era dado o saber. E, segundo as falas dessas personagens do teatro, —os homens viam isso como uma afronta.

Em *Ressuscitados*, romance do Purús, a pequena Corina é enviada para Belém, mas ao contrário de ser encaminhada para ser uma grande guerreira, costume das mulheres lendárias do Eldorado, foi enviada para Belém para aprender os costumes do homem branco, que no romance era fortemente influenciado pelas maneiras do povo parisiense. Nesse sentido pode-se dizer que a índia vai utilizar-se do que aprende para ganhar autonomia. Como intelectual que se fizera colonizada um dia essa beleza. Nessa observação temos muitas histórias de relatos sobre o destino de crianças nascidas do ventre dessas guerreiras amazonas. Diz a lenda que elas se relacionavam com quem guerreavam quando sentiam que deviam saciar seus desejos e que

Ficavam com eles o tempo que quisessem até engravidar. Depois, deixavam-nos ir embora. Ao parirem um filho, mandavam-no morto ao pai, mas, se fosse filha, era bem criada e educada na arte guerreira. (GONDIN, 2007, p.105).

Corina tornou-se uma guerreira da vida, aprendeu usos e costumes que, possivelmente, foram vestidos por ela como uma maneira de proteção. Em sua alma a imagem da dizimação de seu povo. —Assim que a pequenita principiou a falar, chamava pai a José Alves, avô ao caboclo Tucuxi, e mãe à preta Genoveva. José Alves achava que a menina poderia ter maus costumes se habituada com os mimos do avô Tucuxi e dizia, Tá dando muita confiança, seu Tucuxi, pra essa indiazinha. Deu a mão pro gentio ele que logo o pé. A figura da mãe, a pequena índia encontrava representada na personagem Genoveva, que acreditava em crenças que até hoje perduram em certas culturas. Genoveva exaltava a transformação de Corina

- Ah! você não é capaz de calcular como se transformou aquela criatura. Nem parece índia. Na conversa, nos modos, nas salas, nas dansas, na cultura é uma parisiense. Gosta muito de alar francês. Vive na casa de João Lúcio. A instrução que recebeu é primorosa (MORAIS, (s.d) p.81)

O DESABAFO E A AFIRMAÇÃO DA MULHER COLONIZADA

No capítulo XVIII, em que ocorre a fuga da personagem Corina, que escreve uma carta e expõe ao marido o desabafo de uma mulher que conseguiu viver uma mentira para poder se apoderar de sua paz. Nessa passagem da história pode-se lembrar que a mentira surge como uma possibilidade ou forma de defesa e diferenciação do nativo nas amarras do discurso colonial. A personagem precisou fazer-se de imbecil para se aperfeiçoar nos costumes do homem branco. Franz Fanon lembra que —A luta pela descolonização das mentes ex-coloniais deve ser constante e contínua (FANON, p.119, 1979). Apresenta-se o processo mimético nessa mulher nativa, que encontra forças e parte em busca de suas origens. Apropriada de novas ideias e pensamentos, depois de casada com um seringueiro rico, observa as atitudes do marido e (...), descobre que sua vida, sua, respiração, as pulsações de: seu coração, são as mesmas do colono. Descobre que uma pele de colono não vale mais do que uma pele de indígena. Dela decorre toda a nova e revolucionária segurança do colonizado. Essa descoberta introduz um abalo essencial no mundo colonizado (...) (FANON, p.34,1979). E ela se sentirá segura para realizar o seu triunfo como uma mulher que procura a si mesma, prepara o seguinte desabafo e escreve:

José Alves,

«Entre nós dois existe um largo abismo, para mim intransponível. Não creio que a sua proveniência seja tanto na educação, mas da raça, dos nossos atributos étnicos. Seu povo não tolera o meu, ao qual persegue ferozmente, humilhando-o e sacrificando-o; Qualquer aleijado branco (lembre-se do corcunda) julga-se com o direito de violar as raparigas índias, sem que ninguém o recrimine ou

peça contas por isso. Para castigar semelhante atrevimento as tribos, rústicas, porém, com o sentido da justiça, têm que apelar para a força, criando uma reação invariavelmente inglória para as armas aborígenes.

Tais movimentos, puramente defensivos,volvem-se, na opinião das autoridades civilizadas, em atentados contra os violadores da terra e das mulheres indígenas. Daí as expedições para massacrarem malocas inteiras em nome da ordem. Dizimam, extinguem os selvícolas.

Além disso, entre a sua e a minha pessoa, apesar da amizade que antes lhe votava, no caráter de filha adotiva, há uma barreira-- a indiferença que tenho por V. Os seus milhões, que tudo compram, transformaram o nosso tálamo nupcial em cêpo de açougue regularizado pelo juiz e pelo sacerdote, baseados na lei e na religião. Acho horrível e altamente imoral que eu continue a lhe vender a minha carne. O dinheiro para o índio, como V. sabe, nada vale. Só o amor nos prende e subjuga. Sem êle, tudo é transitório e fugaz nos lares.

Aceitei a sua proposta de casamento como um preito de gratidão., julgando que seríamos felizes, que eu ainda viesse a amá-lo. Tudo em vão. O meu desprezo por V. cresce todos os dias. Nunca o amei, jamais o amarei. Não me procure, pois. Esqueça-me. Volto para os meus. Adeus.»

Corina. (MORAIS, (s.d) p. 261-262,)

O que se percebe no romance é que a personagem no romance de Raimundo Moraes é uma vítima da irracionalidade do homem branco e que por esse mesmo homem é acolhida. Por ser do sexo feminino tinha uma espécie de —proteção. Como uma espécie de mal necessário eram essas figuras que se apresentavam no mundo feito só de homens. Na região todos diziam que Corina era muito inteligente, mas em muitas passagens do romance o que se percebe é a imagem da índia apresentada, por exemplo, em Iracema, de José de Alencar. No romance indigenista de Alencar, a personagem aparece como —a virgem dos lábios de mel, que se apaixonou pelo europeu. Já em Ressuscitados, romance do Purus a jovem índia aparece bela, uma heroína que viveu também um grande amor, pois não se apaixonou pelo cearense que resolvera —adotá-la, mas que se apaixonou por um índio de sua etnia. Ao contrário de Iracema, Corina não morre. Corina mata e some na floresta. José Alves, dono de seringal, rico, e com fortuna tinha veneração por ela. Ingênuo, talvez, entregou seu coração a ela e a pediu em casamento, declarava seu amor.

“(...) Nisto encontraram também, dentro duma esteira enrolada num canto, o retrato de Cauré, o tucháua dos ipurinãs, feito a pena pela prendada ex-aluna do educandário de Belém. (...) José Alves começou a reparar nas linhas elegantes do índio(...) ,deixando-lhe ver no macho admirável o motivo freudiano do encantamento da esposa. (MORAIS, s.d , p.264.265).

AS MULHERES DO MERETRÍCIO “PENSÃO FLOROU” E AS “NORMAIS”.

No capítulo VI- Pensão Florou, apresenta-se na localidade do seringal de santa Luzia, o local chamado de meretrício porque “De todas as partes do mundo afluíam mulheres estrangeiras para a safra da borracha na linda metrópole amazonense: polacas, francesas, russas, judias, alemãs, cubanas, portuguesas, chilenas, peruanas, brasileiras, bolivianas. As mulheres eram vista como espécie de animal, sem direitos. Somente serventes ao prazer de homens que esbanjavam luxuria e poder. Seriam as mulheres de vida fácil. Sim, era essa a ideia proposta à primeira imagem feita, mas o que sabe é que no contexto do romance.

(...)Diariamente os jornais noticiavam espancamentos dessas mulheres pelos tiranos amantes. Muitas dessas mulheres preferiam homens tidos como Carachués, (...) Determinadas estrangeiras, no entanto preferiam os carachués da terra, verdadeiros frutos do mato, pelo esquisito sabor silvestre, sem dúvida. E sustentavam moços bonitos do Amazonas(...) Certas rameiras nacionais também tinham seus amantes do coração, dos quais levavam cada sova de ficar a panos de vinagrel(MORAIS, (s . d) , p. 85)

Da meia-noite em diante esse gado humano da desgraça aparecia na Pensão Florou. Iam ali à busca de homens a fim de levá-los em seguida para suas casas, casas particulares ou pequenas pensões de três e quatro companheiras. Poucas viviam exclusivamente na Florou, espécie de Alfândega do meretrício, onde entravam e saíam em rápidos despachos (...) se bebia desde o licor, a champanha (...) aí contavam-se casos extraordinários de exposições de seringueiros. Na Pensão Florou e na região do seringal chegam os vícios e os costumes das sociedades e apresenta-se a prostituição que ocorria em todo o mundo.

Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai a filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem. Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de “desorientadores”. (FANON, p.28).

Em meio a uma região inóspita a vida da mulher da pensão, dos meretrícios se correlacionavam as que viviam de acordo com os padrões desejados pela sociedade moralista da época

Mulheres —honestas|, donas de casa e casadas se defrontando em mesmos ambientes com as —abelhas| e —mariposas| que certamente sabiam de como era aparente aquela sociedade que elas teimavam em —aviltar| com suas práticas, jeitos e trejeitos. (SILVA, 2013 p. 9).

A MULHER: IDENTIDADE PELOS CAMINHOS DO TEMPO

Segundo Stuart Hall (2006), —quanto ao impacto da globalização sobre a identidade é que o espaço e o tempo são as coordenadas básicas para todos os sistemas de representação. Assim foi a construção do espaço da região do Purus. Os Seringais levavam os nomes de diferentes regiões do Nordeste. Ressuscitados eram assim chamados os homens que ficavam muitos anos na floresta densa da região amazônica e conseguiam sair de lá, apesar das grandes adversidades.

A identidade está profundamente envolvida no processo de representação. Assim a moldagem e remodelagem na relação espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação tem efeitos profundos sob as formas como as identidades são localizadas e representadas. (HALL, 2006 p. 71).

A história de chegada dos migrantes vindos de muitos lugares distantes em busca de vida melhor na região do Eldorado - O Amazonas das lendárias mulheres Amazonas conhecidas por Frei Gaspar de Carvajal. A região para não só esses migrantes Nordestinos, mas também soldados, cientistas e viajantes que pensavam na região como um

País fabuloso (...) se dizia ser tão rico (...), segundo a lenda, o chefe da tribo recebia em todo o corpo uma camada de ouro em pó e a seguir se banhava num lago vulcânico (SOUZA, 2009, p. 69).

E essa ideia se espalhou para o mundo inteiro e ainda hoje existem vestígios e estereótipos em diversos relatos de homens que por essas terras passaram. Essas primeiras comunicações a respeito não só da região, mas também da figura feminina que, não só representava o paraíso, mas muitas vezes também o inferno. Nessa linha de pensamento, o encontro com o texto de Miguel Nenevé sobre a representação da mulher brasileira.

A partir de uma conversa informal com um taxista que o levava à Universidade de New Mexico, nos Estados Unidos, onde esteve como pesquisador visitante e como um dos palestrantes a convite do Institute of Latin American and Iberian Studies, podemos constatar a ideia criada a partir do imaginário que se disseminou pelo mundo. O estudioso confirma ainda mais essa impressão de como a mulher é imaginada e fala da importância de se desconstruir pensamentos sobre a forma negativa e o prejuízo que traz. Ele confirma a beleza da mulher brasileira, mas cita também grandes nomes da Literatura como Clarice Lispector, Rachel de Queiroz, Adélia Prado. Enfatiza que além de beleza a mulher brasileira tem inteligência. Nenevê ainda lembra que a Literatura local pode renovar conceitos e dar perspectivas sobre novas visões e opiniões.

No caso do romance de Raimundo Morais, temos a personagem Corina, índia Apurinã. Somente aos três anos de idade foram aparecer na menina os traços de uma das mais belas tribos do Purús. Por ser índia já nascera com esteriótipo de alma selvagem. E foi nesse pensamento que a personagem mãe Genoveva, filha do Pará no romance apresentou em sua fala que:

A crença de que banhar a menina com pequeninas tartarugas na água, a deixaria mansa. — uma dessas cousas seria a crença de que a varrição, debaixo das redes das cunhantãs, com pequena vassourinha de penas de urutá, tido por mãe da lua, não só abrandava a agitação das donzelas, tornando-se serena, boas filhas, como ainda, e, principalmente, magnificas esposas, fiéis aos maridos, incapazes de olharem para outro homem que não fosse o que lhe dera o juiz e o padrel (p.18) Mulher de raça negra, faria o papel de mãe da menininha. —As mulheres de St. Clara, e, sobretudo, a preta de Santarém, mãe Genoveva, cozinheira e lavadeira do barracão, cercaram de mimos a pequenina”. (MORAIS, s/d, p. 13).

A história ocorre no Seringal Santa Clara. A rotina e o dia a dia das mulheres na mata eram de afazeres da casa e ligados a essas crenças. Muitas das mulheres que não conheciam ainda essas histórias da Amazônia, sempre perguntavam o que elas significavam. Mas jogadas as crenças de lado, o que se percebe é que a índia se apresentava ao contrário das superstições colocadas para seu futuro e sentia como em uma espécie de díade, colonizada que se sentia, necessitava intimamente de uma afirmação e recuperação de sua identidade, pois a que estava nela não era a dela. A personagem não se identificava com o marido. Relata isso na carta escrita a ele quando resolve fugir com o índio por quem se apaixona, jogando por terra todas essas crendices que a rodearam enquanto criança. A alma que se apresentava inconstante, inquieta, sentia fortemente o processo de aculturação. Nessa passagem, na Teoria do Sublime, Thomas Weskel aponta na obra *O Sublime Romântico* (1994) que —A alma é uma lacuna, cuja extensão é descoberta à medida que é preenchida (WESKEL, 1994, p. 31). A respeito da colonização e da perda da identidade é interessante apontar para os estudos de Stuart Hall que

A formação do eu no “olhar” do outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança como sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica, incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos, contraditórios e não-resolvidos que acompanham. Essa difícil entrada (o sentimento língua, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos Contraditórios e não resolvidos que acompanham”. (HALL, 2006, pp. 37-38).

Nesse meio o povo cearense também veio viver nesse paraíso tão divulgado nos grandes centros. O Eldorado passou a existir sem que se perguntasse ao habitante dessa terra esplendorosa, de águas límpidas, floresta magnífica e repleta de espécies infinitas de plantas, se era permitido. Nessa configuração, a repetição de muitos discursos a partir de homens que não faziam parte da região amazônica.

PENSAMENTOS FILOSÓFICOS E OS OLHARES SOBRE A AMAZÔNIA

Para discorrer sobre o olhar sobre a Amazônia, faz-se necessária a observação sobre Alexandre Rodrigues Ferreira, pesquisador naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira, que esteve no Brasil a serviço da Coroa Portuguesa, que tinha como objetivo a exploração da Região Amazônica e Centro-Oeste entre os anos de 1783 a 1792. Foi o pesquisador que teve primeiro olhar brasileiro da região amazônica na obra—Viagem Filosófica, onde a partir de alguns de seus relatos o naturalista, apesar de ser brasileiro, não teve suas narrativas discursivas a partir de um olhar positivo. Para ele, segundo Ronald Ramineli (1977), — À natureza e aos costumes indígenas restou apenas um espaço secundário, de menor importância quando comparado aos interesses vitais do império lusitano. O naturalista via o índio era visto como um ser desprovido de intelecto, preguiçoso. Em uma reflexão sobre a postura do homem há conceitos também de Vida ascética, onde há uma meditação ou profundo mergulho.(...) —Ainda hoje o hinduísmo e o budismo são fortemente marcados pela reflexão filosófica.(...) No oriente, portanto, a passividade e a vida reclusa são vistas como ideias religiosas. Também em solo grego muitas diziam que o homem tinha que viver uma vida ascética – quer dizer, em reclusão religiosa, se quisesse obter a redenção de sua alma. (GAARDER p. 169, 1995). Assim é possível entender que durante as leituras dos estudos pós-coloniais essa visão a respeito da reflexão filosófica encontra-se presente nos textos. A postura de cada homem diante do mundo, do que o impõe e de seu destino na maneira de como o vêem.

Já em outras concepções sobre o pensamento filosófico o espírito é ainda capaz de voltar a si. Sobre essa proposição, Nietzsche vai pontuar em Humano, demasiado humano. No que se entende é que o filósofo, muitas vezes teve que ficar cego para diversos pensamentos acerca de questões morais já bastante discutidas em seu tempo. Assim poder viver na sua chamada —diferença do olhar, livra-se de males que causavam o seu mal estar no mundo. Dizia — Basta, eu ainda vivo; e a vida não é excogitação da moral: ela quer ilusão, vive na ilusão...porém, vejam só, já não começo de novo a fazer o que sempre fiz, como velho imoralista e apanhador de pássaros – falando imoralmente, amoralmente, —além do bem e do mal? (NIETZSCHE,2005, p.8) e, na certeza de enriquecer o fortalecer esse estudo, no entanto, é interessante observar no que o filósofo propõe quando o homem se vê consigo mesmo: Ele deve ser capaz de —escutar a voz suave das diferentes situações da vida; elas trazem consigo suas próprias maneiras de ver — e que — Habitualmente nos empenhamos em alcançar todas as situações e acontecimentos da vida, uma atitude mental, uma maneira de ver as coisas-sobre-tudo a isto se chama ter espírito filosófico. Para enriquecer o conhecimento, no entanto, pode ser de mais valor não se uniformizar desse modo, mas escutar a voz suave das diferentes situações da vida; elas trazem consigo suas próprias maneiras de ver. Assim, participamos atentamente da vida e da natureza de muitos, não tratando a nós mesmos como um indivíduo fixo, constante, único. (NIETZSCHE p. 261, 2005).

OS ESTUDOS PÓS- COLONIAIS E O ROMANCE

De tudo o que se leu a respeito de estudos pós- coloniais a literatura vai estar também ligada não somente a questões de estudos históricos, geográficos, econômicos, culturais, mas também ligados aos estudos filosóficos, como forma de despertar pensamentos de maneira que se possa ter um olhar mais profundo a respeito do mundo e das coisas. Nesse olhar, tanto Hélio Rocha e Miguel Nenevé, como tantos outros pesquisadores locais passaram a escrever sobre a região em que viviam, reconhecendo na história e nas questões sociais a falta de olhares de muitos que aqui vieram, mas deixaram caminhos assombreados sobre aspectos positivos sobre a Amazônia, conhecida como uma terra — sem história, como apresenta Francisco Foot Hardman, em A Vingança da Hileia. Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna.

No entanto, efetivamente, até pelo menos meados do século XX, o Norte seguia uma história paralela, à

margem da construção da história nacional (...) Parece, então, que a Amazônia, durante muito tempo, servirá mais à construção do mito de uma natureza grandiosa e indômita (maior floresta equatorial hidrográfica do mundo) do que à história da diversidade e dos conflitos étnicos e de classe, terreno quem que a violência das relações de fronteira e o massacre como método de domínio teriam papel preponderante. Somente muito recentemente, com fatos como o assassinio do líder dos seringueiros no Acre, Chico Mendes(1989), ou o massacre de camponeses do Movimento Nacional dos trabalhadores Sem terra(MST), em Eldorado dos Carajás, no Pará (1996), parece que a violência na região Norte passou a ser elemento pertinente na crítica, em nível nacional e até internacional, às estruturas agrárias e à política de repressão do Estado”. (HARDMAN, 2009, p. 312).

Na referência acima o autor apresenta estudos sobre a Região Norte, situações que foram marcos de construções e representações pejorativas advindas de vários outros contextos e épocas tão arrasadoras quanto as citadas. A exploração, mortes, carnificina se perpetuaram até o século atual, quando o interesse econômico permanece como fator preponderante. A literatura a partir de relatos, tanto de homens que vieram de fora, como os dos que escreveram a partir de dentro da região, são reveladoras. Para os que vivem na região, que não conhece a sua própria história, esses estudos proporcionam viagens ao desconhecido, apagado, mas que renasce a partir desse reconhecimento, dessa nova visita. Promove a consciência de si, do que foi e do que pode ser o mundo a partir de novas informações a respeito não só de suas origens, mas a de um povo. Até meados do século, a região Norte era uma região vista como um —vazio construído, como se estivesse distante do que ocorria no mundo em sua época. Mas a Cabanagem, revolta ocorrida entre 1835-1840 foi um episódio da história que marcou os processos de luta pela liberdade de um povo, onde a maioria se formara da miscigenação entre brancos, negros e índios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos literários têm proporcionado conhecimentos para muitas pessoas originárias das regiões amazônicas, principalmente quando se trata da literatura que aborda os aspectos da cultura, da história dessa região. Ressuscitados, Romance do Purús representa o homem que fala a partir de seu mundo, de sua região. Por isso ainda ser uma obra relevante no sentido de valorizar as coisas da Região Norte. Assim como Raimundo Moraes, vários outros desta região talvez não possam ser considerados cânones, mas certamente produzem novos conhecimentos, novas leituras. No caso do romance desse autor, as reflexões a respeito de crenças, estereótipos sobre mulheres, sobre os homens que construíram essa região. Como escreveu Salomão Larêdo em uma de suas considerações na dissertação Raymundo Moraes na Planície do esquecimento na vai dizer que Raymundo Moraes —permanece morando na Planície do Esquecimento da região que tanto amou, defendeu (LARÊDO, p. 146, 2007).

Na imagem e representação da mulher no romance, a figura mais forte e frequente é a da personagem Corina, que se apresenta primeiramente como criança, passa pela trágica história de dizimação de seu povo. Depois de anos aparece como uma mulher formada com todas as boas qualidades esperadas em uma mulher que deveria pertencer ao dono de seringal. Mas Corina aparece culta, inteligente, corajosa, dedicada e ao mesmo tempo parece intimamente envolta a um desejo de vingança.

A moça, todavia, ao em vez de se estar comovendo com aquela tirada lírica, com aquele poema de amor, com aquela rajada ardente de um coração em fogo, ida de surpresa em surpresa. Escutava aquilo como se estivesse lendo a página emotiva dum dramalhão de capa e espada. Houve momentos em que esteve para disparar ruidosas gargalhadas, tão cômicas lhe pareceram as afirmativas expostas ingenuamente por aquele homem. Conteve-se, porém, sem dar a conhecer o que lhe ia no íntimo”. (MORAIS, s.d, p. 147).

Nas passagens sobre a beleza, que é tão exaltada no romance, o interessante foi que o narrador mostrava ao mesmo tempo a esperteza dela, a capacidade de se apropriar, de fingir. Primeiro a negação e depois a afirmação de sua legítima história. A representação de uma mulher que perdera sua cultura, mas que lutou para resgatar sua identidade, suas origens, seu povo. Consegue sua liberdade a partir de uma tragédia que para ela parecia inevitável. Matar o marido seria liberta-se do poder, de sua pele, de sua cor, de suas crenças. A metamorfose.

Outra representação foi a das mulheres de vida fácil, mulheres que, apesar de terem sido atraídas pelo dinheiro, também tinham o sonho de ter uma vida feliz e em paz. Nessa visão da mulher, principalmente da região do seringal, é interessante lembrar que essa é a visão mais frequente no pensamento de povos estrangeiros em relação às mulheres do Brasil. No romance, aparece um trecho em que a oferta de índias como prêmio para atrair soldados para o embate foi a única forma de fazê-los lutar pela causa de José Alves.

Dessa forma, então, espera-se que esse estudo tenha colaborado no sentido de mostrar que as vozes locais devem ser ouvidas, lidas, —revisitadas e é necessário fazer com que se entenda que —para aceitar as pessoas como elas são é preciso ouvi-las (NENEVÉ, M., Souza, M., Cooper, M., p. 72, 2001).

Esse é a intenção dessa pesquisa: ouvir as vozes deixadas na literatura. Sejam essas vozes feitas dos silêncios, sejam denúncias, desabafos ou amor; valorizar cada vez mais as produções literárias de escritores locais é uma forma de descolonizar e desconstruir modelos e representações negativas. Diz ainda que —o que é preciso dismantelar e vem se dismantelando aos poucos é esta imagem da mulher brasileira como uma colônia, uma —mina de pedras preciosas que somente pode ser observada como algo para dar prazer e lucro ao colonizador.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Euclides. **Um paraíso perdido**. Disponível on-line LINK???

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Trad. Enilce Albergaria Rocha e Lucy GONDIM, Neide. A invenção da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1994.

HARDMAN, Francisco Foot. **A vingança da Hileia**: Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna/ São Paulo: Editora UNESP, 2009.

Magalhães. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005. (Capítulo sobre a libertação nacional).

Link: http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/a_Identidade_Cultural_Da_Pos_Modernidade.pdf.

Link: <http://miguel-neneve.blogspot.com.br/2011/09/representacoes-da-mulher-brasileira.html>

Link: www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364329122_ARQUIVO_ArtigoFrancisco_Bento-Anpuh.pdf

Link: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/artg6-10.pdf

Link: <http://rascunho.com.br/marcio-souza/>

LABRE. Antônio Lourenço Pereira, **O purus** (1872).

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador**; tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 127 p.(O Mundo, hoje, v.20)Teh colonizer and the colonizer Memi, Albert.

MORAIS, RAIMUNDO. **Ressuscitados**. Romance do Purús. Da Sociéte des Américanistes de Paris Editora Proprietária. Comp. Melhoramentos de São Paulo- Weiszflog Irmãos Incorporada. São Paulo. Caieiras. Rio de Janeiro.

NENEVÉ, M.,Souza, M.,Cooper, M. **Olhares sobre a Amazônia**. S.Paulo. T.Margem, Edufro,2001.

RANGEL, Alberto Rangel. **Inferno Verde**. Organização: Tenório Telles, 6ª edição-Manaus: Editora Valer, 2008.

ROCHA, Hélio. **O Mar e a Selva**: sobre a viagem de Henry Major Tomlinson ao Brasil/ Hélio Rodrigues da Rocha -Curitiba: Editora CRV, 2012.

SOUZA, MÁRCIO. **História da Amazônia**. In_ Microfísicas do imperialismo: a Amazônia rondoniense e acreana em quatro relatos de viagem. Curitiba: Editora CRV, 2012/ Valer, 2009.

WESKEL, Thomas — **O sublime romântico** –in o sublime romantic, estudos sobre a estrutura da psicologia da transcendência , de Thomas Weskel, Cap. L. p I a 60.

REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA NARRATIVA PAITER SURUÍ “AS PRIMEIRAS MULHERES” E O CONTO “LENDA DE NAMARÓI” DE MIA COUTO

Luana Jessica Gomes Pagung

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: luana.pagung@outlook.com

RESUMO: As narrativas de tradição oral são as engrenagens de transmissão dos valores culturais de um povo, passados de geração a geração. Tanto as narrativas ameríndias quanto as narrativas africanas compartilham da íntima relação com a tradição oral, essa marca reserva a elas uma temática que lhes permitem ser cotejadas pela perspectiva da Literatura Comparada. Nesse panorama, o presente artigo analisa a intertextualidade temática que perpassa duas narrativas de continentes tão distantes e ainda assim, culturalmente análogos: o continente americano, com “As primeiras mulheres”, narrativa de autoria coletiva e essencialmente de tradição oral, pertencente a povo ameríndio brasileiro Paiter Suruí, coletada e traduzida por Betty Mindlin; e o continente africano, com o conto “Lenda de Namarói” de autoria de Mia Couto, uma narrativa inspirada na tradição oral moçambicana. O artigo tem por objetivo analisar comparativamente como o surgimento do gênero feminino/masculino nas narrativas cosmogônicas articula-se como elemento determinante nas relações de gênero e seu apoderamento do espaço social. O percorrer da análise sinaliza que a narrativa moçambicana desempenha uma função dinâmica de subversão do pensamento falocêntrico, enquanto a narrativa ameríndia mantém um posicionamento patriarcal como regulador da ordem social. Dessa maneira, pode-se observar como a oralidade recria os contextos e modos de vida, demonstrando que a essência das narrativas não é exclusiva do seu momento histórico e cultural, mas compartilhada em diferentes contextos, sendo a ficcionalização responsável por atualizar as cosmogonias que figuram no imaginário dos povos.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa indígena. Narrativa africana. Questões de gênero.

INTRODUÇÃO

As narrativas de tradição oral são as engrenagens de transmissão dos valores culturais de uma comunidade, são histórias que se perpetuam sendo contadas de geração a geração, mantendo vivas em suas culturas a memória desses povos. Neste artigo dois continentes são aproximados a partir de suas narrativas: o continente americano com uma narrativa indígena brasileira de autoria coletiva da etnia Paiter Suruí; e o continente africano, com uma narrativa moçambicana que remonta às origens do povo de Namarói, de autoria de Mia Couto.

Para o povo Paiter Suruí o ato de contar histórias não é apenas um ato de entretenimento, mas parte vital da estrutura de sua civilização, uma forma de transmissão dos conhecimentos tradicionais. Este é um recurso ao qual recorrem constantemente para transmitir às próximas gerações o conhecimento da história de seu povo, mantendo viva não apenas a narração, mas oferecendo regras práticas para a orientação da sociedade em que vivem (PUCCI, 2009). As narrativas de tradição oral Paiter Suruí ganharam o registro discursivo em português pela primeira vez com o trabalho da antropóloga Betty Mindlin, que acompanhou essa etnia desde 1978 – quase uma década após o primeiro contato pacífico da FUNAI com o povo Paiter Suruí, em 1969 – até o fim dos anos 1990 (MINDLIN, 1985).

As narrativas indígenas hoje, no Brasil, transitam ainda em uma delimitação literária incerta, não se enquadrando de forma unânime nos conhecidos gêneros literários clássicos ou modernos. No entanto, se muitas

das narrativas indígenas “estavam restritas à condição de mitos, vivos na oralidade, mas letra morta nos registros científicos, agora, mudadas em texto, elas fazem parte de uma estética” (ALMEIDA, 2009, p.66). Essas histórias, outrora lidas como “mitos”, serão abordadas neste trabalho apenas como narrativas. Por narrativa, compreende-se “todo discurso que nos apresenta uma história imaginária como se fosse real, construída por uma pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinados” (D’ONOFRIO, 1995, p.53).

Na outra ponta de nosso corpus, está o contexto africano. No imaginário moçambicano, assim como em seu registro discursivo, a cultural e tradição oral também se mostram em forte presença. “O uso das crenças e credences, dos ritos, da ancestralidade, dos costumes e dos rituais da tribo (...) e de todo um universo mágico e fantástico” tem sido empregado “para construir a realidade de um país que ainda se situa entre o mito e a história”, como relata José N. Ornelas (1996, p. 49-50).

O contexto cultural de Moçambique tem em sua cena originária um entrelaçamento de diversas tradições de grupos étnicos africanos que residiram ao longo do continente, sendo pronunciada a origem Bantu, Chona e Marave, estes caracterizam um hibridismo que se verifica tanto ao nível cultural como ao nível linguístico. Posteriormente, com a presença do colonialismo português em terras africanas, os elementos da cultura europeia também foram incorporados (ROSÁRIO, 1989). Manuel Ferreira (1987) comenta que antes da chegada dos europeus ao continente africano, as populações autóctones eram ágrafas, e que a literatura escrita vem como um fato moderno, que antes dela há de ser considerada a riqueza da literatura oral africana e como esta influenciou a escrita literária subsequente.

Nesse panorama cultural, Mia Couto é um autor moçambicano luso-descendente da pós-modernidade que escreve suas obras em língua portuguesa, tendo em sua prosa ficcional as questões culturais do povo moçambicano como uma constante. Faz-se presente na escrita de Mia Couto as cosmogonias moçambicanas, exercitando em suas narrativas um resgate dessas cosmovisões. Sobre isso, o autor comenta:

Pode existir a ideia que sendo da África estarei mais propenso a beber dessas lendas. Eu acho que não sou mais ou menos permeável a um imaginário que percorre todos os países do mundo, todas as culturas e civilizações. O que pode suceder é que a África assume mais essa outra racionalidade, não sente que a deve esconder. Mas todos os outros continentes produzem e reproduzem mitos, tradições e expressões da oralidade que alimentam a literatura (COUTO, 2012a).

A produção narrativa de Mia Couto apresentada neste trabalho configura-se no gênero literário “conto”, este é visto como uma modalidade narrativa curta, conhecido inicialmente, em diversas culturas, como narrativas populares de intenção satírica, moral, religiosa ou crítica, tendo prosperado em forma de fábulas e ensinamentos. O gênero se consagrou como entidade literária entre os anos de 1829 e 1832 na França e nos Estados Unidos (GIARDINELLI, 1994).

As narrativas, seja de tradição oral como a ameríndia brasileira, seja a marcada pela tradição oral como a africana, compartilham enquanto cultura de um povo a realidade transfigurada no produto literário e introjetada no imaginário coletivo. Tais narrativas deslindam sobre relações humanas com a natureza e o ambiente à sua volta, além de tratarem de aspectos culturais relativos às suas crenças e ordem social, há entre elas uma temática que pode ser cotejada, o que permite uma aproximação desses povos tão culturalmente distantes e ainda assim, análogos.

Como apontado por Tânia Franco Carvalhal, há grande divergência de noções e de orientações metodológicas sobre a área da Literatura Comparada, sendo difícil chegar a um consenso sobre a sua natureza, seus objetivos e métodos. Mantêm-se claro, no entanto, que como recurso preferencial no estudo crítico, a Litera-

tura Comparada tem “a finalidade de interpretar questões mais gerais das quais as obras ou procedimentos literários são manifestações concretas”, resultando daí “a necessidade de articular a investigação comparativista com o social, o político, o cultural” (CARVALHAL, 2006, p.86).

Dentre as muitas propostas da área, destaca-se o conceito de intertextualidade, que em *stricto sensu* ocorre quando um texto é identificado em outro anteriormente produzido. Ampliando este conceito, Ingedore G. Villaça Koch nomeia os tipos de intertextualidade, interessa-nos neste trabalho o conceito de intertextualidade temática, o qual é encontrado “entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero (...) ou mesmo entre textos literários de gêneros e estilos diferentes...; entre diversos contos de fadas tradicionais e lendas que fazem parte do folclore de várias culturas” (KOCH, 2007, p.18).

Partindo dessa orientação, o presente artigo explora a intertextualidade temática que circunda duas narrativas de contextos espaço-temporais diferenciados e culturalmente heterogêneos. A análise tem como foco as similaridades e diferenças apresentadas na forma como o surgimento do gênero masculino/feminino se articula como elemento determinante nas relações de gênero e apoderamento do espaço social.

A narrativa “As primeiras mulheres” traz uma visão cosmogônica do surgimento das mulheres. É uma narrativa de autoria coletiva da etnia indígena Paiteer Suruí e se encontra no livro *Vozes da Origem* organizado e traduzido por Betty Mindlin, publicado em 2007 pela Editora Record. Essa narrativa foi contada em Tupi-Mondé, língua de origem do povo Paiteer Suruí, por narradores indígenas considerados os conhecedores da antiga tradição, são eles: Dikmuia, Dikboba, Ubajara, Gakaman, Ikon, Itxaie, Gamasakaká, Perpera, Macurao e Weledergoen. A narrativa foi contada em várias versões entre os anos de 1979 e 1992, coletadas por Betty Mindlin, que as gravou, transcreveu e traduziu para o português. Dessa forma a linguagem dos narradores foi mantida, o que aproxima a escrita da oralidade responsável pela sobrevivência dessa narrativa (MINDLIN et al, 2007, p.15).

A narrativa “Lenda de Namarói” é um conto de autoria de Mia Couto, e se encontra em seu livro de contos *Estórias abensonhadas*, publicado em 2012 pela Editora Companhia das Letras. Na narrativa o autor usa da voz de sua narradora autóctone para contar sobre a origem cosmogônica dos homens. Mia Couto resgata as práticas culturais elaboradas ao longo dos séculos pelos povos que habitam Moçambique a partir da memória coletiva, que ele define como “lenda”¹, e da memória individual de sua narradora de Namarói (COUTO, 2012b).

Um precedente importante na leitura do conto moçambicano é a epígrafe que o acompanha: “Inspirado no relato da mulher do régulo de Namarói, Zambézia, recolhido pelo padre Elia Ciscato” (COUTO, 2012b, p.141). Elia Ciscato é uma figura real, um missionário italiano que por muitos anos estudou as tradições das tribos do Norte de Moçambique. Mia Couto atribui a ele o recolhimento da história, demonstrando que sua ficcionalização parte do relato de uma antiga história de origem na tradição oral. A lenda, enquanto forma na tradição oral, se inscreve agora na forma literária transformada pelo acréscimo de elementos do discurso autoral de Mia Couto (AFONSO, 2004).

É importante ressaltar que as duas narrativas são apresentadas em seu caráter de tradição oral, remetendo a cosmogonia local. Tem como foco não quem se posiciona como autor – seja a autoria coletiva da narrativa indígena transpassada pela tradução de Betty Mindlin, seja a autoria individual de Mia Couto com base no relato tradicional –, e sim o posicionamento do narrador dentro do discurso ficcional de cada uma das narrativas. Em ambas o narrador se mostra como um narrador primordial, isto é, uma figura “que não se apresenta

1 “Esta designação genológica responde à dimensão operacional de um texto atemporal e, logo, didático. A lenda chama também a atenção para a fisionomia e sobretudo a fenomenologia oral da escrita deste autor, proporcionando um conjunto de solicitações significativas em relação à língua que caracteriza a escrita de Mia Couto” (BRUGIONI, 2013, p.159).

como autor, não inventou os fatos narrados, mas presenciou-os ou soube deles por alguém, guardou-os na memória e os conta para outros” (COELHO, 1993, p.66).

Como alega Érika Bergamasco Guesse (2014), há grande escassez de bibliografia voltada à compreensão da narrativa e criação poética dos indígenas, são ainda poucos os eventos acadêmicos que contemplem essa parcela da literatura. É ainda restrito o número de pesquisadores na área acadêmica que se disponha a trabalhar com essas narrativas, não apenas de origem indígena, mas de autoria indígena. Da mesma maneira, Lourenço do Rosário (1989) comenta sobre a quase inexistência de estudos sobre a Literatura de Tradição Oral em Moçambique, seja em línguas moçambicanas ou transcritas em português². Essa falta torna pesquisas com essa perspectiva de alta relevância para os Estudos Literários.

O presente artigo está dividido em três seções: a primeira e segunda trazem uma breve elucidação sobre o contexto sociocultural das populações as quais pertencem os narradores das histórias: Paiter Suruí e Namarói; remetendo às relações culturais que são estabelecidas na realidade social desses povos e possibilitando compreender como esses elementos mostram-se nas narrativas posteriormente. Na terceira parte é apresentada a análise comparativa das narrativas aproximando, assim, as duas cosmovisões.

1 “ANTIGAMENTE AINDA NÃO HAVIA MULHERES NO MUNDO”: CONTEXTO PAITER SURUÍ

Paiter Suruí é uma etnia indígena localizada em uma região fronteira entre o estado de Rondônia e o estado de Mato Grosso. Denominados como Suruí pelos sertanistas responsáveis pelo contato oficial, esse povo indígena se autodenomina como “Paiter”, termo que, em Tupi-Mondé significa “gente de verdade, nós mesmos” (ISA, 2003).

A população Paiter Suruí é dividida em grupos patrilineares, tradicionalmente, os casamentos entre eles são poligâmicos, o homem se casa com duas ou três mulheres, preferencialmente com a filha de sua irmã, também sendo possível o casamento entre primos cruzados. A relação com a mulher é uma forma de adentrar e unir famílias. A existência dessas linhagens com suas regras clânicas de casamento orientam a tradicional divisão dualista que os Paiter Suruí possuem em relação à floresta e a aldeia (PUCCI, 2009).

Entre os Paiter Suruí, a mulher ocupa um papel importante na manutenção da cultura e tradição por ficarem mais nas terras indígenas envolvidas à vida doméstica, elas conservam mais não somente a língua original de seu povo, como também muitas das tradições materiais e orais, incluindo as narrativas (MINDLIN, 1985).

A narrativa “As primeiras mulheres” é transmitida por um narrador que se coloca ausente no espaço da história, mostrando-se onisciente e com foco narrativo na terceira pessoa. O narrador não faz nenhuma abertura sobre o seu processo de narrar, adentrando diretamente no enredo cosmogônico: o surgimento das primeiras mulheres em um espaço remoto localizado no tempo de antigamente.

2 “NO PRINCÍPIO, TODOS ÉRAMOS MULHERES”: CONTEXTO NAMARÓI

Namarói é um distrito da província da Zambézia, em Moçambique. O regime matrilinear se constituía um dos padrões sociais da maior parte do território moçambicano, sendo predominante na região costeira do Norte de Moçambique. O poder da herança feminina nesse contexto representava mais poder para os mem-

2 É importante lembrar que neste trabalho, em especial, partimos de uma narrativa moçambicana que, apesar de não ser de tradição oral, traz a marca da oralidade por se inspirar em uma narrativa próxima à cosmogonia moçambicana.

bro femininos dessa linhagem (BRUGIONI, 2013; ROTHWELL, 2015). Com a entrada do poderio da Coroa Portuguesa no local, um elemento específico de organização político-territorial, denominado “prazo zambesiano”, passou a vigorar:

O sistema dos prazos, posto em prática no início do século XVII oferecia à Coroa a possibilidade de ocupar teoricamente a África por intermédio de vassallos europeus aos quais eram concedidas terras dominiais por arrendamento enfiteutico. (...) De início, a sucessão à frente do prazo efetuava-se pelas «pessoas de sexo feminino, descendentes de portugueses da Europa, com obrigação de casarem com portugueses de igual origem e na sucessão das vidas, a fêmea excluía o varão». Caso único nos anais coloniais: a mulher tinha sempre a prioridade na obtenção de um prazo e a herdeira era a sua filha mais velha. Na ausência de herdeira, herdava o prazo o filho ou o marido. Na prática, na centena de prazos enumerados, metade deles pertencia permanentemente a mulheres (PÉLISSIER, 2000, p. 76-80).

No entanto, essa sucessão matrilinear pode ser entendida mais como um meio de proteger a genealogia familiar do que um empoderamento feminino. Esse sistema denuncia uma desconfiança implícita sobre a fidelidade da mulher, pois essa seria uma forma do homem ter certeza que a próxima geração, a permanecer com a terra, compartilha de seu sangue, já que descende da filha de sua irmã. É nesse contexto emblemático de questões de gênero, historicamente marcadas, que Zambézia se encontra (ROTHWELL, 2004; ROTHWELL, 2015).

O conto “Lenda de Namarói” apresenta uma narradora em primeira pessoa que se posiciona a repassar um conhecimento coletivo – “o que vou contar me foi passado em sonho pelos antepassados” (COUTO, 2012b, p.141) –, contar uma história cosmogônica do surgimento dos primeiros homens, ambientada em um tempo e espaço remotos. O estatuto ambíguo de poder dado às mulheres na região de Zambézia é um dos primeiros elementos a figurar na narrativa, anunciado pela voz tradicionalmente silenciada da narradora: “Não fosse isso nunca eu poderia falar. Sou mulher, preciso autorização para ter palavra” (COUTO, 2012b, p.141). E é, no calor da febre, que seus antepassados masculinos não só autorizam a sua fala, como articulam a sua linguagem para transmitir um conhecimento que antes ela não possuía: “Estou contando coisas que nunca soube. Por minha boca falam, no calor da febre, os que nos fazem existir e nos dão e retiram nossos nomes” (COUTO, 2012b, p.141).

3 APROXIMANDO OS POVOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE “AS PRIMEIRAS MULHERES” E “LENDA DE NAMARÓI”

Antigamente, ainda não havia mulheres no mundo. Só havia um homem, chamado Iapeab, sozinho (MINDLIN et al, 2007, p.114).

No princípio, todos éramos mulheres. Os homens não haviam (COUTO, 2012b, p.141).

O início das narrativas as localiza em um tempo distante, voltada às origens, o tempo que Mircea Eliane (2001) nomeia por Tempo Primordial, fundado no período da criação sagrada. Projeta-se nesse início um eixo de enunciação que é próprio da oralidade, é o que “se passou fora de um tempo preciso, longínquo e mágico” (AFONSO, 2004, p.429).

A figura da mulher é trazida como referencial para a falta e para a presença: em uma narrativa são elas que não existiam, na outra, todos que existiam eram mulheres. Em ambas o gênero se inscreve na diferença, manifestando que “pensar a alteridade é, então, pensar o diferente, a relação, o conflito” (FRAISSE, 1996, p.91, tradução livre³).

3 “Penser l’altérité est donc bien penser le différend, le rapport, le conflit” (FRAISSE, 1996, p.91).

Gênero e Sexo são apresentados em uma relação mimética, isto é, “o gênero reflete o sexo e é por ele restrito”, assim, nasce-se fêmea/macho e socialmente constrói-se deterministicamente mulher/homem (BUTLER, 2003, p.24). Esse elemento nas narrativas representa um posicionamento significativo da configuração identitário-cultural na qual se situam. Nesse contexto, a afirmação da identidade sexual tem como referencial a anatomia, assim, sexo e gênero são correlatos. A problemática desse posicionamento é que “se a correspondência anatômica bastasse para que pudéssemos aceder a uma posição sexuada”, tanto homens quanto mulheres não se indagariam sobre o que significa, afinal, “ser homem” ou “ser mulher”, e como são acolhidos e significados pelo Outro (POLI, 2007, p.7).

Ao comunicar sobre o ser humano já existente no mundo – o homem em uma história, e as mulheres na outra –, não há um ato de criação, nada é dito sobre o seu surgimento, eles sempre estiveram lá. Iapeab é apresentado como um ser solitário, mas dotado de identidade, ele é nomeado. Enquanto que as mulheres Namarói não recebem nomes, são compreendidas enquanto grupo, vistas pelo seu gênero, são apenas “mulheres”.

Havia uma árvore rachada, que Iapeab costumava namorar. Tanto namorou, tanto namorou, que a árvore engravidou. Iapeab teve que viajar, e antes avisou a mãe:
- Mãe! Se você ouvir um barulho na floresta, vá ver o que é!
Pouco tempo depois, à noite, a árvore explodiu e uma criança começou a chorar. Passou um tempinho, ouviu-se novo estouro, e mais uma criança chorando.
- Ah! Foi por isso que meu filho pediu para eu prestar atenção! – Disse a avó. Foi buscar as duas crianças, que eram meninas, e passou a cuidar delas (MINDLIN et al, 2007, p.114).

E assim foi até aparecer um grupo de mulheres que não sabia como parir. Elas engravidavam, mas não devolviam ao mundo a semente que consigo traziam. Aconteceu então o seguinte: as restantes mulheres pegaram nessas inférteis e as engoliram, todas inteiras. Ficaram três dias cheias dessa carga, redondas de uma nova gravidez. Passado esse tempo as mulheres que haviam engolido as outras deram à luz. Esses seres que estavam dentro dos ventres ressurgiram, mas sendo outros, nunca antes vistos. Tinham nascido os primeiros homens (COUTO, 2012b, p.141).

A ligação entre nascimento e gestação surge como tema nas narrativas, apesar do vislumbre sobrenatural das histórias, ambas trazem a proximidade com a realidade do engendramento, onde para nascer é preciso ter sido gerado em uma gravidez. Em “Lenda de Namarói” a gestação surge num movimento de autogamia, mas com a adversidade de as mulheres não conseguirem parir. O insucesso é quebrado apenas com o engolir de outras mulheres, simbolicamente, é possível pensar na absorção das vivências de uma mulher pela outra, o alimentar-se do outro para gerar em si o que deseja – que nascerá transformado. Assim, o sujeito só se constrói a partir do Outro, “não há sujeito se não houver um significante que o funde” (LACAN, 1999, p. 195).

Importante ressaltar também que o surgimento do homem em “Lenda de Namarói” ocorre por um desvio. “A gênese do ser humano é, deste modo, re-configurada, ou melhor, reescrita numa perspectiva feminina e o surgir do gênero masculino configura-se como uma anomalia e/ou um desvio da natureza: a infertilidade” (BRUGIONI, 2013, p.165).

Diferente desta, em “As primeiras mulheres” a fecundação ocorre pela via da relação sexual, a parceira de Iapeab é uma incomum árvore rachada, fazendo aí uma alusão ao órgão sexual feminino. Um fato curioso nesse trecho da história é Iapeab recorrer à própria mãe para cuidar da criança vindoura, demonstrando que a entidade que ele chama por mãe ou não é uma mulher ou não é vista como uma. A primeira hipótese é um recurso sobrenatural no qual a mãe seria de outra natureza que não humana, enquanto que a segunda hipótese traz um olhar sexualizante para a figura da mulher, já que esta só seria vista como mulher dentro de um contato sexual que não fosse interdito (o incesto). A mulher é apresentada em dois papéis excludentes, de um

lado, a imaculada figura materna, do outro, a mulher sexualizada.

Após essa apresentação das personagens primeiras e a descrição de seu surgimento no mundo, as duas histórias são perpassadas por um pulo temporal e por uma mudança de espaço. Em “As primeiras mulheres” as meninas (Kabeud e Samsam) se tornam moças e participam de uma festa na qual conhecem pretendentes para maridos. Ludibriadas, as meninas encaminham-se até a maloca da coruja Mokoba, que as deseja. Já em “Lenda de Namarói” não é anunciado o crescimento dos meninos, estes já nascem como criaturas dotadas de consciência desenvolvida, e são eles quem decidem, por vergonha de sua diferença, transitar de lugar para o outro lado rio.

Nesta altura das duas histórias o ato de alimentar-se aparece como peripécia, como desencadeador de novas ações narrativas. Em “As primeiras mulheres”, a coruja Mokoba tenta conquistar as meninas servindo comida a elas, Samsam, ressabida, não come nada que lhe é oferecido por acreditar que a comida não é o que dizem ser, ao contrário da irmã Kabeud, que se alimenta de todos os pratos. Mokoba também tenta namorar as irmãs, novamente tem sucesso apenas com Kabeud, já que Samsam o engana. Na sequência, as irmãs fogem, e pelo caminho repetem o desenrolar da história: encontram um pretendente; Kabeud ingere a comida fajuta e tem relação sexual, enquanto Samsam apenas finge; fuga das irmãs. A repetição só tem fim quando Kabeud e Samsam encontram um pretendente que lhes oferece comida verdadeira, é com este, a onça Mekoptxay, que as meninas se casam. Em “Lenda de Namarói”, os homens comiam apenas comida crua e desejavam o fogo que viam as mulheres, tão sabiamente, acenderem do outro lado do rio. É assim que o chefe dos homens, depois do insucesso de dois outros, vai buscar o fogo na outra margem. Em sua busca, o homem se deita com uma das mulheres que lhe conta o segredo do fogo, ao retornar para o seu lado da margem, o homem morre.

Em ambas as histórias o comer e digerir se manifestam como assimilar e apreender o mundo, motivadas pelo desejo pelo alimento, as personagens desbravam os espaços e se relacionam com outras personagens. Tanto em “As primeiras mulheres” quanto em “Lenda de Namarói”, a motivação das ações é o alimento e o desfecho é a relação sexual. Enquanto em “As primeiras mulheres” o digerir o mundo lhes proporciona o casamento desejado, em “Lenda de Namarói” o conhecimento do mistério que almejava é letal.

A onça, mãe de Mekoptxay, chamou Kabeud, que estava grávida para ir andar com ela. (...) A onça comeu-a, só deixou a bolsa com o filho que Kabeud tinha na barriga. (...) Samsam, percebendo que a onça comera sua irmã, pegou a criança para criar junto com a sua. [...] Os dois meninos cresceram, ficaram maiorzinhos, e Samsam contou para o filho de Kabeud como ela tinha morrido. O rapaz chorou, porque não conhecia a mãe morta, e começou a fazer flechas para matar a avó. Flechou-a um dia, mas a flecha não entrava nela. (...) O rapaz chamou a avó para ir a roça que estava queimando para o próximo plantio e jogou-a no fogo. A mãe de Mekoptxay morreu queimada. O rapaz chamou Samsam para irem embora para o céu, subindo por um cipó (...) Lá se foram, e ao chegar em cima, cortaram o cipó, para o pai não se vingar deles. Por isso não existe mais a escada para o céu, o cipó, que antes ligava céu e terra (MINDLIN et al, 2007, p.118-119).

E um por um, todos realizaram a visita, para além do rio. (...) Os homens, aos poucos, decidiam ficar no território das mulheres. (...) E os tempos circularam. Um dia uma mulher deu à luz. Os homens se espantaram: eles desconheciam o ato do parto. A grávida foi atrás da casa, juntaram-se as outras mulheres e cortaram a criança onde ela se confundia com a mãe. (...) Os homens viram isto e murmuraram: se elas cortam, nós também podemos. Afiaram as facas e levaram os rapazes para o mato. Assim nasceu a circuncisão. (...) E os homens se sentiram consolados: podiam, ao menos, dar um segundo parto. E assim se iludiram ter poderes iguais aos das mulheres: geravam tanto como elas. Engano deles: só as mulheres cortavam o laço de uma vida em outra vida (COUTO, 2012b, p.142).

Novamente, há um correr de tempo nas narrativas e a temática da gravidez retorna ao enredo sendo usada como elemento direcionador dos desfechos. Em “As primeiras mulheres”, das duas personagens grávidas, é a personagem destemida Kabeud quem morre, deixando seu filho como um pequeno herói que a vingará, assim, o consolo da mulher é depositado sob uma figura masculina de redenção. Em “Lenda de Namarói”

a gravidez é usada como elemento que traz falso consolo aos homens e marca o poder das mulheres como representantes do parto por excelência. A frustração masculina é mostrada pela incapacidade de dar a luz, aqui “o sentido de falta não é provocado pelo falo, mas pelo útero”, assim o desejo de emulação não se dá diante do que é masculino, “ao contrário, os homens são reduzidos ao estado de pobres paródias das mulheres” (ROTHWELL, 2004, p. 141; tradução livre⁴).

As duas narrativas apresentam novamente em seus desfechos elementos que as colocam próximas da tradição da oralidade, como narrativas fundadoras, pautadas na cosmogonia local, demonstram uma explicação de como algo, além da gênese humana, surgiu: o céu e a terra como espaços desanexados, e a circuncisão. Trazem ainda o fogo como elemento comum: em “As primeiras mulheres” ele aparece de forma punitiva, como o único artifício capaz de matar a onça-avó devoradora; em “Lenda de Namarói” ele é elemento misterioso que representa sabedoria, mas seu conhecimento para os homens mostra-se fatal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas “As primeiras mulheres” de autoria coletiva Paiter Suruí e, “Lenda de Namorói”, de autoria de Mia Couto, compartilham de uma temática: o surgimento do gênero feminino/masculino. Assim como a presença de elementos como a gravidez, a alimentação e o fogo. Na análise comparativa notam-se marcas da oralidade, como relatar a origem sobrenatural de um evento e a localização no tempo-espaço. Tais componentes não se restringem apenas a uma das narrativas, perpassam ambas. Dessa forma, ao compará-las verificou-se a forma como a oralidade recria os contextos e modos de vida, demonstrando que a essência das narrativas não é exclusiva do seu momento histórico e cultural, mas compartilhada em diferentes contextos. Na ficcionalização ocorre uma reinterpretação literária, uma atualização das cosmogonias que figuram no imaginário dos povos, “cumpra à arte e à literatura, aos artistas e aos escritores, a criatividade de os renovar e acrescentar no processo de invenção da nação”, como comenta Ana Mafalda Leite (2003, p.136).

Como apontado por Elena Brugioni (2013), a reescrita da narrativa fundacional proposta por Mia Couto no conto “Lenda de Namarói” representa uma leitura sociocultural que desempenha uma função dinâmica de subversão do pensamento patriarcal e falocêntrico que tem o homem como referência. No conto, apesar de apresentar o surgimento do homem, a referência passa a ser o gênero feminino, são as mulheres que detêm o conhecimento e são aptas para manuseá-lo, são também elas que dominam o espaço social e cedem aos homens o território para que se agreguem.

Enquanto que na narrativa Paiter Suruí “As primeiras mulheres”, apesar de representar o surgimento da mulher, o espaço social permanece em poder feminino apenas enquanto estas o desbravam, ao tomar conhecimento dele, elas são relocadas – Kabeud morre e, em fuga, Samsam desloca-se para o céu. Denota-se, então, o posicionamento falocêntrico como regulador da ordem, apesar de Kabeud e Samsam terem autonomia inicial sob a escolha de seu marido, é o filho homem de Kabeud que detém a saga heróica de fazer justiça à morte da mãe e finalizar a história.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Fernanda. O conto moçambicano: escritas pós-coloniais. Lisboa: Caminho, 2004.

ALMEIDA, Maria Inês de. Desocidentada: experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

4 “a sense of lack is not provoked by the phallus but by the womb” (...) “rather men are reduced to the status of poor parodies of women” (ROTHWELL, 2004, p. 141)

- BRUGIONI, Elena. *Mia Couto: Representação, História(s) e Pós-colonialidade*. Lisboa: Húmus, 2013.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura Comparada*. São Paulo: Ática, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Ática, 1993.
- COUTO, Mia (2012a). No livro “Confissão da Leoa”, Mia Couto retrata o drama das mulheres rurais de Moçambique. Entrevista concedida à Leticia Mendes para UOL Entretenimento, São Paulo, em 05/11/2012. Disponível em: <<http://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2012/11/05/no-livro-a-confissao-da-leoa-mia-couto-retrata-o-drama-das-mulheres-rurais-de-mocambique.htm>>. Acesso em 15/10/2016.
- COUTO, Mia (2012b). *Lenda de Namarói*. In: *Estórias Abensonhadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- D’ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto I: Prolegômenos e teoria narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.
- ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FERREIRA, Manuel. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. São Paulo: Ática, 1987.
- FRAISSE, Geneviève. *La différence des sexes*. Paris: PUF, 1996.
- GIARDINELLI, Mempo. *Assim se escreve um conto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- GUESSE, Érika Bergamasco. *Shenipabu Miyui: literatura e mito*. 2014. 425 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. Disponível em <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123365/000824066.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 15/10/2016.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Povos indígenas no Brasil*. 2003. Disponível em <<http://pib.socioambiental.org/pt>>. Acesso em 15/10/2016.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- LACAN, Jacques. *Seminário V: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- LEITE, Ana Mafalda. *Oralidade & escrituras nas literaturas africanas*. Lisboa: Colibri, 1998.
- MINDLIN, Betty. *Nós Paiter: Os Suruí de Rondônia*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MINDLIN, Betty; NARRADORES PAITER SURUÍ. *Vozes da origem*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ORNELAS, José N. *Mia Couto no contexto da literatura pós-colonial de Moçambique*. In: *Luso-Brazilian Review*, University of Wisconsin Press, Madison, v. 33, n. 2, 1996. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/3513768?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em 15/10/2016.
- PELLISSIER, René. *História de Moçambique*. Lisboa: Editorial Estampa, 2000.
- POLI, Maria Cristina. *Feminino/Masculino: a diferença sexual em psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- PUCCI, Magda Dourado. *A arte oral: Paiter Suruí de Rondônia*. 2009. 364 f. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais – Antropologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC. 2009. Disponível em <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/4066/1/Magda%20Dourado%20Pucci.pdf>>. Acesso em 15/10/2016.
- ROSÁRIO, Lourenço do. *A narrativa africana de expressão oral transcrita em português*. Lisboa: Instituto de Cultura/Luanda: Angolé, 1989.
- ROTHWELL, Phillip. *A Postmodern Nationalist: Truth, Orality and Gender in the Work of Mia Couto*. New Brunswick, NJ: Bucknell University Press, 2004.
- ROTHWELL, Phillip. *Leituras de Mia Couto: aspectos de um pós-modernismo moçambicano*. São Paulo: Editora Almedina, 2015.

OS LIMITES DA DOR EM FRANCISCO ESPINHARA

Maria Elizabete Sanches

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: maelisanches@hotmail.com

RESUMO: O homem contemporâneo permeia seus movimentos entre os limites da representação e da realidade, suas perdas são rotineiras e o registro de sua dor colore de manifestações de crise as vitrines e os letreiros nas grandes cidades, marcando-se de males entre a prática de um pessimismo renovador existencial à condição da poesia melancólica desde o final do século XIX até os fins dos anos 80, especialmente nesta década, em que se percebe o início da desilusão com as grandes perspectivas advindas do processo de redemocratização e a geração do desbunde dos anos 70. Em Recife, em que pese a articulação do otimismo da geração de 1965 e a poesia marginal de combate dos anos 70, os anos 80 se fizeram registrar sob as erupções deste pessimismo na obra de vários autores, entre eles merece destaque a obra de Francisco Espinhara, objeto de estudo neste trabalho que se propõe a analisar as veredas da construção da dor enquanto elemento estruturante de sua linguagem a partir das relações entre sujeito, espaço e discurso poético, tal como se pode observar nas reflexões de Gastón Bachelard em sua *Poética do espaço* e Baudelaire nos limites de *O pintor da vida moderna*.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço; Dor; Contemporaneidade; Francisco Espinhara.

1 O TEMPO DA DOR

Diz Charles Baudelaire em “O pintor da vida moderna” (2010, p. 25) e aludindo ao conto de Poe *O homem na multidão* que este, “tendo voltado recentemente das sombras da morte, aspira todos os germes e efúvios da vida” e “precipita-se para o meio dessa multidão, em busca de um desconhecido cuja fisionomia, num relance vislumbrada, tinha-o fascinado”.

Certamente, quando faz alusão ao texto de Poe, Baudelaire pensa no homem contemporâneo, que passa pelo prisma do anonimato diante de uma multidão seca e sem graça, mas de onde se extrai a violenta e sofrível paixão para o mundo em estado de “convalescência”.

Assim penso em Francisco Espinhara, um caso raro em poesia cuja obra se confunde com a convalescente biografia e esta, como consequência, ainda mais com a primeira propiciando momentos de tensão entre os limites da criação e os diversos quadros que a arte vai pincelando poema a poema. Refiro-me aqui ao que Florencia Garramuño define como experiência opaca, limites entre formas e experiências, realidade e ficção:

a proliferação de “formas híbridas” e de textos anfíbios que se sustentam no limite entre realidade e ficção são exemplos de uma forte impugnação à categoria de obra de arte como forma autônoma e distanciada do real, suplantada por práticas artísticas que se reconhecem abertas e permeadas pelo exterior, resultando atravessadas por uma forte preocupação pela relação entre arte e experiência (2012, p. 22, grifo da autora).

De tal forma que em sua poesia é possível se compor um palimpsesto da subjetividade lírica a partir das relações que esta subjetividade estabelece com o corpo transreferencializado no poema em sua novidade, aquilo que Baudelaire atribui a uma visão infantil fazendo a relação com o mundo da criança. Segundo

ele, “a criança vê tudo como novidade” e “está sempre inebriada” por esta novidade (p.25).

Neste sentido, o ato da escrita se faz, necessariamente, do que o eu experiencia como existência e a existência se alimenta daquilo que lhe constrói o discurso, em um processo que se delimita pelas sucessivas imagens da dor, que faz girar o tempo em moto- contínuo na marca do pêndulo que delimita a escritura. Para a estudiosa argentina, esta relação se estabelece, principalmente, com a nossa literatura dos anos 70 e alcança vários de nossos poetas dos anos 80, onde se encontra Espinhara, no seio do Movimento dos Escritores Independentes de Pernambuco.

Neste sentido, a poesia de Espinhara aponta para questionamentos sobre a maneira como esta literatura se alimenta de restos do real para consolidar seu espaço subjetivo transcriador. Assim uma compartimentação do sujeito redimensionado na experiência livresca de si mesmo e de seu mundo, que o torna dependente deste universo e o conduz para o passionalismo e as intensas emoções, quase sempre, crivadas de frustrações. Por isso, em que pese o aspecto intransitivo da arte poética desses restos de real o poeta expurgaria a satânica condição fragmentária de um eu biográfico rebelde que se realiza fragmento do mundo a sua volta e da sua interioridade.

Em Francisco, os fragmentos do real não são apenas absorvidos no que se refere às questões de ordem subjetiva, de constituição do eu, mas da parafernália de que se alimenta o texto poético contemporâneo, neste caso, do amplo leque de opções que vai desde o uso das formas mais tradicionais e do hermetismo dos poetas de 45, ao que se convencionou chamar de linguagem do desleixo dos anos 70 no Brasil. Certamente, tais traços de uma escritura de observação e contemplação, enveredam pela intuição que faz referência a si mesmo, resultado das agruras e das decepções que este mesmo impulso para o olhar sobre o outro capta e transforma. Neste sentido, o poeta seria um “pintor da vida moderna” a construir quadros como um observador da vida moderna e colecionador de suas dores e suas frustrações.

Ao mesmo tempo, como diz Baudelaire, “o amante da vida universal entra, assim, na multidão” como se entrasse na sua intimidade, seus recortes de prazer e sofrimento, suas contradições de homem mundano e reservado, metido consigo e com suas divagações em um universo que se parece cada vez mais com um caleidoscópio que vai se alterando na medida em que suas emoções vão se acentuando.

Para além dos menos sofríveis universos da teoria, o discurso poético de Francisco Espinhara confronta a mais exigente orientação estética, principalmente quando esta não consegue ver, na redoma espiritual do eu, a introspecção dos limites da dor que este sujeito, perdido e achado na multidão da modernidade, entre letreiros e paixões, se reifica a partir do simulacro do artista. Tem-se por este caminho a relação discurso-dor-modernidade que se pincela em boa parte de seus poemas e em alguns textos em prosa sobre os quais nos debruçaremos aqui.

Vamos como se pensássemos a figura constitutiva do Dândi encantado, mas também desiludido com a modernidade urbana do que a cidade lhe oferece e que se alimenta das próprias dores no movimento da arte enquanto discurso reincidentemente moderno e atual. O inusitado de Baudelaire a quem se reservam os anseios de profunda descrença e decepção, o modelo desreferencializado do sofrimento que se precipita nas águas do Capibaribe para atingir o grau máximo de purificação que, no dizer de Marcus Accioly (2003, p. 27), é “o Recife de um só canto, marginal e independente — de sereia ou de cisne — dos abismos urbanos desta mauriceia desvairada” e revirada pelo caminhar nas madrugadas e na solidão que o habita.

Espinhara é este front de discussão desde o título de seu primeiro livro, *Vida transparente* (1981), fio condutor do leitor para a simplicidade das relações entre o sujeito e o seu qualificativo, entendido como tal, a vida que se revela transparente não serve ao movimento de opacidade inerente à linguagem poética. Neste caso, a contaminação do contemporâneo se dá no nível da reinvenção do abismo que se constrói em uma

estrutura estrófica e versificatória herdeira da tradição e próxima das grandes rupturas pós 45.

É este o elemento substitutivo da obra, a “transparência” do que se criou simulacro da vida, referência de que o experimento do eu se subjugava às fronteiras da experiência ou da ausência de multissignificação do texto, impondo-lhe, presumidamente, a capacidade de construir a sensação da imagem em sua fidelidade ao objeto, considerada aí a transparência do pergaminho da existência a quem, por fim, estaria submetida a obra e o seu espaço.

Pensamos aqui no que em Francisco se alimenta de fagulhas do real e aponta para o aspecto transubstanciador de sua arte poética naquilo que os psicanalistas e fenomenólogos denominaram de espaço do poema que se faz da redenção e do homem contemporâneo no contexto da modernidade e de seu aspecto qualitativo.

De certa forma se confundem a obra e o autor enquanto limite de uma arte cujo valor se dá do previamente estabelecido e das verdades prontas, tornando-se espelho de contradições e contestações dos valores impostos e se constrói aos arrepios dos lares mais românticos, bem como toda natureza formal e conservadora que se procura revitalizar nas novidades formais dos anos 80.

Assim essa poesia *ipsis litteris* renova-se na produção de alguns artistas que se colocaram à margem desta literatura extremista caracterizada pelos picos de formalismo ou de *marginalidade*, como grande parte dos que formaram o grupo original do Movimento dos Escritores Independentes de Pernambuco, oscilou entre as formas da tradição modernista e o poema *flash* dos anos 70. Transitou pelas vielas do experimentalismo e da marginália local.

Pode-se falar em poesia de fruição que elegeu a noite “com seus sortilégios” como *leitmotiv*, espinha dorsal do devaneio, como diz Bachelard; porque nela procura os refúgios das trevas emblematicamente colocados no título de sua segunda publicação, *Das trevas coração* (1983). As trevas, enquanto resultantes da força expressiva de um eu melancólico e rebelde, transita em seu discurso como emblema da dor e do campo expressivo de sua linguagem, fora dos padrões estéticos que perambulam pelo recife dos anos 80.

São textos em que observam os traços do poema síntese, o arrepio da estrofe, o ritmo sincopado, a preferência pelo místico e sobrenatural, o início de certo pessimismo que se alinha aos rompantes de sofrimento e de ilação literária como princípio de sua visão de mundo.

Revela-se daí um constructo que, ao arrepio da escritura formal, precipita a visão criativa da dor em seus limites da alma. “Trata-se de um retorno ao sujeito e a experiência, só que, essa última se transformou em trauma e o sujeito da experiência também não coincide mais com o do conhecimento (GARRAMUÑO, 2012, p. 127)” ou da vivência. Como resultantes tem-se os poemas “Cofres”, “Angústias”, “Testamento”, “Solidão”, “Outros espaços”, “Apocalipse” e o emblemático “Repensando”, força motriz de sua resignação existencial, onde o espaço da experiência do sujeito verticaliza-se no sentido de intuir a construção da dor do eu metaforizado no mundo natural e equivalente a ele.

A dor, transfigurada no elemento que se purifica na alma, torna-se emblema sobre o qual se faz a escritura de Francisco, assim também seus estágios de maturação; ela é o lugar de preservação e ebulição de onde surge a força expressiva do eu. É este o espaço da criação que o simulacro escamoteia no início para em seguida revelar-se ato da escritura em uma atividade lúdica, ainda que sofrida e caótica, como sua própria existência. O texto curto remete ao antidiscursivo da poesia dos anos 70 ao mesmo tempo em que aponta para um universo em que a experiência estética é fruto da aprendizagem pessoal, vejamos:

Os mamões da alma, antes de amadurecerem sofrem picadas de passarinho ESPINHARA (1981, p. 15)

Por isso, em *Das trevas coração* o reduzido fôlego poético de *Vida transparente* renova-se na singularidade, em versos que se coadunam para construir a excepcional vertente pessimista de sua obra, como em “tenha um escuro dentro de si/ que não assombre suas noites/ nem lhe apague o claro/ artifício dos olhos” (ESPINHARA, 1983) ou ainda em “ninguém mais tarde chore/ a folha amarela que brota da gente/ que no orvalho da mocidade/ perdeu sua aura esverdeada/ e Sonha mão mais leve/ para despencá-la ao chão”(ESPINHARA, 1983), em que a expressividade não deixa pairar quaisquer dúvidas sobre o *estranhamento* que se precipita sobre o leitor.

Por isso mesmo, seu discurso faz coro com a dor e a melancolia do eu-espaço e constrói o magnífico aposto que traduz a si mesmo expressão de uma escritura úmida, como linguagem e devaneio do espírito, cujo local faz abrir as suas primeiras frestas de melancolia traduzida em “o choro, esse exercício da alma”.

Assim, como diz Baudelaire (p. 32) “é chegada a noite. A hora estranha e incerta em que as cortinas do céu se fecham , em que as cidades se iluminam” e o papel de um deslumbrado com as cores e os neons do mundo novo se isola no claustro de si mesmo e inicia o desejo de moldar o seu templo de desamparo, em que deuses evadidos abandonam-lhe ao risco de sua maldição, o precipício de onde se projetará o salto para a morte, única e última alternativa aos desamparados e aos desiludidos na marca contraditória da relação entre sujeito e arte.

Aqui, como em outros momentos de sua poética, o tempo é o elemento de aglutinação de todas as experiências, aportado na cidade, é o elemento revelador de todas as angústias do real e resultado do enleio espiritual que deixa refletir e moldar sua amarga prova. O Recife espelha-se e espalha-se enquanto dilúvio de conflitos que deságuam as margens de um eu refugiado por opção na angústia e na rebeldia literária do sentimento da dor enquanto expressão do sujeito.

Os motivos como a morte, o azar, a solidão, o sofrimento visitam sempre seus textos para serem cúmplices de sua gestação, ainda que o amor aqui e ali possa também lhe servir como motivo de criação e redenção, como em qualquer grande obra literária.

Nesse sentido, penso que a escritura de Espinhara atravessa as raias da modernidade, pelo menos aquela que Baudelaire entende como tal (p.35) e diz ser algo fugidivo, que escapa a época e aos seus limites de concretude ou de percepção, para ele:

A modernidade é o transitório, o fugidivo, o contingente, a metade da arte, cuja outra metade é o eterno e o imutável. Houve uma modernidade para cada pintor antigo; na maior parte dos belos retratos que nos restam de períodos anteriores o que vemos são trajas da época.

É do novo traje que se veste em 1983, o livro *Das trevas coração*, momento em que, a nosso ver, a dor alicerça-se enquanto estrutura de seu processo criativo e passa a compor os seus traços de amadurecimento enquanto escritor que traz marcas muito específicas de seu estilo e na figura de si mesmo, cuja existência se confunde com a dos desafortunados e convalescente, posicionados à margem dos que se revelam enquanto protegidos de um sistema que subjuga a arte e seu campo ideológico.

Dor, opacidade e escritura

Contextualizada, essa poesia é o próprio precipício onde a arte parece fazer piruetas perigosas em imagens que consolidam a dor, a opacidade e a escritura, em uma sequência que evolui da primeira

a terceira, desafiando as fronteiras do cânone pernambucano e desafiando-o, ora por resvalar os limites da marginália, ora por bebericar a sicuta da tradição que condena num rito contraditório como fizemos referência anteriormente.

Podemos pensar em uma poesia cujas raias da composição se dá por uma identidade coletiva cujo sujeito faz crer na construção de uma alma filha da dor e do sofrimento em paisagem nebulosa, opaca em sua natureza de texto literário, embora aqui e ali apareçam marcas de seu deslumbramento com o mundo que o cerca em sua concretude e fluidez.

Por aí é possível compor aquilo que se torna marca subjetiva, identidade que se estabelece entre criador e processo de criação em que o desalento, a desilusão do primeiro se vê como espelho e reflexo do segundo, em sua intimidade, sua reserva. É o que se pode perceber mais adiante nos poemas que apontamos aqui em que estas marcas do refinamento da dor encontram refúgio e ressonância nas teias dos espaços da urbe tornando-se matéria concreta de seu fazer literário: os becos, as ruas, os rios e as pontes onde brotam bêbados e desvalidos estendidos ao chão como “trapos” que provocam cenas singulares do grotesco e da repulsa em sua escritura.

Têm-se tais cenas em instantes como “Poema para Mônica”, em que a intensidade da paixão traduz os instantes de desespero lírico-amoroso e apontam o curso do desespero em poemas como “Black Sabbath”, “Fantoches”, “Desumano”, “O mandarim”, “O circo”, “A falta que faz”, publicados no interregno entre 1985 e 2005, data de edição de seu terceiro livro, *Sangue Ruim* (proesia).

Aqui, Espinhara já retoma o gosto pela estrofe, em alguns casos, pela rima, inexistente em sua produção inicial e usada como suporte de um eu que, sem cultuar a alteridade, se solidarize com a sua dor, momento de redenção que se dá no âmbito da própria alma e da poesia, seu espaço de conforto. O poeta Inaldo Cavalcanti, na orelha do livro, diz que “os textos de Espinhara, aqui alinhavados, são uma estranha biografia não-autorizada de si mesmo e de alguns outros que lhe aconteceram ao acaso e necessidade da vida” (ESPINHARA, 2005).

Em *Sangue ruim*, já se observa a técnica da bricolagem largamente utilizada em sua prosa enquanto exercício de reconhecimento e interação com o outro; isto se dá em instantes reveladores da extrema melancolia, como o que constrói quando lança mão do título de um livro de Eduardo Martins, *Eczema no Lírico*, e o desloca para um novo contexto, o de um novo conto.

Também neste momento acumula experiências na região Norte entre Rondônia e Amapá, onde conhece Ana Raio, com quem vive intensa experiência amorosa, transcriada no livro de contos e cantos, *Bacantes*. Aliás, em sua apresentação intitulada *E é de fel a água e é de sombra a sorte e de solidão matei a morte* (2005, p.01) Cida Pedrosa, refletindo sobre as águas por onde corre o livro, diz:

Este é um livro que provoca a partir do título: Bacantes. Provoca no conteúdo e na forma. Bebe na tragédia de Dante, nos Cantos de Maldoror, de Lautréamont, dialoga com Rimbaud e sua temporada no inferno. Bebe, dialoga, mas se refaz em uma forma nova, de dicção muito própria, para desaguar em um canto urbano e moderno. Por isso, por ser um canto, quicá um mantra, Bacantes deve ser lido de um fôlego só, para não perder em impacto e densidade.¹

É isto que se manifesta ao longo de sua obra e revela-se por meio da dor e dos rompantes de escárnio que vivencia em perambulações pelos bairros de Recife e suas adjacências. É possível se sentir a intensidade dos odores da cidade ao se abrir um livro de Espinhara, que reafirmam o seu propósito de reinventar sua identidade nos textos a partir de um olhar pessimista cuja experiência inicial é seu próprio

1 Disponível em poetajorgefilo.blogspot.com/2009/04/mestres-da-poesia.html. Acesso em: 29 jan. 2016.

corpo, elemento de fundamentação da dor desde o início em livros como *Vida transparente* (1981) e *Das trevas coração* (1983).

Assim, como diz Florencia Garramuño,

Remonta a convivência paradoxal – para o relato hegemônico do modernismo experimental – entre uma poética do real e um forte alento experimental. Trata-se de um retorno ao sujeito e à experiência; só que esta última se transforma em trauma e o sujeito da experiência também não coincide mais com o do conhecimento (GARRAMUÑO. 2012, p. 127).

Desta forma, a dor reescrita em múltiplos lugares se alimenta das diversas dores do fingidor pessoano, cuja intensidade encontra abrigo na alma e espalha-se na multifacetada experiência artística de Espinhara enquanto herdeiro da simbiose dos gêneros, praticada pelos primeiros grandes artistas da literatura contemporânea, o que lhe confere o caráter anfíbio a expressividade.

Não é incomum nos deparar com elementos oriundos da tragédia em meio aos seus poemas líricos, como também não é raro observarmos os elementos da lírica em seus contos mais trágicos. Em *Bacantes* encontramos isto e em *Sangue ruim* também, além de percebermos este fato como recorrência em seus poemas mais conhecidos, como o “*Black Sabbath*”, em que o eu despeja sobre o universo toda a tragédia humana que lhe cerca, como se aí vivesse o seu devaneio, *leitmotiv* de sua redoma de revolta, estampada em uma série de desejos que não se realizam.

Desta forma, o *clow de Shakespeare* e o dandi baudelairiano se alternam em vários momentos de sua obra para compor o terreno de sua poesia, arrastando e constituindo a identidade, o perfil do tríptico do autor-obra-autor ou ainda experiência o formal-experiência, a poética, experiência-formal, que servirá de esteio ao construto de sua obra, tal como se observa no picadeiro do mundo, em que a necessidade de esteio colore esta visão do opaco universo das formas e de seu corpo. Assim, o esquema é o próprio palco, o próprio poema, em que a fantasia da paixão e dos rompantes encontram calmaria.

O CIRCO

Este aqui é meu esquema
Me fazer de mico
Se não é no poema Decerto é no circo.
Norma, esta pequena
E nela me arrisco:
Se faço o poema
Faço também o circo.
Não sei se vá ou fico
O amor me condena
Mas é no poema
Onde armo meu circo. (ESPINHARA, 1994)

Assim, “Norma” desafia à norma, o novo o antigo, do moderno à tradição, “quando esse devaneio da lembrança se torna o germe de uma obra poética, o complexo de memória e imaginação se adensa, há ações múltiplas e recíprocas que enganam a sinceridade do poeta”, como nos alerta Bachelard (1996, p. 20), tornando-se impressões de inúmeras vontades não realizadas e que possivelmente só se resolverão na expressividade da linguagem poética enquanto transcrição.

Tem-se, então, os limites entre o que é e o que provoca esta dor, o devaneio ritualístico do “*Black sabbath*”, evocado e invocado enquanto emblema e espírito de um eu- circo não consumado, que

faz de seus limites sua própria tragédia redimensionada em “um barril de dor”, um barril de pólvora em movimento contínuo, “rolando incessantemente pela escada” rumo ao desconhecido a partir da experiência negativa do eu com o espaço espacializado, nas palavras de Merleau-Ponty (1999, p.328).

Desta forma, tem-se uma escritura que transita nas raias do contemporâneo, ora pelos elementos icônicos que carrega da tradição, ora pelas marcas que revela da modernidade. Penso que aqui a estrutura espelha a angústia do eu, congestionado, como se fora sua forma, sua redenção, as marcas da ordem aparente do mundo, sugeridas pela organização da quadra como opção de resgate do popular em nossa literatura ou remissão a certa reafirmação da tradição que perambula pelo “circo”.

O circo de toda uma existência, um palco em que a representação se confunde com os restos de real incrustados em seu discurso. As marcas do picadeiro sob o olhar do picadeiro, a fantasia que se evapora para entrar em profusão com o que fica dos espelhos interiores no centro do poema. O desejo de se enfronhar na quadra e ser a quadra, os elementos por ela representados e seu contorno inovador.

Da mesma forma, a fracassada tentativa de construção desta dor, sob o rigor dos versos metrificados que cambaleiam entre cinco e seis sílabas, imprimindo um movimento em direção a variedade que se consolida em Black Sabat” por meio do uso de aliterações compostas por bilabiais, “o monge da paz num poço preso”, ou as assonâncias que são recorrentemente fechadas aceso/preso, amor/dor, que apontam o processo de enclausuramento do eu, enterrando-lhe os desejos irrealizados, fazendo transbordar-lhe a ira e a fúria do grito que, paradoxalmente, silenciam no poema o sofrimento e o desejo.

A magia, portanto, surge nas imagens acinzentadas e o discurso literário como desejo de “que o ódio atrole o amor”, “o mundo seja um barril de dor” diluído pelo texto, como bricolagem de chavões comuns à cultura destes rituais. A aparente organização formal cede espaço à desordem e ao afunilamento das opções de realização do sujeito em seu papel de fantoche no circo/cerco, na invocação dos elementos ritualísticos do *Black Sabat*, em que transitam os fantoches herdeiros da manipulação.

Assim, também, o ritual da escritura, espelhado no cotidiano de criadores e criaturas, “figuras” sobre a cidade a comungar da hóstia que representa a sua agonia no espaço espacializado e núcleo metafórico do texto, tal como diz Bachelard em sua *Poética do espaço* (1996): Recife, sua vida literária, seu bares, suas prostitutas, seus rios, seus desertados, um conjunto de objetos negativos em que o poeta e o eu não passam de ilhas “cercados de males por todos os lados” (MARTINS, 1985, p. 13); por isso também a morte a tornar-se representação de uma autonomia que dá ao eu certo poder sobre a vida, sob o simulacro em que a dor se transmuta e se colore tornando-se elemento merecedor desse culto por parte do artista que a singulariza em seu pedestal.

Assim, as cenas e os desejos:

Quero as manhãs incendiadas
O resto do dia diabo aceso
As cabeças das mãos degoladas
O monge da paz num poço preso.
Que despenquem das varandas
Flores de bálsamo perfumadas
E me venham unguentas de lavanda
As faces das crianças maceradas.
Que o golpe destro do punhal
Esfrie o sabor da língua
As vísceras deixemos ao Chacal
Ou morram mesmo à míngua
Que o ódio atrole o amor
E não se dê a paz morada
O mundo seja um barril de dor

Talvez este seja o poema mais emblemático que analisamos até aqui. É a representação das resultantes negativas amorosas que apontam para o ato impulsivo, para o rompante, a fuga, como no “Amortalho”, onde o eu renuncia de pronto a amada, não espera sequer viver a experiência do amor, cortado pela e antes da raiz, antecipando-se ao fato, num processo de evasão por desmerecer a felicidade ameaçadora ou própria do sofrimento afugentado. Fruto da fricção que se precipita para o espaço do poema e se torna abrigo. Novamente, a estrutura estrófica da composição em dísticos nos leva para os laços do contemporâneo enquanto marca recorrente em sua obra.

Quando o amor me vem pelos flancos
Fujo, corro, me esquivo
O amor é um imenso lenço branco
Dando adeus mesmo quando vivo
Se o amor me vem de atalho
Como bandido manso e feroz
Nele pronto me amortalho
Para nunca mais ouvir a minha voz. (ESPINHARA, 1994, s/ p.)

A mesma certeza que vivencia no “Poema para Mônica” que não tem “sequer, por engano, um olhar, um coração” para arrancar-lhe a dor, apagando-a tal qual uma borracha que se empunha contra a superfície do papel. Assim, o poeta chega ao mesmo pessimismo friccional que se consegue vislumbrar em Augusto dos Anjos, Baudelaire e Edgar Alan Poe, poetas marcados pelas aves sombrias e pela desconfiança com a humanidade.

Talvez por isso mesmo sua negação ao amor e a todos os elementos que professam a felicidade, retomando sempre o espólio da maldição e da morte, a mesma tensão que lhe acompanha a juventude se lhe faz presente na maturidade e no processo de início do envelhecimento que não vivencia, momento em que já se antevê em “Natureza Morta” como “aquele velho emoldurado pela janela gasta” (2005).

“Aquele velho gasto./ Aquela janela de reboco áspero, sem luz que a penetre./ Aquele olhar fixo, sem brilho que o alcance./ As rugas, as rusgas, o retrato na penumbra, sem brisa que o suavize./ Aquele velho sou eu”, espaço onde novamente se percebe a simbiose de gêneros identificada pelo poeta Jaci Bezerra, na seção de “Comentários” ao livro, como “proesia”.

1 O mandarim e suas conclusões

Pensamos que, em Espinhara, é possível se extrair a figura do mandarim que alcança as vias de uma “proesia” “friccional” de rompantes essencialmente líricos e contemporâneos, voltada para a composição de uma tela em que se movem as figuras fugidias deste mundo traduzidas no núcleo do espaço espiritual representado pela dor em seu drama mais pungente, como um pintor na e da vida moderna em seu semblante expressivo e melancólico um sujeito contemporâneo identificado com os malditos e os desafortunados que tem como grande ambição permanecer esquecidos, andarilhos da contramão da vaidade que se reserva aos grandes bailes da burguesia e dos intelectuais refestelados com a arte bem-comportada e os discursos “humanistas”.

Assim, desumana, sua “proesia” se glorifica, remete ao sábio cujo notório conhecimento se dá pela experiência de um eu sobrevivente às mazelas do mundo e produto do seu “lixo”, para onde a poesia o

direciona por abismos e rabiscos que se colocam nos limites entre a poesia e a pintura extraída das cenas e dos painéis da cidade, no submundo de suas vias e de sua concretude:

A poesia me desaporta
Que fazer com a criança escondida atrás da porta que fazer de mim
Ansiado mandarim
Sem rua, sem rumo, sem rota (ESPINHARA, 1994, s/p)

“O Mandarim” ritualiza a sublimação que lhe *desaporta* e lhe diz a porta, a alternativa mágica do labirinto opaco e formal em que se envolve, sem apontar para um fim, um enleio de onde preservar a sua integridade espiritual, seu reduto. Daí a necessidade de fazer novamente, moto-contínuo, a nova experiência de dor e de desalento que só experimenta nos caminhos e vielas em que se movem o seu sofrimento e sua lástima nos fios do lupanar para onde segue a sua dor “sem rua, sem rumo, sem rota”.

REFERÊNCIAS

BACHERLARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins fontes, 1996. BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. **O grau zero da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUDELAIRE, Charles. **O pintor da vida moderna**. Trad. J. Dufilho e T. Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BORGES FILHO, Oziris. **Espaço & literatura**. São Paulo: Ribeirão Editora, 2007. BRILHANTE, Bráulio. Apresentação. In: ESPINHARA, Francisco. **Sangue ruim**. Recife: Edição independente, 2005.

CANDIDO, Antônio. A degradação do espaço. In: **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas cidades, 2004.

CAVALCANTI, Inaldo. [Orelha]. In: **Sangue ruim**, ESPINHARA, Chico. Edição do autor, 2005.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como processo In: **Teoria da literatura**, TODOROV, Tzvetan (Org.). Trad. I. Pascoal. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

COUTINHO, Afrânio e SOUSA, J. Galante de. **Enciclopédia de literatura brasileira**. São Paulo: Global Editora, 2001, (vol. II).

ESPINHARA, Francisco. **Vida Transparente**. Recife: Edição independente, 1981.

_____. **Das trevas coração**. Recife: Edição independente, 1981.

_____. **Dose dupla**. Recife: Edição independente, 1994.

_____. **Movimento dos escritores independentes**. Recife: Universitária, 2000.

_____. **Sangue ruim**. Recife: Edição independente, 2005.

_____. **Claros desígnios**. Recife: Edição independente, 1986.

_____. **Teje preso seu rapaz**. Recife, edição do autor, 2007.

GARRAMUÑO, Florencia. **A experiência opaca**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

JAUSS. Robert Hans. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. S. tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

MARTINS, Eduardo. A poesia que se vê (ap.). In: PEDROSA, Cida. **Gume**. Recife: Edição independente, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARTINS, Eduardo. **Os independentes no centro de Recife**. Recife: Edição Independente, 2008.

_____. **Eczema no Lírico**. Recife: Edição independente, 1985.

NETO, Nagib Jorge. **A Literatura em Pernambuco**. Recife: Editora Comunigraf, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

“O CAVADOR DO INFINITO” DE CRUZ E SOUSA E “O GRANDE METAFÍSICO” DE GIORGIO DE CHIRICO

Adailton Almeida Barros
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO: Este artigo tem como foco estudar a poesia filosófica —Cavador do infinito, de Cruz e Sousa em suas relações e diálogos com a pintura *O grande metafísico* de Giorgio de Chirico, pintor italiano que fez parte de um movimento chamado de pintura metafísica e é um precursor do surrealismo, pois sua pintura antecipa elementos que depois iriam aparecer na pintura surrealista: padrões arquitetônicos, grandes espaços nus, manequins anônimos e ambientes oníricos. As análises serão realizadas por meio do conceito de metafísica da Vontade de Schopenhauer presente no estudo de Daniele da Silva Faria e da importância de conceitos filosóficos de Nietzsche e Schopenhauer para as obras de De Chirico apresentados no estudo de Paulo Roberto Amaral Barbosa. Inicialmente o artigo apresentará o conceito de Metafísica abordado por José Ferrater Mora em seu *Dicionário de Filosofia*. Também ressaltamos a importância da teoria da estética comparada de Soriano e dos estudos de Alfredo Bosi, Paulo Adriano Francischetti Dantas, Alexandre Freitas, dentre outros na fundamentação teórica e analítica do artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Metafísica, Cruz e Sousa, Giorgio de Chirico.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de viés literário, tem por objetivo analisar o poema —O cavador do infinito, de Cruz e Sousa e a tela *O grande metafísico* através de um eixo temático, que tratar-se-á da Metafísica, matéria da Filosofia, que vem do grego *ta meta ta fusika* (‘depois das coisas físicas’). Segundo Romero (2003) o estudo metafísico consiste no estudo dos três mundos – o mundo absoluto, o mundo ideal e o mundo material. Neste artigo, intenta-se estudar o poema filosófico de Cruz e Sousa considerando o eixo temático em suas relações e diálogos com a pintura metafísica de Giorgio de Chirico.

Grosso modo, a metafísica deve ser entendida como a própria filosofia, em seu caráter mais generalizante. No início do verbete dedicado ao tema, no Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, lemos: “Ciência primeira, por ter como objeto o objeto de todas as outras ciências, e como princípio um princípio que condiciona a validade de todos os outros” (2003, p. 660). Ou seja, a metafísica, em linhas gerais, diz respeito àquilo que sempre preocupou a filosofia em primeiro lugar, desde o “mundo das ideias” de Platão, até o “absoluto”, de Hegel. Nesse sentido, o “além das coisas físicas” não possui tanto um sentido espiritual - não no sentido religioso, pelo menos -, mas muito mais um sentido de abstração, de pensamento. É claro que, em alguns momentos da história da filosofia alguns autores - a partir de Santo Agostinho - procuraram vincular essa ideia de abstração ou de absoluto a uma figura divina, ou pelo menos a um conceito de transcendência espiritual, mas essa é apenas uma das interpretações, e não diz respeito, necessariamente, ao objeto da metafísica.

Nesse sentido, faremos uma abordagem diacrônica por meio do *Dicionário de filosofia* de José Ferrater Mora (1978) das concepções da metafísica partindo de Aristóteles até os tempos modernos. Para analisar o poema de Cruz e Sousa iremos utilizar a metafísica da Vontade (Wille) de Arthur Schopenhauer e para a pintura de De Chirico abordaremos a influência dos pensamentos de Friedrich Nietzsche e Schopenhauer na

obra do pintor italiano. Os conceitos dos filósofos utilizados nas análises dos textos foram contribuições das pesquisas do artigo de Daniele da Silva Faria (2008) a respeito da influência do pensamento oriental na metafísica da vontade de Schopenhauer e da tese de doutorado de Paulo Roberto Amaral Barbosa (2011) sobre a melancolia e questões estéticas nas pinturas de Giorgio de Chirico.

Para além da investigação de como o tema metafísico subjaz do corpus do trabalho, apresentamos uma tentativa de aproximar a estética das duas obras partindo da estética comparada de Soriau e verificar como os elementos estéticos de cada um dos textos trabalham a produção da ideia metafísica.

Soriau defende que os elementos ou procedimentos estéticos de uma linguagem artística possuem parentesco com as demais e afirma que —nada mais evidente que a existência de um tipo de parentesco entre as artes. Pintores, escultores, músicos, poetas, estão levitando no mesmo templo (SOURIAU apud FREITAS, 2008, p. 411).

Para Soriau (1969, p. 26) o estudo de obras e processos artísticos de diferentes artes é a base da estética comparada, disciplina oriunda da estética que delimita explicitamente sua intenção comparatista e coloca em evidência o que as artes podem ter em comum, o que pode se transpor de uma arte para outra ou as influências de uma na outra.

Essas considerações de Soriau são relevantes ao trabalho, pois nosso objetivo aqui é investigar as influências e correspondências de três áreas de conhecimento: a literatura, a arte e a filosofia. No entanto, nosso intuito é, antes de tudo, sinalizar possibilidades do que demonstrar uma aplicação da teoria de Soriau. O objetivo principal é estabelecer a aproximação dos dois textos por meio da metafísica, que se constitui o eixo de ligação entre o texto verbal e pictórico.

1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA METAFÍSICA

Partindo do *Dicionário de Filosofia* de José Ferrater Mora (1978), faremos um panorama do conceito de metafísica. A metafísica, segundo o autor, surgiu com Aristóteles e o termo metafísica, etimologicamente, significa —os que estão detrás da física, no entanto essa designação serviu apenas para classificação dos livros de Aristóteles, pois os livros que tratam da metafísica vinham depois dos da física. Mas em sentido aprofundado a metafísica é um saber que pretende penetrar no que está situado além ou detrás do ser físico enquanto tal.

Partindo da concepção aristotélica, há uma ciência que estuda o ser enquanto ser. Essa ciência investiga os primeiros princípios e as principais causas, e, é por isso chamada filosofia primeira. —Aquilo que é enquanto é, tem certos princípios, que são os axiomas, e estes aplicam-se a qualquer substância como substância e não a este ou àquele tipo de substância. (MORA, 1978, s.p).

A metafísica —ao ocupar-se do ser como ser, das determinações, princípios, etc, ocupa-se de algo que é na ordem também do seu conhecimento. (MORA, 1978, s.p). Neste sentido, esse ser superior pode ser entendido de dois modos:

Ou como estudo formal daquilo que depois se irá chamar formalidades, e, nesse caso, a metafísica será aquilo que depois se irá chamar _ontologia, ou então como estudo da substância separada e imóvel—o primeiro motor, Deus—e nesse caso será, como Aristóteles lhe chama, —filosofia teológica, isto é, teologia. (MORA, 1978, s.p).

Logo após apresentar a concepção de Aristóteles e distinguir esses dois modos de estudo do ser

da metafísica, José Ferrater Mora (1978) apresenta a contribuição dos Escolásticos aos estudos metafísicos.

Segundo o autor, os escolásticos, para além de, ocuparem-se com o objeto próprio da metafísica, também ocuparam-se da relação entre metafísica e teologia. A grande maioria desses autores concordou que a metafísica é uma ciência primeira e uma filosofia primeira. No entanto, São Tomás pensou que a metafísica tem por objeto a investigação das causas primordiais. —Mas a causa real e radicalmente primeira é Deus. A metafísica trata do ser, o qual é —convertível com a verdade. Mas a fonte de toda a verdade é Deus. Nestes sentidos, pois, Deus é o objeto da metafísica. (MORA, 1978, s.p).

Por outra ótica, —a metafísica é a ciência do ser como ser e da substância, ocupa-se do ente comum e do primeiro ente, separado da matéria. (MORA, 1978, s.p). Isso leva a crer que a metafísica é duas ciências ou que tem dois objetos. Contudo, isso não procede, pois na verdade se trata de dois modos de conceber a metafísica:

Em um desses modos, a metafísica tem um conteúdo teológico, mas este conteúdo não é dado pela própria metafísica, mas pela revelação: a metafísica está, pois, subordinada à teologia. No outro destes modos, a metafísica é o estudo daquilo que aparece primeiro no entendimento; continua a estar subordinada à teologia, mas sem se pôr formalmente o problema dessa subordinação. (MORA, 1978, s.p).

Mora (1978) cita Duns Escoto e Avicena que concordavam que a metafísica é anterior a teologia — não pelo fato de o objeto desta estar realmente subordinado ao objeto da primeira, mas pelo fato de, sendo a metafísica ciência do ser, o conhecimento deste último ser fundamento do conhecimento do ser infinito. Suárez, partindo dos estudos das opiniões dos escolásticos acerca da metafísica que considerou parciais, declara que —a metafísica é a ciência do ser enquanto ser, concebido como transcendente. O princípio —o ser é transcendente, é para Suárez, a forma capital da metafísica. (MORA, 1978, s.p).

Chegando a era moderna, Mora (1978) afirma que os filósofos chegaram a várias opiniões acerca da metafísica, até mesmo a opinião de que a metafísica não é uma ciência e nunca poderá ser. Filósofos como Francis Bacon, René Descartes, Hume e Kant participaram desse debate e apresentam em suas abordagens diferentes concepções da metafísica.

Para Bacon, a metafísica é a ciência das causas formais e finais, ao contrário da física, que é a ciência das causas materiais e eficientes. Já para Descartes, a metafísica trata da questão da existência de Deus e a distinção real entre a alma e o corpo do homem. Mora (1978), por meio destes dois filósofos, declara que a contribuição dessas reflexões modernas ao conhecimento da metafísica:

—é que tentam explicar problemas trans-físicos e que, nesta explicação, se começa com a questão da certeza e das primeiras verdades. A metafísica só é possível como ciência quando se apoia numa verdade indubitável e absolutamente certa, por meio da qual podem alcançar-se as verdades eternas. A metafísica continua a ser, em grande parte, ciência do transcendente, mas esta transcendência apoia-se, em muitos casos, na absoluta imediatez e imanência do eu pensante. (MORA, 1978, s.p)

Hume rejeita a possibilidade do conhecimento metafísico e a realidade considerada transcendente. Resumindo o pensamento desse filósofo, Mora (1978, s.p) disserta que —a divisão de qualquer conhecimento em conhecimento de fatos ou relações de ideias deixa sem base o conhecimento de qualquer objeto metafísico; não há metafísica porque não há objeto de que essa pretensa ciência possa ocupar-se. Outros filósofos buscaram estabelecer uma distinção entre metafísica e ontologia. Esses autores definem que a ontologia é concebida como uma filosofia primeira que se ocupa do ente em geral. E por isso, pode ser tida

como uma metafísica geral.

Os questionamentos advindos da ciência positivista acerca da cientificidade e do seu objeto da metafísica, principalmente em decorrência dos ataques de Hume, constituem o problema central da filosofia de Kant. Refletindo sobre a tentativa de Kant de tornar a metafísica uma ciência e, também, das reflexões modernas acerca do tema Mora atesta que:

A metafísica foi, até agora, a arena das discussões sem fim, edificada no ar, não produziu senão castelos de cartas. Não pode, pois, continuar-se pelo mesmo caminho e continuar a dar rédea solta às especulações sem fundamento. Por outro lado, não é possível simplesmente cair no cepticismo: é mister fundar a metafísica para que venha a converter-se em ciência e para isso há que proceder a uma crítica das limitações da razão. Em suma, a metafísica deve sujeitar-se ao tribunal da crítica, à qual nada escapa nem deve escapar. Kant nega, pois, a metafísica, mas com o fim de a fundar. Tal como na idade média, a metafísica constituiu, durante a idade moderna e depois ao longo da idade contemporânea, um dos grandes temas de debate filosófico, e isso a tal ponto que a maior parte das posições filosóficas, desde Kant até à data, se podem compreender em função da sua atitude perante a filosofia primeira. As tendências adscritas àquilo que poderíamos chamar a filosofia tradicional não negaram em nenhum momento a possibilidade da metafísica. O mesmo aconteceu com o idealismo alemão, embora o próprio termo metafísica não tenha recebido com frequência grandes honras. (MORA, 1978, s.p).

No entanto, a partir do momento em que o positivismo entrou em voga, a metafísica tornou-se alvo constante de críticas. Fica evidente na filosofia de Comte que a metafísica é um modo de conhecer próprio de uma época da humanidade, destinada a ser superada pela época positivista. (MORA, 1978, s.p). Todas essas críticas advindas da emergência do positivismo levaram, para além de uma negação da metafísica, por vezes, também, uma negação da própria filosofia.

No século XX, continua Mora (1978), existencialismo e bergsonismo e outras correntes de pensamento ou são declaradamente metafísicas ou consideram que a filosofia, de certa forma, é um pensar metafísico. Contrariamente, outras correntes contemporâneas consideram a metafísica uma pseudociência. É o que pensam os pragmatistas, marxistas e, particularmente, os neopositivistas e os chamados analistas. Os positivistas aliados da posição de Hume acrescentaram a essas considerações de caráter lingüístico. Esses autores sustentam que a metafísica não seria nada mais que resultado das ilusões que a linguagem nos envolve. —As proposições metafísicas não são nem verdadeiras nem falsas: carecem simplesmente de sentido. A metafísica não é, pois, possível, porque não há linguagem metafísica. A metafísica é, pois, um abuso da linguagem. (MORA, 1978, s.p).

Mora (1978) finaliza salientando que nos últimos anos se verificou que, inclusive nas correntes positivistas e analistas se levantaram questões que podem ser consideradas metafísicas ou, por outro lado, sinalizam a impossibilidade metafísica.

2 O CAVADOR DO TRÁGICO INFINITO

Cruz e Sousa, poeta precursor do movimento simbolista no Brasil e vinculado a essa estética, que em princípio foi influenciada pelo impressionismo, movimento que causou uma revolução nas artes plásticas e musicais da época, isto é, promoveu a diluição da figura, a perda dos contornos, a percepção individual da realidade, a influência da luz, o sonho, as imagens etéreas, o subjetivo, o momento, o conhecimento intuitivo. Tanto o Simbolismo quanto o Impressionismo registram a impressão que a realidade provoca no

espírito do artista num momento particular, as sensações que ela provoca, ou seja, a realidade subjetiva. O homem se volta para as manifestações metafísicas e espirituais.

Ambos os movimentos são uma reação contra o materialismo e o cientificismo que imperavam na época, fins do século XIX. O artista parte em busca da essência do ser humano, daquilo que ele tem de mais profundo. O homem procura o seu verdadeiro eu, e não aquele eu do Romantismo – já desgastado e esvaziado – que se tornara superficial e excessivamente sentimentalista. A esse respeito Alfredo Bosi relata o seguinte:

O Parnaso legou aos simbolistas a paixão do efeito estético. Mas os novos poetas buscavam algo mais: transcender os seus mestres para reconquistar o sentimento de totalidade que parecia perdido desde a crise do Romantismo. A arte pela arte de um Gautier e de um Flaubert é assumida por eles, mas retificada pela aspiração de integrar a poesia na vida cósmica e conferir-lhes um estatuto de privilégio que tradicionalmente caberia à religião ou à filosofia. Visto à luz da cultura européia, o Simbolismo reage às correntes analíticas dos meados do século, assim como o Romantismo reagiria à Ilustração triunfante em ambos os movimentos exprimem o desgosto das soluções racionalistas e mecânicas e nestas reconhecem o correlato da burguesia industrial em ascensão; ambos recusam-se a limitar a arte ao objeto, a técnica de produzi-lo, a seu aspecto palpável; ambos, enfim, esperam ir além do empírico e tocar, com a sonda da poesia, um fundo comum que susteria os fenômenos, chame-se Natureza, Absoluto, Deus ou Nada. (BOSI, 2006, p. 263).

Bosi (2006) prossegue, referindo-se ao fato de que as revoluções burguesas, na civilização ocidental, acarretaram a perda da vivência religiosa dos símbolos, uma vez que aqueles que as impulsionavam se apegaram ao cientificismo, predominante na época. Percebendo esse momento o Simbolismo retorna a tendências espiritualistas, o sonho, o inconsciente, a metafísica e a religiosidade renascem na procura de um mundo ideal, situado entre o interior do indivíduo e o sobrenatural.

A resistência a esse estado de coisas fica a cargo dos estratos pré-burgueses ou anti-burgueses, isto é, dos aristocratas ou das baixas classes médias, postas à margem da industrialização. Convém evocar a situação do poeta face à industrialização e à implantação do capitalismo no ocidente: desaparecendo a aristocracia, classe cujos mecenas asseguravam em larga escala o escoamento da produção artística em geral, o poeta se defronta com a necessidade de sobrevivência, com um mundo cujos valores (materiais) não endossa, perdendo o seu status e função social, gerando um clima de oposição cultural, desde o Romantismo. Bosi verticaliza mais adiante o quadro:

A crise propõe no último quartel do século XIX, quando a segunda revolução industrial, já de índole abertamente capitalista, traz à luz novos correlatos ideológicos: cientismo, determinismo, realismo “impessoal”. Do âmago da inteligência européia surge uma oposição vigorosa ao triunfo da coisa e do fato sobre o sujeito — aquele sujeito a quem o otimismo do século prometera o paraíso mas não dera senão um purgatório de contrastes e frustrações. É um poderoso *élan* antiburguês, e não raro místico, que atravessa os romances de Dostoiévski (conhecido no Ocidente depois de 1880), o teatro de Strindberg, a música do último Wagner, a filosofia de Nietzsche, a poesia de Baudelaire, de Hopkins, de Rimbaud, de Blok. (BOSI, 2006, p.264).

Podemos dizer que, a seu modo, a obra de Cruz e Sousa aqui no Brasil refletiu essas mudanças, pois podemos inferir das considerações de Bosi (2006) que o simbolista, sentindo-se relegado por uma sociedade que se industrializa e adere em definitivo ao capitalismo, compensa esta marginalização perseguindo valores mais altos, metafísicos e espirituais, descartando o materialismo circundante e dignificando a palavra

poética, única capaz de habilitá-lo a dar o salto. Este salto pode ser entendido como as buscas metafísicas humanas, a busca da liberdade absoluta, formulado na versão de Cruz e Sousa: negro, logo inferior, marginal, mas sua emoção condensada em poesia, o eleva da condição de “Emparedado”.

O cavador do infinito

Com a lâmpada do Sonho desce aflito e sobe aos mundos mais imponderáveis, vai abafando as queixas implacáveis, da alma o profundo e soluçado grito.

Ânsias, Desejos, tudo a fogo escrito sente, em redor, nos astros inefáveis Cava nas fundas eras insondáveis o cavador do trágico Infinito.

E quanto mais pelo Infinito cava mais o Infinito se transforma em lava e o cavador se perde nas distâncias...

Alto levanta a lâmpada do Sonho, e com seu vulto pálido e tristonho

cava os abismos das eternas ânsias! (CRUZ E SOUSA, 2008, p. 554).

O poema é uma grande metáfora das buscas por respostas às questões universais, às —eternas ânsias que o eu lírico declara no poema. O eu lírico empreende uma escavação segurando a sua —lâmpada dos sonhos. Aqui temos um paradoxo, porque o sonho longe de ser algo luminoso é antes de tudo penumbroso. Embora no poema tenhamos o verbo cavar que dá a ideia de cavar a terra em busca de um tesouro, o movimento não é de decida, porque as respostas a que se quer chegar não são para questões cotidianas, terrenas, mas as grandes questões irrespondíveis. No entanto, essa busca do eu lírico por respostas culminará em mais dúvidas e a ação de cavar é infinda, por isso o título —cavador do infinito, porque —quanto mais pelo Infinito cava mais o Infinito se transforma em lava” o poema declara a infinitude da busca que nunca cessa de cavar.

Percebemos que essa busca é marcada por um teor trágico, pois o eu lírico é um cavador do trágico infinito, esse caráter pessimista nos faz pensar na filosofia de Arthur Schopenhauer que possuía um modo pessimista de pensar o mundo e acreditava que o mundo é um lugar onde o sofrimento é permanente e a felicidade e a alegria são estados efêmeros. Tentando descobrir porque o mundo teria mais sofrimento que felicidade Schopenhauer chegou a uma essência do mundo, que ele chamou de Vontade (Wille), que se assemelha muito com a vontade humana, pois —essa metafísica do universo tem por característica visceral desejar incessantemente, querer infinitamente. (FARIA, 2008, p. 15).

O eu lírico do poema é um ser em busca de uma verdade, de uma essência, tem o desejo de conhecer, de desvendar o infinito, tem consigo a vontade de desvelar o universo, mas a sua busca é trágica, pois não se chega às respostas pretendidas, as essências e verdades absolutas e —com seu vulto pálido e tristonho cava os abismos das eternas ânsias!

Esse poema, então, dialoga, assaz, com a metafísica da vontade de Schopenhauer que pressupõe sua filosofia a partir de alguns princípios de Platão, como a distinção entre as coisas visíveis e as intelegíveis. —As coisas visíveis – isto é, a multiplicidade - num constante devir, proporcionariam o conhecimento que não pode ultrapassar o nível da opinião (doxa). (FARIA, 2008, p. 16).

Para esse filósofo, o mundo se divide em dois aspectos que possuem certa semelhança – o mundo como vontade e como representação. Enquanto representação o mundo é representação de um sujeito, ou

seja, o mundo é um objeto para um sujeito e isso pressupõe a relação entre sujeito e objeto e, dessa maneira, temos a existência fenomênica. Dessa feita, essa afirmação carece de realidade objetiva e sua complementação se dá por meio da Vontade (Wille).

Embora denominada com o nome de um fenômeno muito semelhante a ela, ou seja, a vontade humana, a Vontade, enquanto em-si, em certa medida, nos é desconhecida. A Vontade é um impulso cego e age sem qualquer fim, uma vez que os fenômenos são condicionados, a Vontade não pode sê-lo, portanto, trata-se de uma coisa sem fundamento, ou seja, incondicionada, livre. A causa e as origens desse impulso para o filósofo são algo irrespondível. (FARIA, 2008, p. 16).

Analisando o poema, percebemos que o eu lírico tem uma vontade por conhecer, e essa vontade é desconhecida, pois a ação de busca é conduzida pela —lâmpada do sonho que é algo abstrato e incognoscível tal como o conceito de Vontade de Schopenhauer.

Toda experiência sensível se submete a uma estrutura a priori (princípio de razão) que está presente em cada indivíduo, que por sua vez é sujeito de conhecimento. À essa estrutura, composta basicamente pelas categorias (ou formas) do pensamento e pelas intuições puras do espaço e do tempo (as quais possibilitam a recepção da diversidade empírica), submete-se o mundo fenomênico. O princípio de razão não nos permitiria conhecer as coisas em si mesmas, não nos permitiria ter acesso à essência das coisas, apenas à sua aparência. Portanto, não é através desse princípio que chegaríamos a —conhecerl a essência. (FARIA, 2008, p. 16).

A ação de cavar do eu lírico que bem poderia ser entendida como sua vontade, tal como a Vontade de Schopenhauer, caracteriza-se como um impulso cego, irracional e infinito. Esse impulso para a escavação atua sem razão, sem objetivo pré-determinado, o eu lírico apenas deseja cavar e essa escavação não tem fim.

Para Schopenhauer, a Vontade manifesta seu querer em todos os objetos que existem no mundo, variando apenas seu grau de manifestação, desde o reino mineral, passando pelo reino vegetal e animal, até o homem – seu grau mais elevado de objetivação. Essa diferenciação dos graus de manifestação da Vontade é uma das causas que provocam o sofrimento no mundo, pois —Uma vez satisfeito um desejo, há felicidade, uma vez não satisfeito, há sofrimento e quando nada quer, há tédio. (FARIA, 2008, p. 18).

Para o filósofo em apenas alguns poucos momentos na vida existiria descanso desse tormento para o homem. Durante a apreciação estética, quando o homem entra em contato com alguma obra de arte ou em contato direto com a natureza, nesse momento o homem aquieta a Vontade. Nesse instante, —o conhecimento se separa da vontade e o homem deixa de ser um indivíduo – ilusão que o conhecimento produz – para se tornar sujeito de conhecimento e sem vontade, desinteressando-se pelo sensível, libertando-se do querer imediatista da sensação. (FARIA, 2008, p. 19). Portanto, a arte ajuda o homem a se desvencilhar do sensível. Esse estado da arte vai influenciar as obras plásticas da fase metafísica de Giorgio de Chirico que veremos logo à frente.

2 O GRANDE METAFÍSICO DE GIORGIO DE CHIRICO

Giorgio De Chirico nasceu em Volos, Grécia, em 1888. Filho de pais italianos, transfere-se para Atenas em 1899, onde estuda desenho. Com a morte do pai, a família volta para a Itália, mas se estabelece em Munique. Em solo alemão, o pintor entra em contato com a obra de Arthur Schopenhauer e Friedrich Nietzsche, ao mesmo tempo que pinta seus primeiros quadros sob a influência do pintor suíço Arnold Böcklin (1827- 1901).

Parece consenso que a pintura metafísica se desenvolve no período de 1910 a 1919, caracterizando-se pela ausência de figura humana (eventualmente substituída por manequins), cenário onírico e perspectiva ilusória, o que o faz ser reconhecido como um dos precursores do movimento surrealista, pois sua pintura antecipa elementos que serão caros aos surrealistas, sobre o pintor Paulo Adriano Francischetti Dantas assevera o seguinte:

Apoiado em sua cultura clássica, De Chirico parece ter se esforçado no sentido de envidar esforços no esclarecimento racional em relação a turbulência verificada em todos os níveis de conhecimento humano no início do século vinte, salientando-se, além da sua proximidade aos movimentos de vanguarda, a sua participação na Primeira Guerra Mundial. Também como notado acima, o pensamento do pintor era fortemente marcado por um conteúdo filosófico então atualizado, característica que o destaca como uma espécie de artista reflexivo e crítico de seu tempo, fundamentando assim sua posição de vanguarda artística, como podemos observar em artigos datados de 1918 e 1919, época em que se esgota o período metafísico propriamente dito. (DANTAS, 2003, p.125).

A filosofia constitui papel fundamental nas obras de De Chirico, pois sua cosmovisão foi substancialmente influenciada pelos pensamentos de filósofos como Nietzsche e Schopenhauer, suas pinturas aparecem como se fossem a expressão plástica dessas filosofias. De Nietzsche o pintor forma um universo a ser explorado pelos conceitos de valor da surpresa transmitida pela obra de arte, a angústia do labirinto, o significado de *Stimmung* e, especialmente, o enigma (BARBOSA, 2011, 56).

O método nietzschiano consiste em eliminar da arte aquilo que se mostra como verdade absoluta. Retira do homem o papel de guia ou como meio de expressar símbolo, sensação ou pensamento. Liberta do antropomorfismo e visualiza o homem em sua qualidade de objeto (BARBOSA, 2011, p. 56).

As obras de Giorgio de Chirico são enigmáticas devido a intenção do pintor de tentar decifrar a essência do ser humano, do cosmos, as relações, os elementos. Suas pinturas tentam dar significado ao mundo abstrato e aos objetos dispostos ao silêncio e ao vazio, retirados de seus cenários comuns para relacionarem-se entre si no mundo absurdo do artista. A influência de Nietzsche na obra do pintor é bastante perceptível, principalmente o estilo metafórico do filósofo.

Para Barbosa (2011, p. 102) o artista agrega metáforas plásticas aos seus trabalhos, extraídas do seu contexto e, assaz, espelhadas a partir de sua vivência. Homem do século XX, o pintor percebe as mudanças ocorridas ao seu redor e deixa em sua produção – principalmente o período metafísico – as marcas do mundo urbano-industrial que surge a partir da presença da máquina.

O emprego dessas metáforas responde a um momento em que as vanguardas artísticas inauguram um novo momento, rompendo com a tradição. Particularmente, o Futurismo que almejava sair do atraso por meio dos desdobramentos fornecidos pelo emprego da máquina, elegendo o carro como símbolo da modernidade. No entanto, De Chirico não se ajusta a esse ideal. Para ele era preciso de uma nova estética, mas não era necessário destruir as tradições greco-latinas que orientavam sua vida. Por isso suas

obras revisitam o legado cultural da mitologia grega e latina. O artista organiza, então, uma —reciclagem histórica por meio de imagens canônicas selecionadas de séculos de História da Arte, assumindo seus maiores estereótipos: as estátuas e templos gregos; a perspectiva quatrocentista; as opulentas formas do Renascimento (BARBOSA, 2011, p. 103).

No trabalho de Barbosa (2011), no qual o autor discute a presença da melancolia e questões estéticas nas obras de De Chirico, ao discutir a respeito das metáforas plásticas o autor afirma que as metáforas plásticas aliadas à melancolia remetem a figura de Ariadne e essa personagem mitológica é a grande metáfora do artista. A figura também é apontada por Nietzsche como sendo uma imagem simbólica com relevância contemporânea. Para o filósofo, o labirinto do mito grego pode ser comparado, em termos contemporâneos com a complexidade dos enigmas da vida. O segmento, segundo Nietzsche, é uma necessidade na vida, permitindo um caminho através da confusão da vida. Para o filósofo a princesa proporciona a solução para a fuga do labirinto. Ariadne é um símbolo de exílio e de perda. As obras que têm sua marca ressoam a solidão dos despossuídos (BARBOSA, 2011, p. 107).

Do pensamento de Schopenhauer o artista traz as suas telas o valor da originalidade, a revalorização da revelação e a meditação sobre a existência. De Chirico baseia-se, sobremaneira, no argumento do filósofo de que para se ter idéias originais, extraordinárias e universais, é preciso o isolamento do mundo por alguns momentos, tão completamente que os fatos comuns se tornem novos e desconhecidos. Dessa feita, a sua verdadeira essência. De Chirico transfere o aspecto de isolamento, estranhamento e desvelamento do universo melancólico para o pictórico, estabelecendo o —princípio da revelação na pintura (BARBOSA, 2011, 65).

Para De Chirico, segundo Barbosa (2011), a —revelação de uma obra de arte pode dar-se de maneira espontânea ou estimulada. Quando espontânea pertence a uma classe de sensações raras e estranhas. No entanto, quando estimuladas, como por exemplo, por meio da disposição dos objetos, essa obra estará ligada à circunstância de seu nascimento. Para o artista a revelação da obra de arte é prova da realidade metafísica de certos acontecimentos ocasionais que às vezes sentimos na forma e maneira pela qual alguma coisa provoca em nós a imagem de uma obra de arte, uma imagem que desperta em nossa alma o estranhamento.

Para De Chirico, Schopenhauer e Nietzsche foram os primeiros filósofos a ensinar a significação profunda do *stimmung* da vida, enfatizando que esse —sentimento pode ser transformado em arte, pois proporciona a integração momentânea e recíproca da alma do sujeito e da atmosfera do mundo que o rodeia. E segundo Schopenhauer nesse instante o homem cessa de ter vontade e conseqüentemente não sofre.

Abaixo apresentamos a tela *O grande metafísico* pintada em 1917 por Giorgio De Chirico:



A imagem no centro da pintura parece representar uma figura humana: um manequim sustentado por instrumentos geométricos. O manequim não tem feições e o seu corpo parece ser composto de uma mistura de diferentes ferramentas: réguas, esquadros, segmentos de molduras, o que demonstra que a construção do ser se dá pela busca, dado os materiais supracitados serem instrumentos científicos de investigação. No canto superior direito, podemos ver um pano vermelho, o tipo de cobertura utilizada pelos artistas para proteger e esconder suas obras inacabadas, temos, então, a Arte, como saber que constrói o sujeito.

Sobre o manequim, no seu trabalho Barbosa (2011) considera que essa figura representa a desumanização – o humano revertido em objeto. O autor considera a máxima expressão melancólica de De Chirico. Para o autor, o pintor diferindo do classicismo canônico que unificava em suas obras fé, conhecimento e prática traz nas suas pinturas a ciência, a filosofia, e as diferentes fontes de conhecimento em paralelo e isso gera o estranhamento.

O uso de figuras em silhueta tem um maior poder evocativo e sugerem uma tentativa de fugir da representação das coisas reais assim como existem, para substituí-las por outras, menos específicas e mais abrangentes, empreendimento também característico da estética simbolista, mais nesse caso a fuga da representação fica a cargo da pincelada de cores que sugerem um embaçamento ou turvação. Partindo da leitura de Barbosa (2011) o manequim no centro da pintura, ao que tudo indica, sem face poderia ser um símbolo do próprio artista, representado como um clarividente assim como, as musas que dão acesso a um mundo de ambigüidades, implicações, conotações, associações, idéias, qualidades e ações. O artista é aquele que detém a memória, a cultura e a tecnologia do passado. Acrescentaríamos, também, o arqueólogo, o filósofo, o escritor, o poeta, em resumo, esse manequim representa o intelectual que muitas vezes parece não caber no mundo moderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que as obras analisadas possuem como principal ponto de aproximação a filosofia, mais especificamente, a metafísica, e ambas trazem como personagem um ser em construção, que estão buscando respostas, ambas demonstram o papel solitário do “pensador” que se empenha na luta vã de responder as perguntas para as quais não se tem resposta e às quais o homem moderno não se interessa em tentar responder.

Em “O cavador do infinito” temos a incompletude da busca empenhada pelo eu lírico, haja vista, ela continuar infinitamente, em consonância com o pensamento pessimista de Schopenhauer temos a presença do trágico ocasionado pela metafísica da Vontade (*wille*) que nunca cessa de querer *ad infinitum*.

Em *O grande metafísico*, também, a incompletude, a construção inacabada de si embasada na fé, na ciência, arte etc., temos um ser que não cabe no mundo, um ser deslocado que podemos perceber pelo tamanho descomunal do manequim que representa o papel melancólico e solitário do homem intelectual na era moderna que se recusa a se converter em objeto, portanto sua inadequação e solidão é uma das formas de fuga desse labirinto que é a sociedade moderna.

Em relação à estética dos dois textos, um verbal e outro pictórico, podemos declarar que o manequim metafísico de Giorgio de Chirico é uma representação plástica do eu lírico do poema de Cruz e Sousa, pois ambos são figuras descomuns, solitárias e melancólicas que causam estranhamento, o eu lírico do poema é um cavador do infinito pálido e tristonho. O manequim de De Chirico é igualmente descomunal, a figura ocupa praticamente todo o centro da pintura de baixo a cima, e possui, também, um aspecto pálido e melancólico.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. – 5ª ed. – São Paulo : Martins Fontes, 2007.

BARBOSA, Paulo Roberto Amaral. **Melancolia e questões estéticas**. Giorgio de Chirico. Escola de Comunicação e Artes ECA USP, São Paulo, 2011.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura brasileira**. 43 ed. - São Paulo: Cultrix, 2006.

DANTAS, Paulo Adriano Francischetti. **Arte e pensamento: um triangulo metafísico entre De Chirico, Bergson e Peirce**. Campinas, SP: [s.n], 2004.

DE CHIRICO, Giorgio. **O grande metafísico**. Óleo sobre tela, 1917.

FARIA, Daniele da Silva. **Sobre a influência do pensamento oriental na metafísica da vontade de Arthur Schopenhauer** – um estudo introdutório. In 3º Encontro de Pesquisa na graduação em filosofia da Unesp. Vol. 1, nº 1, 2008.

FREITAS, Alexandre. **Desafios da Estética Comparada**. XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM), Salvador - 2008.

JUNKES, Lauro. **Cruz e Sousa simbolista**: Broquéis; Faróis; Últimos Sonetos. Jaraguá do Sul: Avenida, 2008.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1978.

ROMERO, José Carlos. **Metafísica**. Rio de Janeiro, 2003.

SORIAU, Etienne. **A correspondência das artes**: elementos de estética comparada. Maria Cecília Queiroz de Moraes Pinto e Maria Helena Ribeiro da Cunha (trad.) – São Paulo: Cultrix : Ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

MEMÓRIAS SENTIMENTAIS DE OSWALD DE ANDRADE

Eneli de Araújo

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: lia-nr@hotmail.com

RESUMO: Esta comunicação tem por objetivo, abordar a autoficção no romance fragmentado “Memórias Sentimentais de João Miramar”, do modernista Oswald de Andrade. A obra publicada em 1924, marca a inovação na ficção brasileira, em um exercício de demolição, praticado por Oswald, visando romper com a tradição literária e dar fôlego novo a produção literária no Brasil. A autoficção, um gênero híbrido apresentada na narrativa, pelos gatilhos de memórias de João Miramar, que nos levam a identificar traços da vida do próprio autor em suas lembranças. Sendo a autoficção controversa, deparamo-nos primeiramente com questões autobiográficas e, em seguida com questões de ficção ou aquilo que é factual. Ao produzir um material autobiográfico o escritor precisa se tornar outro em relação a si mesmo, para que se tenha uma produção estética literária, com dois participantes: o ser escritor e o ser personagem. As questões de memórias pensadas para a comunicação gira em torno dos escritos de Marcel Proust e suas *madeleines*, na primeira parte de “Em busca do tempo perdido – O caminho de Swann”, a autoficção é vista pelas lentes de Doubrovsky, em sua obra inaugural sobre o neologismo *Fils*, e a análise da obra parte-se de vários estudos de Haroldo de Campos.

PALAVRAS-CHAVE: Modernismo. Autoficção. Oswald de Andrade.

INTRODUÇÃO

“O texto autoficcional implica uma *dramatização* de si que supõe, da mesma maneira que ocorre no palco teatral, um sujeito duplo, ao mesmo tempo real e fictício, pessoa (ator) e personagem” [grifo da autora]

(In: Escrita de si como performance, Diana Klinger 2008, p. 25)

Nossa análise visa discutir a autoficção presente no livro que se tornou um marco instigante da prosa brasileira – *Memórias Sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade, publicado em 1924. Contudo, a edição do romance utilizada para nossa análise é a de 2016, a mais recente publicação da Editora Companhia das Letras. Essa edição traz em anexo, as impressões de Mário de Andrade (Oswaldo de Andrade), críticas de Haroldo de Campos “Miramar na Mira”, Antonio Arnoni Prado “Transgressão e Irreverência” e Menotti Del Picchia “Futurismo-açu”. No hiato de noventa e três anos, entre a publicação original e a publicação mais recente dessa obra, ela não envelheceu uma vírgula, não caiu no esquecimento e continua sendo primorosa e aclamada entre leitores e críticos.

A literatura moderna foi transformando o que a tradição literária havia delimitado como produção literária ideal. Ainda no prefácio, Oswald reforça que essa transformação foi esperada com calma, entrelaçando tendências artísticas lançadas pelas vanguardas europeias, como o Cubismo e o Futurismo. As inquietações sentidas por parte do modernismo se dão com a percepção do esgotamento da tradição parnasiana, sendo

uma tendência literária que o modernismo deglutiui e destruiu, quebrando as estruturas fixas e os modelos rígidos de escrita, consolidando a prosa moderna e permitindo novas formas estéticas de criação. O multifacetado Oswald de Andrade adota, para si, estas novas concepções, como é o caso da autoficção e estabelece com isso, a liberdade na produção do texto, abandonando padrões já fixados e pregando uma escrita de cunho nacionalista e de relevância para a cultura brasileira.

O modernismo literário foi um período da história da literatura que apresentou novas tendências estéticas tanto na prosa quanto nos poemas. A poesia voltando-se à sociedade, com uma forte crítica à burguesia da época, e a prosa – os romances modernos debatendo a nacionalidade, a libertação das formas e a consolidação de novos tipos textuais.

OSWALD DE ANDRADE E SUA OBRA PRIMA

O primeiro cadinho de nossa prosa nova

(In.: Miramar na mira 1971, p. 14)

Oswald de Andrade é um dos escritores modernos da primeira fase do movimento modernista, momento em que se dá o rompimento com os estilos anteriores e conseqüentemente à abertura para novas possibilidades estéticas literárias no Brasil. No seu *Manifesto Pau-Brasil*, já dava mostras das rupturas que iria promover com a prosa e a poesia no Brasil, *Memórias sentimentais de João Miramar* (1924), expõe essa ruptura e cessa os anseios dos responsáveis pela Semana de 22, que sentiam a necessidade de ver o novo modelo de escrita, exibido em uma grande obra. Os anseios são confirmados, em trecho da carta enviada por Mário de Andrade a Manuel Bandeira, momento em que ele se mostra bastante ansioso com os escritos: “Oswaldo traz um romance *Memórias Sentimentais de João Miramar*

– segundo me contam interessantíssimo, exageradamente de facção. Morro de Curiosidade” (ANDRADE, 1958, p.60).

O romance *Memórias Sentimentais de João Miramar* despontou como um “marco zero” frente à essa nova estética literária, que ficou conhecida como estética do fragmentário por conta de seus capítulos-instantes, capítulos-relâmpagos, capítulos-sensações, um estilo diferente de narrativa e uma sátira social. Nesse romance, contudo, nosso intuito é falar dos elementos estéticos que compõe a autoficção. Antecipamos que tais elementos são constituídos de fragmentos de lembranças contados pelo autor, narrador e protagonista, batizado por Haroldo de Campos de *João Miramar – Oswald* (ANDRADE, 1964, p. 9). Embora, a narrativa não siga uma linha cronológica, ou linear, sombras da vida do autor são encontradas na personagem João Miramar, desde sua infância até sua vida adulta.

A recepção da obra perante o público foi contraditório, pois, de início, apenas os intelectuais tiveram a obra em suas prateleiras, ainda assim, não viam sentido nos fragmentos soltos, e a associavam à irreverência do autor. Existia, à época, um leitor que valorizava a história a ser contada, que se preocupava com o enredo, com a leitura em linha reta. A prosa moderna exigiu que o leitor fosse capaz de discutir as novas formas de narrativa, que entendesse a metalinguagem recorrente no discurso quando a linguagem se volta para si mesmo, exigiu um leitor capaz de quebrar códigos, e que se valesse dos procedimentos de construção do discurso, não fixando sua atenção a linearidade da obra.

O crítico Antonio Candido, diz que Oswald inaugura também, em sua prosa nova, à sátira social. Descortinando a vida de pessoas que exalam cultura e erudição, chamadas pela crítica de pedantes, à burguesia que viaja pela Europa e freqüentava círculos literários, mas não possuía *pedigree*. Uma sociedade que ascendeu ao meio social por conta do dinheiro e não em razão de suas tradições.

Ainda em relação à proposta de ruptura, Oswald de Andrade pública em 1924 o *Manifesto Pau-Brasil*, o *Movimento Antropofágico* (1928) e *Serafim Ponte Grande* (1933), quando lança *Estrela de Absinto* (1927), que fazia parte da Trilogia do Exílio, essa obra, destoa das outras obras que havia divulgado até então, e a crítica o classifica como irresponsável, pois deu uma guinada violenta no estilo que o definiu como particular seu, com a publicação de *A Escada* (1934) a produção oswaldiana torna-se ideológica, pois adere ao comunismo. Oswald, em resposta aos críticos que não entenderam sua proposta com *Miramar* e a classificaram como *irreverência do autor*, disse que a prosa renovada de 22 havia sido propositalmente esquecida.

Contudo, nunca se pode esquecer o novo modelo de prosa pensado por Oswald, que representa, também, à primeira tentativa de construção do romance moderno no Brasil, caracterizando sua obra como fato histórico em nossa literatura. A modernidade literária foi presenteada com as novas técnicas de produção, e essas técnicas foram empregadas em 163 capítulos ou fragmentos que revolucionaram técnicas de escrita, apresentando a ficção irônica de *Memórias Sentimentais de João Miramar*.

As setenta e uma personagens são todas personagens tipo, inclusive o próprio *Miramar*, seus nomes revelam crítica social e um humor ácido, como por exemplo: Dr. Limão Bravo (azedo), Pôncio Pilatos da Glória (o dono moral). Outro ponto das personagens é que são agrupadas em seis segmentos: familiares, amigos, professores, mundo profissional, mundo social e a fazenda.

Os capítulos são preenchidos com diversos tipos de discursos como impressões, diálogos, descrições, relatos, cartas, poemas, sendo que as pontas que os relaciona, soltam-se facilmente. As aproximações entre os capítulos são feitas por estarem próximos e numa sequência cinematográfica:

O que importava para Oswald leitor dos futuristas e profundamente afetado pela técnica do cinema era a colagem rápida de signos, os processos diretos, “sem comparações de apoio”. (BOSI, 1994, p.357).

As imagens se sobrepõe umas às outras, sugerindo a trajetória de *Miramar*. A organização não impede ao leitor compreender tal trajetória, suas relações na infância, amizades escolares, relações sociais e familiares, as viagens e suas aventuras, seus amores e, suas falências e seu amadurecimento quando escreve suas memórias. As pessoas reais citadas na obra, além de personagens da ficção, figuras da História, expõe uma vivência entre o real e o ficcional, Antonio Candido sugere uma “transposição literária das vivências pessoais de Oswald” (CANDIDO, 2003, p. 33).

AUTOFICÇÃO EM MEMÓRIAS SENTIMENTAIS DE JOÃO MIRAMAR

A cidade de São Paulo na América do Sul não era um livro que tinha cara de bichos esquisitos e animais da história.

Apenas nas noites dos verões dos serões de grilos armavam campo aviatório com os berros

do invencível São Bento as baratas torvas da sala de jantar.

(In: Memórias Sentimentais de João Miramar 2016, p.21)

As vivências entre o real e o ficcional se relacionam e fazem sentido quando se conhece a história de Oswald de Andrade, proveniente de família que possuía fazendas cafeeiras, suas viagens pela Europa, o gosto em conhecer a vida do outro, suas relações conturbadas e seu crescimento pessoal enquanto escritor. Os quatro primeiros capítulos do romance 1 - *O penseroso*. 2- *Éden*, 3- *Gare do infinito* e 4- *Gatunos de crianças* são os primeiros traços autobiográficos. Os fragmentos são *insight* da infância de Oswald. A mãe muito religiosa que o obrigava a intermináveis orações, o encontro com o circo, o aconchego do seu lar, elementos que se tornaram gatilhos de memória e acompanharam Oswald por toda vida. A descrição econômica dos espaços, supressão de informações, capítulos de uma única oração, para enfatizar que memória é isso: é recordar de lampejos, de *flash*, de parte de um acontecimento que te marcou.

A sequência de capítulos nos apresenta a personagem em sua vida escolar. Em primeiro momento matriculado numa escola mista, escola de D. Matilde – capítulo 5 e depois em uma “escola modelo” – capítulo 8. O menino Oswald de Andrade frequentou a tradicional Escola Modelo Caetano de Campos, sendo convidado a se transferir quando afirmou que “Deus é a natureza”.

5 – Perigo das Armas

Entrei para a escola mista de D. Matilde.

Ela me deu um livro com figuras para contar a mamãe a história do Rei Carlos Magno.

Roldão num combate espetou com um pau a gengiva afrita do Mané que era filho da venda da esquina e mamãe botou fogo a minha Durindana. (ANDRADE, 2016, p.22).

O gosto ou a inclinação para a vida boemia de João Miramar, sentimentos presentes também, na vida de Oswald, podemos perceber no capítulo 28, quando começam as viagens para a Europa de Miramar, que embarca em um navio de mesmo nome do navio que Oswald faz sua primeira viagem.

28 – Porto saído

Barracões de zinco das docas retas no sol pregaram-me como um rótulo no bulício de carregadores e curiosos pois o *Martha* largaria só noite tropical.

A tarde mergulhava de altura na palidez canalizada por trampolins de colinas e um forte velho. E brutus carregavam o navio sob sacos em filas.

Marinheiros dos porões fecharam os mastros guindastes e calmos oficiais lembrando ombros retardatários.

A barriga tesa da escada exteriorizou os lentos visitantes para ficar suspensa ao longo dos marujos loiros.

Grupos apinharam o cais parado. (ANDRADE, 2016, p. 30)

Os fragmentos avançam conforme o garoto Oswald cresce, vemo-lo na escola, a primeira viagem a Europa, a descoberta dos amores, os negócios falidos, a morte da esposa, a volta ao Brasil, passa a morar com a filha e termina com o Miramar-Oswald maduro escrevendo as memórias, e intuindo que a crítica levaria seu nome para a posteridade:

- A crítica vai acusá-lo e a posteridade clamar porque não continuou tão rico monumento da língua e da vida brasileiras no começo esportivo do século 20.

- Já possuo o melhor penhor da crítica. Li as *Memórias*, antes do embarque, ao Dr. Pilatos.

- E ele?

- O meu livro Lembrou-lhe Virgílio, apenas um pouco mais nervoso no estilo. (ANDRADE, 2016, p.91)

O autor mescla - e quando mescla já não se pode denominá-lo autor do romance com convicção - o fluxo de consciência e traços de sua história, da sua realidade pessoal, com a ficção. Dessa forma elabora o que Doubrovsky (1977) denominara mais tarde de Autoficção, em que “todo contar de si é ficcionalizante, assim, a Autoficção é um gênero híbrido, que mistura realidade e ficção, uma narrativa que oscila entre o autor e o outro ficcional (DOUBROVSKY, 1977 *apud* MARTINS (2010, p. 848) ”.

Nossa proposta se encerra em torno da inserção desta nova configuração estrutural dos romances e contos modernos e contemporâneos: a autoficção. Uma tendência que leva os fatos além da verossimilhança, intercalando-se entre duas estéticas textuais que se firmam em definições opostas.

Faz-se necessário desenvolver uma discussão acerca da autoficção, abrindo um pequeno parêntese para evidenciar a autobiografia e a ficção. Desse modo, conhecendo a teoria de cada uma dessas estéticas textuais, podemos prosseguir numa trajetória que intenta esboçar algumas considerações a respeito da autoficção presente no romance *Memórias Sentimentais de João Miramar*.

Autobiografia e biografia se confundem como gênero literário, porque as duas são narrativas que caracterizam uma existência. „Auto“ exprime a noção de próprio, de si próprio, por si próprio, é a narração sobre a vida de um indivíduo, escrita pelo próprio, sob forma documental ou ficcional. Um texto autobiográfico se dispõem a narrar à história que a relata como sendo de seu protagonista, o narrador é o personagem principal quando expõem a sua própria história, suas experiências pessoais na primeira pessoa. Biografia é uma narração da história de vida de uma pessoa ou de uma personagem, geralmente na terceira pessoa. Essa narrativa em terceira pessoa ocorre poucas vezes João Miramar, veja um exemplo no fragmento 40 – Costela Milanese, quando o foco da 1ª pessoa se desloca para a 3ª pessoa:

“Mas na limpidez da manhã mendiga cornamusas vieram sob janelas de grandes sobrados. Milão estendia os Alpes imóveis no orvalho”. (ANDRADE, 2016, p. 34).

Nessa passagem, talvez Oswald quisesse demonstrar sua insatisfação com o mundo burguês criando esses deslocamentos de foco narrativo para fazer uma crítica social. A autobiografia usa termos como “Memórias”, “Recordações” no título, a presença de uma introdução que tem a função de resumir qual o foco e a temática de um livro ou filme, de modo que o leitor ou quem assiste saiba sobre o que irá ler ou assistir, descrevendo de forma breve o objetivo da obra, sua estrutura e conteúdos, bem como discorre sobre o autor. Em sua forma mais popular, o gênero autobiográfico tornou-se uma característica de nossa época.

A autoficção, ao unir-se, é um gênero que mistura as classes de autobiografia e ficção de diferentes maneiras. O termo criado por Serge Doubrovsky¹(1977) quando decidiu escrever um romance sobre si mesmo, inventando o neologismo de *altofiction* para enfatizar o seu livro *Fils*. Doubrovsky afirma que a autoficção é o texto que recria a realidade autobiográfica a partir da recomposição dos dados experimentais que a compõem, sempre perpassada pela subjetividade de quem a viveu; e a define como “ficção de fatos e

1 Escritor e crítico literário francês Serge Doubrovsky, é o criador do termo autoficção. Termo lançado em seu livro *Fils*, em 1977.

acontecimentos estritamente reais” (DOUBROVSKY, 2007). Entendemos que a autoficção e autobiografia estão sempre em conformidade ligadas por meio da homonímia entre autor, narrador e personagem.

A autoficção é o ato de recuperação de lembranças e experiências da própria vida por meio da escrita e reescrita de um texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoficção é controversa. Depara-se primeiramente com questões autobiográficas e, em seguida, com questões de ficção ou aquilo que é factual, e Oswald inova no romance *Memórias Sentimentais de João Miramar*, ao lançar lampejos de suas memórias em fragmentos curtos carregados de significações.

Ao produzir um documento autobiográfico o escritor precisa se tornar outro em relação a si mesmo, isto é, para que se tenha uma produção estética literária é preciso dois participantes: o escritor e o ser personagem. E Lejeune (1975 *apud* FIQUEIREDO, 2010) instiga escritores e teóricos como Doubrovsky a pensarem: seria possível existir uma obra na qual o protagonista personagem tivesse o mesmo nome do autor (do escritor)? O romance *Divórcio* do escritor Ricardo Lísias (2013), é um exemplo bem recente, de um protagonista e um autor que têm o mesmo nome.

Tomando esses teóricos-críticos, pode-se observar em *Memórias Sentimentais de João Miramar* que a autoficção ocorre na narrativa, através de “gatilhos de memória” da personagem João Miramar, sendo curiosamente esse nome utilizado por Oswald, para assinar seus textos.

O próprio título do romance já deixa indagações livres para a interpretação do leitor com a palavra memória.

Lembrando que a autoficção ocorre quando memórias e lembranças autobiográficas tornam-se lembranças e memórias de um personagem inteiramente ficcional, cuja leitura das recordações é distinta do escritor. Todos concordam em suas teorias a respeito desse assunto, quando dizem, que para acontecer à produção literária é necessário que o escritor se torne outro em relação a si mesmo, ou seja, criar uma personalidade com existência literária própria.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald. **Memórias Sentimentais de João Miramar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Cultrix, 1994, p. 359.

CANDIDO, Antonio. **Digressão Sentimental sobre Oswald de Andrade**. In: ____ *Vários Escritos*. 4º ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro sobre Azul, p. 33-66.

CAMPOS, Haroldo. **Estilística Miramarina**. In: ____ *Memórias Sentimentais de João Miramar*. Rio de Janeiro: Record/Altaya, s/d. p.5-33.

2 Expressão utilizada por Marcel Proust que eternizou às Madeleines– biscoito Francês, que aguçava sua memória toda vez que ele os comia.

CAMPOS, Haroldo. **Miramar na Mira**. In: *Memórias Sentimentais de João Miramar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p,109.

GUIDIO, Milena Magalhães. **A figura do Escarpado**: Sobre o divórcio de Ricardo Lísias. In: *Itinerário Araraquara*, n.40, 2005, p, 61-74.

KLIGER, Diana. **Escrita de si como performance**. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.12, 2008. Acesso em: www.abralic.org.br/downloads/revistas/14155422249.pdf. Dia 10/07/2017.

PACE, Ana Amélia Barros Coelho. **Lendo e escrevendo sobre o pacto autobiográfico de Philippe Lejeune**. São Paulo, 2012.

PROUST, Marcel. **Os caminhos de Swann – Combray**. São Paulo, 2013. Acesso em: projetophronesis.files.wordpress.com/2012/06/proust-em-busca-do-tempo-perdido-1-no-caminho-de-swann.pdf. Dia 16/06/2016.

TAUFER, Aduino Locatelli. **Do factual ao ficcional**: memória, história, ficção e autobiografia nas *Memórias de um sobrevivente*, de Luiz Alberto Mendes. Porto Alegre, 2007. p. 111.

GLOBALIZACIÓN, COLONIALIDAD Y SU IMPACTO EN LA NUEVA LITERATURA LATINO-AMERICANA

Jesús José Díez Canseco Carranza
(PPGLI/UFAC)

E-mail: jjdiezcc@gmail.com

RESUMEN: En las últimas décadas del siglo XX aparece en América Latina una narrativa ficcional de raíz realista, marcadamente controversial. Ésta, más allá de anclar en espacios “subalternos”, tiene como epicentro la ciudad, lugar donde las pugnas humanas, casi siempre de carácter individual y anónimo, muestran las fragmentaciones de sociedades poco cohesionadas. En los tiempos actuales, de la globalización y sus influencias, se aprecia que los procesos colonizadores se siguen ejerciendo pero de forma más sutil. Tal panorama se refracta en las narrativas latinoamericanas. Sin embargo, los tópicos urdidos en torno a ese fenómeno, problematizan la omnipresencia de la “modernidad occidental” a través de un estilo particular, no beligerante, ni marcadamente ideologizado. El reclamo es hecho de manera íntima, como una crisis del “yo”, ajena a los reclamos colectivos de las décadas anteriores. El tema del individuo, de su lugar en el mundo, aparece como el hilo conductor de contextos fracturados y sacudidos por la violencia. Siendo la noción de América Latina una idea de raíz colonial, se considerarán las prácticas que, superando las censuras, lograron constituir una verdadera contracultura. Dentro de ellas se incluyen los hechos que “remando a contracorriente” cuestionaron una tradición erigida de espaldas al componente humano y cultural de las naciones del continente latinoamericano. Ejemplo de esto es la denominada generación McOndo, surgida en América Latina a partir de los años 90 y cuyas producciones son, hasta hoy, objeto de numerosas polémicas y de la revisión de las nociones vigentes de canon y campo literario.

PALABRAS-CLAVE: McOndo. América Latina. Nueva narrativa. Globalización.

RESUMO: Nas últimas décadas do século XX aparece na América Latina uma narrativa ficcional de raiz realista, marcadamente controversa. Esta, além de ancorar em espaços “subalternos” tem como epicentro a cidade, lócus onde as brigas humanas, quase sempre de caráter individual e anônimo, mostram as fragmentações de sociedades pouco coesas. Nos tempos atuais, da globalização e das suas influências, deve-se enxergar que os processos colonizadores se seguem se exercendo, mas de forma mais sutil. Tal panorama refrata-se nas narrativas latino-americanas. Porém, os tópicos urdidos em torno desse fenômeno problematizam a onipresença da “modernidade ocidental” através de um estilo particular, não beligerante, nem marcadamente ideologizado. A reclamação é feita de maneira íntima, como uma crise do “eu” alheia aos reclamos coletivos das décadas anteriores. O tema do indivíduo, do seu lugar no mundo, aparece como o fio condutor de contextos fraturados e sacudidos pela violência. Sendo a noção de América Latina uma ideia de raiz colonial, se levarão em consideração as práticas que, superando as censuras, lograram constituir uma verdadeira contracultura. Dentro delas se incluem os fatos que “remando a contracorrente” questionaram uma tradição erigida de costas ao componente humano e cultural das nações do continente latino-americano. Exemplo disso é a denominada geração McOndo, surgida na América Latina a partir dos anos 90, e cujas produções são, até hoje, objeto de inúmeras polêmicas e da revisão das noções vigentes de cânon e campo literário.

PALAVRAS-CHAVE: McOndo. América Latina. Nova narrativa. Globalização.

América Latina constituye un lugar en cuyo territorio confluyen distintos espacios y temporalidades. Esto quiere decir que en él convergen variadas construcciones y representaciones (y subdivisiones discursivas). La naturaleza heterogénea del continente es evidente; situación que, lejos de configurar un crisol donde sus partes convergen y mantienen un equilibrio armónico, es fuente de numerosos

desencuentros, incompletitudes, incompatibilidades e indefiniciones identitarias.

A partir de las últimas décadas del siglo XX surge en el continente una narrativa ficcional de raíz realista, marcadamente contestataria. Ésta, lejos de anclar en espacios “subalternos o periféricos” como bien lo hicieran las precedentes narrativas indigenistas o negristas de “tierra adentro”, tiene como epicentro el espacio urbano, la ciudad, locus donde los enfrentamientos y las luchas humanas, casi siempre de carácter individual y hasta cierto punto anónimo, muestran a su manera las fragmentaciones de sociedades cuyos procesos conformativos se encuentran aún inconclusos.

No obstante, es imposible postular una literatura o pensamiento crítico latinoamericano sin antes encontrar una definición sobre América Latina o de lo que de ella se entiende. Son muchos los intelectuales que pensaron y problematizaron tal noción y no son pocas las ideas urdidas en torno a ella. Desde José Martí, a fines del siglo XIX, pasando por Haya de la Torre, Pedro Henríquez Ureña y José Vasconcelos en la primera mitad del siglo XX, hasta Fernández Retamar a inicios de la década de 1970, la idea fue nutriéndose y cambiando¹. Con todo, debido a su actualidad, pertinencia y alcances epistémicos decoloniales, nuestro trabajo seguirá la propuesta que Walter Mignolo desarrolla en su libro *La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* (2005).

Según el teórico mencionado, América Latina resulta ser una nominación hecha, a lo largo de los últimos 200 años, a partir de constructos colonizadores. En este sentido, las nociones de colonialidad/modernidad son inseparables. La primera indica las exclusiones arbitrarias en los relatos de la modernidad y la herida que eso originó; en otras palabras, el sentimiento de inferioridad (o moldes mentales) impuesto sobre quienes no encajaban en los patrones de las narrativas euroamericanas. La segunda noción, inexorablemente, se acopla a la primera. Sin lugar a duda -enfatisa Mignolo (2005, p.18)- no existe modernidad sin colonialidad. Una es el nombre del proceso histórico que Europa trazó para afianzar su hegemonía global y la otra, el lado oscuro del mismo.

Eso quiere decir que el nombre de América Latina, lejos de ser un constructo emanado del consenso o de la determinación de los mismos latinoamericanos, es una invención, una idea elucubrada desde Europa y mantenida, luego, por los criollos descendientes de europeos (Mignolo, 2005, p.24). Estos, después de la conquista y de las guerras de independencia, buscaron legitimar, como parámetro diferenciador del mundo anglosajón, una tradición y un estatus quo irradiado principalmente desde Francia.

Y fue esa invención, la creadora de un espacio discursivo mayor (y otros menores incluidos en él) que impondría, desde un único locus de enunciación, formas de vida, visiones del mundo, discursos, prácticas culturales, etc. Tal determinación dejaba sin visibilidad ni voz a un numeroso contingente humano cuyos patrones étnicos y fenotípicos se encontraban “en el extremo opuesto’ del canon europeo latino (españoles, portugueses, franceses, italianos): los indios y los negros y sus consecuentes mezclas.

Durante sus primeros años de vida independiente, las repúblicas latinoamericanas, instituyeron en el poder a un grupo étnico y socioeconómico más implacable –con las demás clases sociales- que los mismos funcionarios europeos: los criollos (Mignolo, 2005, pp.82- 83). Y fue esa clase de eurodescendientes la que legitimaría las diferencias entre los distintos estratos étnicos y sociales de las jóvenes naciones. Y fue ella la que impondría –sin escatimar métodos- sus prerrogativas y formas de sentir, apreciar o representar el mundo; silenciando todo lo que desestabilizaba sus modelos y pretensiones. Dueña de las tierras

1 Para profundizar en estos aspectos histórico-ideológicos, deben tenerse en cuenta algunos de los textos ensayísticos de estos autores donde la idea de América Latina es problematizada. Entre estos podemos mencionar a “Nuestra América” (1891) de José Martí, “Por la emancipación de América Latina (1927) y “A dónde va Indoamérica?” (1935) de Víctor Raúl Haya de la Torre, “Seis ensayos en búsqueda de nuestra expresión” (1928) y “La utopía de América” (1925) de Pedro Henríquez Ureña, “La raza cósmica” (1925) de José Vasconcelos y “Calibán” (1971) de Roberto Fernández Retamar

y de los incipientes aparatos productivos, el poder estaba prácticamente en sus manos. La dirección de los destinos de sus países era para ella un derecho inalienable y si algún “no criollo” asumía tal responsabilidad, este debía concordar con ella y gobernar de acuerdo a sus reglas de juego.

Sin embargo, el poder que ellos ejercían en sus diversificadas naciones no era absoluto; éste se encontraba restringido dentro de las inestables fronteras dejadas por los antiguos virreinos. Las nacientes repúblicas habían heredado de las metrópolis una serie de problemas y el inocultable rótulo de nueva colonia. En consecuencia, el poder colonial estaría siempre presente y la clase criolla dominante (con todo un sistema administrativo y legislativo propio) se transformaría en la intermediaria de los intereses internacionales de los nuevos imperios y, aunque ostentase el poder interno, seguiría estando conformada por sujetos colonizados (por más terror, puniciones o coacciones dirigidos contra los estratos no blancos y “doblemente colonizados”).

Son esos sujetos, los que, a modo de marca diferencial, se identificarían con la idea de América Latina. Fueron ellos –en palabras de Mignolo (2005, pp. 84-86)- y sus intelectuales quienes, culturalmente, miraran siempre a Francia (especialmente durante el siglo XIX) y avivaran las ficciones de una Arcadia virreinal que jamás volvería. No obstante, el criollo europeo, nacido en América, nunca sería el par del europeo nato.

Durante la segunda mitad del siglo XIX y en el transcurso del siglo XX, los mapas del poder mundial se fueron redefiniendo. A pesar que la marca de la latinidad perduraba en la vida cultural y en el imaginario de las sociedades, la influencia del elemento expansionista de los nuevos imperios sería inevitable: Gran Bretaña y Estados Unidos. En este contexto geopolítico, la clase criolla latinoamericana pasaría a constituirse en la representante o administradora de los intereses imperiales de esas naciones.

El dominio anglosajón en los campos político, económico y cultural no tardaría en sitiar las raíces vernáculas, por un lado, y, por otro, los cúmulos de la vieja tradición hispánica, lusa o franca. En otros términos, los elementos nativos subalternos en convivencia con los elementos europeos latinos dominantes tuvieron que acoplarse al elemento “panhegemónico” anglosajón. Aunque los dos primeros sobreviven e interactúan en el seno de una cultura nada estática, la cultura panhegemónica supo consolidarse (a través de la virtualidad, especialmente) y capitalizar el poder en las sociedades latinoamericanas.

El continente, entretanto, fue tornándose una construcción atravesada por nuevos discursos y formas de dominación, en un territorio dependiente cuyos estratos superiores e inferiores son, desde la perspectiva angloamericana, súbditas de un sistema omnipresente y de una cultura enunciada sólo desde las coordenadas de las grandes metrópolis “occidentales”. (Mignolo, 2005, p.81).

No obstante, siendo la idea de América Latina una idea de raíz colonial, debería tenerse en cuenta los hechos y prácticas que, superando las censuras y los silencios lograran construir una verdadera contracultura. Dentro de ella se pueden incluir las prácticas artísticas y discursivas (literarias) que, “remando a contracorriente” lograron cuestionar una tradición hegemónica erigida de espaldas al componente heterogéneo de las múltiples naciones del continente latinoamericano.

Este panorama afianzado luego de la caída del muro de Berlín y consolidado a fines del siglo XX y comienzos del XXI se refracta en las narrativas latinoamericanas y con particular énfasis en la literaria. Empero, los temas urdidos en torno a esa modernidad tardía cuestionan y problematizan la omnipresencia de la “modernidad occidental” a través de un estilo particular, no beligerante ni marcadamente ideologizado. El reclamo es hecho de manera íntima, personal o como una verdadera crisis del “yo”; es decir, como una crisis ontológica ajena a los grandes reclamos colectivos de las décadas anteriores. El tema del “yo”, del individuo, de su lugar en el mundo, aparece con frecuencia, en estas narrativas, como el hilo rector y

organizador de contextos fracturados y sacudidos, en el seno de una amalgama o hibridación nada feliz, por la violencia (física y simbólica).

Salvando lo dicho, citaremos, ahora, a algunos autores y movimientos cuyas producciones (textura-sentidos- referentes) lograron cuestionar, en sus respectivos períodos, los cánones (estéticos, discursivos, políticos) imperantes. Tenemos, así, a las vanguardias poéticas de la década de 1920 con César Vallejo, Vicente Huidobro, Oliverio Girondo, Jorge Luis Borges, etc., como principales representantes; las obras ensayísticas de José Carlos Mariátegui en el Perú de los decenios de 1920 y 1930, de Juan Hernández Arregui y Raúl Scalabrini Ortiz en la Argentina de los años 40 y 50; las narrativas indigenistas de Jorge Icaza en Ecuador, de Alcides Arguedas en Bolivia y de José María Arguedas, Ciro Alegría y Manuel Scorza en el Perú; el realismo mágico liminar de Juan Rulfo y Miguel Ángel Asturias, el negrismo (mágico y maravilloso) de Arturo Uslar Petri, Rómulo Gallegos y Alejo Carpentier; la poesía tonal afro-caribeña de Nicolás Guillén hasta llegar, por mencionar unos cuantos, a la producción del “boom” latinoamericano, fenómeno literario y editorial compuesto entre 1960 y 1970 (y consolidado en los años siguientes) por Mario Vargas Llosa, Julio Cortázar, Carlos Fuentes e Gabriel García Márquez².

Estos últimos escritores surgieron con inusitada fuerza en el panorama literario latinoamericano, inoculando “un nuevo aire” a las letras de lengua española y reformulando, a través de su trabajo escriturario, las cuestiones del poder en una época políticamente inestable. Por ese motivo, su obra traspasa fronteras y torna “universal” los motivos de esa nueva literatura latinoamericana. No obstante, la diferencia con los cultores de las corrientes indigenistas, negristas o de “tierra adentro” es que su visión cosmopolita aproxima las problemáticas regionales a las mundiales y se tornan (explícita o implícitamente) en agudos críticos de los sistemas de carácter totalitario³. Sin embargo, donde más se evidencia la revolución literaria promovida por estos hombres de letras es en la forma de los textos, en el uso del lenguaje y en el empleo de técnicas experimentales que revolucionaron las letras hispánicas a partir de la década de 1960.

Se puede considerar, también, entre esas producciones innovadoras o revolucionarias – en el panorama global de las letras latinoamericanas- a escritores y poetas del Cono Sur que, a través del ejercicio de la literatura, se enfrentaron a las dictaduras militares que oscurecieron esa parte del continente entre la década de 1970 e inicios de la de 1980. Entre estos (desterrados, encarcelados o asesinados) podemos citar al chileno Nicanor Parra y a los argentinos Rodolfo Walsh, Jorge Santoro y Manuel Puig.

No obstante, el aura del “boom” se yergue como un monumento cuyas proyecciones rozan y rigen, hasta hoy, las letras continentales. Ante ello, las nuevas generaciones de escritores pondrían en marcha el parricidio literario. Entretanto, críticos y lectores tuvieron que aguardar hasta los años 90 –refiere Manuel Guedán Vidal (2012)- para que distintos grupos de jóvenes narradores plantasen batalla a los autores consagrados de los 60 y reivindicaran una visión diferente de América Latina.

Sin lugar a duda, en el intervalo extendido entre los años 60 y 90 del siglo XX, la sociedad latinoamericana experimentó cambios que impusieron otras y variadas miradas. Para Jorge Volpi (2010, p.181) el escepticismo político de los nuevos narradores es uno de los principales puntos de inflexión. Su desconfianza por la política institucional se debe, en gran parte, a que crecieron bajo regímenes dictatoriales y/o autoritarios; problemática que generaría diversas formas y prácticas de resistencia.

Los escritores latinoamericanos nacidos literariamente durante los 80 y, principalmente, durante

2 Esos cuatro escritores constituyen el eje de tal agrupación. Ángel Rama en su ensayo “El boom en perspectiva”, los denomina como “los cuatro evangelistas”; sin embargo, otros estudiosos suelen incluir en la lista al chileno José Donoso e en algunas ocasiones al uruguayo Juan Carlos Onetti.

3 Recordar, al respecto, novelas como *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa, *El coronel no tiene a quien le escriba* de Gabriel García Márquez, *El libro de Manuel* de Julio Cortázar, *La muerte de Artemio Cruz* de Carlos Fuentes o *El obscuro pájaro de la media noche* de José Donoso

los 90 serían, pues, los gestores del parricidio. Ellos profanarían la labor escrituraria de sus antecesores, rechazarían la militancia revolucionaria y negarían el empleo de la literatura como arma. Para Vopli (2010, p.181), el desmantelamiento del sistema comunista por Mijaíl Gorbachov en 1991 fue “el golpe de gracia” que desbarataría finalmente la utopía e instauraría formas más pedestres y nihilistas de aprender y cuestionar al mundo.

Desde una perspectiva económica, las estructuras del continente latinoamericano experimentaron, también, importantes transformaciones. Citando a Lidia Santos, Vidal (2012) remarca que el carácter agrario representativo de las sociedades latinoamericanas de la primera mitad del siglo XX se cambia por la fórmula de las sociedades de consumo típicas del capitalismo multinacional. La transformación es acompañada por la expansión de los medios de comunicación masiva (especialmente en los mercados fonográfico y cinematográfico) necesarios para promover el consumo.

Acoplados a tales cambios, el “ocio” y las formas de cultura conocidas por la mayoría de estos escritores, fueron radicalmente distintas a las de sus antecesores. Como bien señala Ángel Rama en su ensayo “El boom en perspectiva”, mientras los mayores (es decir los padres) leyeron a Faulkner, a Camus, a Kafka o a Sartre, Vidal (2012) manifiesta que los nuevos (es decir los hijos irreverentes) vivieron el cine, el rock and roll, los blue jeans, las revistas ilustradas, los supermercados, las drogas, la liberación sexual, las discotecas, etc., en el seno mismo de la vida latinoamericana. Todo ello produciría la pérdida de un marco ideológico mayor, dando paso a una sociedad más individualista, aunque más heterogénea, y a un modelo liberal influido por una cultura de consumo que se inculca en las nuevas propuestas literarias⁴.

Para Carlos Cortés, señala Vidal (2012), el boom fue la última gran manifestación literaria del siglo XX en generar lo que podríamos llamar una recepción totalizadora: una masiva penetración en el mercado, un impacto unánime en los medios y una sacralización académica instantánea. A partir de los 90, esos tres elementos no se volvieron a juntar nuevamente. Eso se debió a la transición incipiente y penosa para la “normalidad” política. La heterogeneidad y volatilidad de aquellos escritores, por otro lado, ocasionó ausencia de movimientos literarios, de grupos sólidamente armados y tendencias reconocibles. Infelizmente, enfatiza Volpi (2010, p.139), un tema predominante atravesaría tales producciones: “la violencia y una infinita cantidad de obsesiones y caprichos”.

Muchos de estos autores, por otro lado, no son partidarios del constructo “literatura latinoamericana”. En este aspecto y, basándose en Francisca Noguere, Vidal (2012) asegura que la característica más llamativa de esas narrativas es la “extraterritorialidad”. Según esto, la diversidad habría substituido a las identidades unidimensionales y la creación literaria se vería ajena al prurito nacionalista.

El cambio del paradigma literario de 1960 a 1990, en definitiva, se fue desarrollando a través de los siguientes aspectos:

“... un enfoque postpolítico que evite la gravedad y la transcendencia como imposiciones, conexiones entre literaturas y tecnología, pérdida de la categorización en baja y alta cultura a la hora de abordar los referentes culturales, apertura a otras artes (en especial el cine) y cambio de foco en los temas: el gran tema de la identidad latinoamericana (quienes somos?), dejó paso al tema de la identidad personal (quién soy?)”.(Vidal, 2012).

4 Mario Vargas Llosa en una nota hecha por Javier Rodríguez Marcos en el jornal El país de España a raíz de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México (2016) y titulada “Una literatura despolitizada”, manifiesta que “Otra consecuencia de la evolución para la democracia es que la literatura latinoamericana se fue despolitizando. Entre los escritores jóvenes existe cierto rechazo al compromiso literario, antes muy reivindicado en nuestro continente por la represión y la falta de libertad que nosotros sufrimos. La literatura se ha retirado para lo literario. Es uno de los signos de este tiempo...”

La generación McOndo⁵ (así designada por el escritor chileno Alberto Fuguet en el prólogo del libro de cuentos intitolado McOndo) es la generación que en América del Sur canaliza todos esos aspectos y actualiza el trabajo iniciado por Manuel Puig y Luis Rafael Sánchez en la inclusión de códigos masivos en la literatura (el mundo adolescente, el rock, el comic, el caló y el cine). A ellos también se atribuye la intención de abrir la expresión “culta” y situar las variantes de la cultura de masas en el canon. Pero la labor escrituraria desarrollada, en este sentido, fue radical.

En el blog Literatura y cultura popular. Narrativa colombiana, cultura popular y cibercultura, administrado Jaime Rodríguez (s/f), la narrativa “McOndo” se diferencia, además, en su tratamiento del espacio urbano. En los limbos de estos territorios los protagonistas de las historias huyen del contacto físico no amoroso, saben que todas las ciudades son poco amigables y buscan los espacios virtuales y los no lugares (donde ellos se hallan inmersos en el anonimato). La desconexión y aislamiento del mundo empujan a estos sujetos a búsqueda constante de refugios y la desnaturalización de las utopías; la pantalla del televisor que devuelve las representaciones banales de la cultura global ayuda a olvidar, como una droga, que caminar por las calles de esas ciudades convulsas es como andar sobre miles de cadáveres sin enterrar.

Otra diferencia de aquellos escritores con sus predecesores, es que ellos ya no buscan la diferenciación literaria como estrategia para posicionarse en el campo de la literatura. Para el autor del blog citado, ellos no creen como sus “padres” literarios que la literatura latinoamericana deba de ser diferente para ser reconocida. La insistencia de los textos McOndo en la cultura urbana, en su pertenencia a un mundo globalizado y en el empleo de códigos masivos –libres de marcas regionales- parece ser una respuesta contundente a las antiguas tradiciones geográficamente más localizadas.

Desde un punto de vista literario, recalca Rodríguez (s/f), los textos de estos autores se caracterizan por la inversión de jerarquías, desvanecimiento de las fronteras entre cultura de masas y de élites, hibridación genérica, parodia intertextual, nostalgia imposible, plurisignificación, apertura y hedonismo. Además, por el desarrollo de una nueva mimesis realista como consecuencia del mundo como problema ontológico y no solamente epistemológico. También, por la reconfiguración y nuevo tratamiento del autor, narrador, personajes y del lector y por la preferencia por espacios heterotópicos (inestables) y la confusión temporal. En cuanto a las estrategias narrativas los autores se inclinan por la utilización de la metaficción, el pastiche, la parodia y la apropiación. Por otro lado, hacen uso de la alegoría, de la polifonía y la especialización. En el ámbito de la recepción presta especial atención a la cultura de masas y a la democratización estética como resultado de su propósito de unir en una sola narrativa la ficción y la vida. Discursivamente, reivindican la prosa (por encima de lo lírico o de lo dramático) y consideran la realidad como una sucesión de microrelatos. Al mismo tiempo promueven un mensaje global homogéneo y la desconstrucción paródica de las ideas heredadas y de los supuestos inamovibles; en este sentido apelan a la destrucción irónica, híbrida y paródica de los tópicos tradicionales y los códigos (no sólo literarios) considerados como imposiciones de la tradición. En este punto, existe una inclinación notoria (aunque no siempre) al sentimentalismo y al melodrama. En otros términos, una notoria revisión del sentimiento como salida al vacío nihilista y a la pérdida de las certezas de la modernidad (s/f).

En McOndo los personajes y narradores que suelen aparecer, se encuentran tensionados entre

5 De la lista de autores que generalmente se citan como integrantes de McOndo, según la comunicación “Globalización y nuevas corrientes poéticas en la narrativa hispanoamericana” de Rosa María Díez Cobo (2009), cabe destacar a: Alberto Fuguet (Chile), Edmundo Paz Soldán (Bolivia), Rodrigo Fresán (Argentina), Andrés Caicedo (Colombia), Sergio Gómez (Chile), Jaime Baily (Perú), Santiago Gamboa (Colombia), etc., etc. Por otro lado, la estética de McOndo tiene también su correlato en México. En ese país otro grupo heterogéneo de escritores marca el panorama literario mexicano de fines del siglo XX. Ese grupo es denominado “crack” y está compuesto por jóvenes que arremeten contra los autores del boom y postboom como Jorge Volpi, Ignacio Padilla, Ricardo Chávez, Eloy Urroz, etc.

distintos mundos y son conscientes de eso. En muchos casos, ellos son parte de las élites socioeconómicas pero por opciones filosóficas o de género permanecen al margen de sus clases sociales. No obstante, son intransigentes y sectarios cuando deben interactuar con los segmentos demográficos mayoritarios (no blancos) o con los estratos económicos bajos. Por tal motivo, tales sujetos se encuentran interna y externamente divididos, odian y aman simultáneamente sus lugares de origen, lo cual se dice, por lo general, de un modo cínico e irónico. Del mismo modo, están ligados a una cultura kitsch⁶ o industria cultural de masas cuyo formato “epidérmico” los atrapa y esclaviza. El desarraigo los empuja, además, a buscar refugio en una felicidad siempre esquiva a través de los productos rotulados de la globalización. La ciudad se convierte, así, en un campo de luchas físicas y simbólicas. Es allí donde los códigos hegemónicos circulantes se configuran y donde, simultáneamente, los contradiscursos se construyen y esparcen.

Debido a las migraciones internas operadas en los distintos países latinoamericanos, el panorama demográfico se tornó más urbano. Sin embargo, la conformación consecuente es, hasta hoy, incapaz de generar espacios armoniosos y de amable convivencia. En estas coordenadas, la dialéctica centro/periferia arraigó con mayor fuerza alumbrando más de un desencuentro y el avivamiento de una renovada dialéctica residencial/marginal.

Según Cristian Cisternas Ampuero (2006), la ciudad cobra un rol fundamental en estas nuevas narrativas. Sus voces son incorporadas a la enunciación en un juego interdiscursivo y de representaciones que entroniza al escritor como un individuo ligado a la urbe. Cuando habla o escribe sobre determinada ciudad sea mediante el discurso literario, histórico, periodístico, geográfico, etc., obliga a los receptores a rastrear en esa ciudad a otras ciudades (reales o textuales) que la complementan o anteceden. Son frecuentes en este espacio construido y asimilado a los textos, dice Ampuero (2006), tópicos como el viaje de aprendizaje, el cronotopo de la memoria, el descenso a los infiernos, la ciudad escatológica, etc. Todo eso es tejido en torno a los protagonistas o mejor dicho son ellos los elementos articuladores que dan consistencia al discurso literario a través de sus trayectos fáticos, memoriosos, imaginarios y virtuales. No obstante, ese proceso de crecimiento, generalmente, se transforma en desengaño, iluminación y desafiliación del sujeto, frente al orden de la ciudad.

Desde una perspectiva decolonial, alejada de las visiones desarrollistas y evolucionistas de la sociología euroamericana, Ampuero (2006) presenta a la ciudad latinoamericana como una entidad que viró y alumbró otra visión cronotópica. Eso implica la irrupción de tiempos y espacios heterogéneos con problemáticas y percepciones preferentemente propias. A partir de estas coordenadas, la ciudad latinoamericana se convierte en un lugar donde convive lo occidental con lo propio, donde distintas culturas (o sus simulacros) se aproximan e intercambian constantemente bienes de distinta naturaleza. Sin embargo, esos fenómenos globales y sus incidencias son captados y procesados desde posiciones personales/particulares. Todo eso se percibe con mayor profundidad en el lenguaje literario, única herramienta, acaso, capaz de acercarse a las subjetividades en crisis con un entorno imaginado y asimilado (el mundo transformado en memoria).

Desde otra perspectiva, Laura Tudoras (2004) analiza la organización de los elementos que construyen los espacios internos de las ciudades. Para esta estudiosa, es imprescindible hablar del nivel antropológico. Tales lugares o fragmentos de lugares no se pueden percibir como si tuviesen vida independiente. Son los trayectos antropológicos (y la discursivización de los mismos) los que hacen que las formas y materias de lo humano impliquen un significado. Lo humano percibe el espacio urbano, lo interpreta, genera sentido,

6 Para Elena Moreno, el kitsch es un concepto estético y cultural que en su origen ironizaba con la relación arte barato-consumismo. Hoy designa a la inadecuación estética en general y permite comprender -en gran medida- las formas de la cultura y arte contemporáneos, llenos de producciones alternativas que en su relación con el kitsch promueven efectos baratos, sentimentales y dirigidos para el consumo masivo.

lo narra y también lo transforma en arte o literatura. El hombre, para Tudoras (2004), cuando permanece enfrente o en medio de determinado lugar intenta apoderarse de éste. Al mismo tiempo, aquellos lugares implican encrucijadas de subjetivaciones, percepciones e interpretaciones anteriores. Dicho de otro modo, el esquema de relaciones entre los seres humanos y el espacio hace que lo humano sea legible y se pueda reconstruir a través de diversas narrativas y ficciones. Todo eso remarca que el espacio se tornó subjetivo y no existe más que a través de la percepción que el individuo tiene de él. Fuera del espacio propio y concreto de la realidad física, son otros espacios posibles los que se aluden o discursivizan, lugares mentales o ámbitos que el sujeto vivo inventa a lo largo del discurso artístico-literario (o histórico) y que estructura por medio de estrategias del lenguaje.

Teniendo en cuenta la producción narrativa de las nuevas generaciones literarias latinoamericanas, se nota que el discurso literario sobre las ciudades prestó especial atención a las zonas periféricas, “suburbanas” o “alternativas”. Los personajes, muchas veces deben transitar por diversos escenarios y “saltar” de las cúspides sociales a los territorios vetados por los discursos oficiales. Estos son, en palabras de Tudoras (2004), los espacios de la libertad, de la práctica de los “vicios”, de la droga y del crimen y donde se condensan los factores que consolidan, a manera de constantes, la autodestrucción y el miedo.

Es así que la literatura latinoamericana contemporánea tiende a centrar la imagen de la ciudad como el espacio del no-lugar, como el lugar regido (especialmente en sus contornos) por normas distintas de las tradicionales, como las encrucijadas de la desintegración, de la velocidad, de la falta de percepción real, donde la gente vive intensamente pero de modo artificial. Es la percepción de este espacio en conflicto el principal marco de referencia de estos escritores, sujetos empíricos o biológicos empujados a vivir en una realidad maniquea donde las personas conviven con el orden y el desorden, con la irracionalidad y la fría lógica intelectualista, con los recuerdos de un pasado mejor y la creciente inseguridad pública, con los conjuros contra el deterioro material progresivo y el estancamiento económico.

Giussepe Gatti (2011) anota, por otro lado, que la sociedad latinoamericana contemporánea continúa atravesada por una dinámica de desequilibrios que coloca a la ciudad en el punto de intersección entre una realidad en tránsito y la utopía de un espacio de evasión. En este sentido, la literatura urbana que se produce en América Latina a partir de los 80 y 90 se torna, en cierta medida, en una forma de reorganizar el mundo. La ciudad literaria vira, así, en la expresión de la necesidad de recrear un espacio ficcional disconforme con lo real (o mejor, con las narrativas imperantes).

Una característica común de estas ciudades, situadas de preferencia en países de economías emergentes, es la ausencia cuasi generalizada de un espacio urbano planificado; lugares fragmentados donde sólo algunos reductos se mantienen fieles a las normativas de una ciudad (letrada)⁷ cuya vigencia reposa en los patrones o registros de un ordenamiento – cartesiano - institucional. Sin embargo, todo eso generó urbes inconclusas, sin centros neurálgicos ni puntos de referencia que propiciaran entre los seres humanos procesos de adaptación permanente.

A diferencia de las narrativas hegemónicas occidentales –remarca Gatti (2011) - donde la ciudad se percibe como símbolo y lugar privilegiado del “progreso” y como el escenario más adecuado para la implementación de la democracia, en el contexto latinoamericano la relación que el escritor establece con su espacio urbano niega, generalmente, el mito civilizador tanto como sus efectos en el nivel de la integración social y consolidación de -la siempre ajena- noción de progreso. El escritor, por tanto, padece de un cautiverio existencial. En virtud de eso, él remueve las entrañas del espacio donde vive pues no tiene más opción que permanecer atrapado en la espiral de la “infamia” hundida en el corazón de la urbe que lo

7 Categoría propuesta y trabajada por Ángel Rama en el libro del mismo título.

apresa.

Es en ese espacio urbano que el hombre emprende una tarea de adaptación y de defensa de su interioridad. Frente al proceso de fragmentación social (y también individual) desencadenado, la narrativa latinoamericana última expone la susceptibilidad y vulnerabilidad de sujetos enfrentados; sujetos que deben asimilar la disolución de los valores impuestos (tradición) y de los sistemas de cohesión social. Todo eso se puede comprobar a través del uso de estrategias como: descripciones detalladas de la debilidad del ser, el monólogo interior (a manera de “válvula de escape” de los egos atormentados), el doble discurso o enmascaramiento del pensamiento íntimo, etc. En este sentido, los tópicos literarios tienden a diseñar sujetos frágiles, integrados a espacios urbanos amenazadores y presionados por tensiones narradas por ellos mismos (como testimonios o confesiones) o por una voz omnisciente, cómplice de sus angustias.

REFERENCIAS

AMPUERO, C. C. “Imagen de la ciudad en la literatura hispanoamericana y chilena contemporánea.” Tesis doctoral presentada en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. 2006. Disponible en: <<https://goo.gl/e2Ibap>> Acceso en 4 de setiembre de 2017.

COBO, R. M. D. “Globalización y nuevas corrientes poéticas en la narrativa hispanoamericana”. VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria, 18, 19 y 20 de mayo de 2009, La Plata, Argentina. In: Memoria Académica. Disponible en: <<https://goo.gl/VGV6db>> Acceso en: 21 de agosto de 2017.

GATTI, G. “Apropiación subjetiva del espacio urbano. La proyección de Montevideo en la literatura de Hugo Burel. Tesis doctoral presentada en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. 2011. Disponible en: <<https://goo.gl/G8OzYw>> Acceso en 2 de setiembre de 2017.

MIGNOLO, W. La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Tradução ao espanhol de Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Gedisa, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/onwUft>> Acceso en 15 de agosto de 2017.

MORENO, E. “La cara kitsch de la modernidad”. In: Revista Electrónica de Estudios lingüísticos y literarios de la Universidad Austral de Chile. Disponible en: <<https://goo.gl/QzhNv1>> Acceso en 6 de setiembre de 2017.

RAMA, Á. “O boom em perspectiva” Tradução ao português de Lusana Kershner, s/f. Disponível em: <<https://goo.gl/gfnUe1>> Acceso en 30 de agosto de 2017.

RODRIGUEZ, J. “Narrativa colombiana, cultura popular y cibercultura”. In: Blog Literatura y cultura popular. s/f. Disponible en: <https://goo.gl/jPDGJU> Acceso en 2 de setiembre de 2017.

RODRÍGUEZ, M. J. “Una literatura despolitizada” Entrevista a Mario Vargas Llosa. El País, Madrid, España. 2016. Disponible en: <<https://goo.gl/p7GjVI>> Acceso en 3 de setiembre de 2016.

SAID, E. Orientalismo. Barcelona: Ed. Debolsillo. Traducción al español: María Luisa Fuentes. 2002. Disponible en: <<https://goo.gl/70BW8U>> Acceso en 8 de agosto de 2017.

TUDORAS, L. “La configuración de la imagen de la gran ciudad en la literatura postmoderna (ámbito románico)”. Tesis doctoral presentada en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. 2004. Disponible en: <<https://goo.gl/2Ztu2A>> Acceso en 24 de agosto de 2017.

VIDAL, M. G. “Descompresión en el campo literario latinoamericano: reflejos pop en los 60 y los 2000” In: Revista Babel Littératures plurielles, pp. 265-279. Universidad de Toulon. 2012. Disponible en: <<https://babel.revues.org/2587>> Acceso en 01 de octubre de 2017.

VOLPI, J. El insomnio de Bolívar. Cuatro consideraciones intempestivas sobre América Latina en el siglo XXI. España: Penguin Random House Grupo Editorial. 2010. Disponible en: <<https://goo.gl/dwxfk7>> Acceso en 29 de agosto de 2016.

ASTROS DO EROTISMO NA NARRATIVA INDÍGENA: *O AMANTE TXOPOKOD E A MENINA DO PINGUELO GIGANTE*

Maria Nalrizete da Silva Costa
(UFAC)

Simone de Souza Lima
UFAC

Segundo Georges Bataille¹ “do erotismo é possível dizer que ele é a aprovação da vida até a morte, mas só os homens fizeram de sua atividade sexual uma atividade erótica. Nesse sentido, a narrativa analisada é só mais um dos diversos mitos eróticos de algumas etnias de Rondônia descritos pela antropóloga Beth Mindlin. Elas foram transmitidas de geração dos mais velhos para os mais moços. O tema mítico indígena traz à tona as mais diversas particularidades da etnia, saberes acerca dos costumes calcados em bens materiais e imateriais, isso inclui ao mesmo tempo também uma relação conjugal conflituosa. São particularidades existentes na narrativa: “*O amante txopokod² e a menina do pinguelo gigante³*”, do livro *Moquecas de Marido e mitos eróticos* da antropóloga Beth Mindlin (1997), tem como fio condutor o comportamento de uma jovem mulher indígena, que traiu o marido com um espírito, um fantasma. Podemos observar em um dos trechos da respectiva narrativa a seguir.

A protagonista do enredo era casada, mas sonhava em viver outros amores, e outras fantasias eróticas, era graciosa, estava sempre cantarolando, na tentativa de seduzir os rapazes da aldeia. Um dia andando pela mata para apanhar frutos, e sonhando em viver novas aventuras, encontrou um dos guerreiros mais valentes. Nem precisaram conversar muito para estarem rolando pelo chão entre as folhas, como se há muito tempo se conhecesse. Depois daquele dia a moça, já não era mais a mesma vivia em fogo sonhando com o amado. E sonhava com algo mais inusitado, receber seu amado numa rede sossegada. Mais, do que nunca vivia ansiosa, a encontrar o amado, mas só encontrava as lisuras dos braços dele. À noite era só ternura, os braços vinham tocá-la. Passado algum tempo, a moça percebeu que seu (pinguelo) clitóris crescia, - Como algo tão pequenininho, tão imperceptível mesmo quando ficava nua, podia incomodá-la?

Podemos perceber nas entrelinhas em um dos trechos da narrativa de como o erotismo tem aparecido com bastante frequência no território da linguagem literária. Esta narrativa traz conflitos eróticos da vida conjugal indígena, anseios, aflições encontros e desencontros entre os sexos. Nesse sentido, pretende-se articular o literário, o político, o cultural ancorado nas particularidades da narrativa. Para tanto, antes é necessário refletir sobre o conceito de *Literatura Menor* exposto no ensaio de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1975), Foucault, *a escrita de si* (2011), Agamben (2003), *o que é o contemporâneo?*

É importante destacar o valor político que diz Deleuze, ao tratar de uma *Literatura menor* quando diz que “não é uma língua menor, mas antes, o que a minoria faz em uma língua maior”. Por isso, afirmam eles, nas literaturas menores tudo é um ato político (DELEUZE, 1975, p. 38-39), Nesse sentido, a literatura se perpetua, enquanto valor político, e contribui justamente enquanto expressão, a forma, e a deformação. Dessa maneira, que através da narrativa em questão, que a autora Beth Mindlin, busca dar voz aos personagens no intuito de exteriorizar traços cotidianos que se pretende esconder, ao meio a camada envolvente em que a língua funciona como ato político, no sentido de que é afetada por um coeficiente de,

1 BATAILLE, 1987, p. 10

2 Txopokod, ser mitológico, um espírito, um fantasma.

3 Pinguelo, na linguagem oral em português regional de muitos narradores, é principal ato amoroso do corpo humano, tanto masculino como feminino. Beth Mindlin, (1997, p. 21-22).

como se fosse possível, visto que, é envolvida por um processo de *desterritorialização* da cultura em que os menores também fazem uso dela.

É nessa perspectiva de disseminar a linguagem, que escreve a antropóloga Beth Mindlin, em *Moquecas de Marido*, uma vez que, ao dar voz a personagem descrita na narrativa supracitada, é também exteriorizar, sobretudo um discurso político e a linguagem nada mais é, do que a reação desse discurso. E essas práticas são representadas pelos personagens da narrativa, que se revela como porta voz dos enredos vivenciados por eles. Ao tratar das sexualidades indígenas e dada as falas, que se apresentadas nas narrativas. É principalmente, um ato político, corajoso, revelador, tendo em vista que, a sexualidade indígena, o século XVI, era totalmente negada, e de lá pra cá, mutações sofreram, e continuam sofrendo num contínuo processo de transformação. Através de autores contemporâneos. Podemos perceber essas vozes, mas o que é o contemporâneo? Conforme o filósofo italiano Giorgio Agamben aponta no trecho a seguir:

Pode-se dizer contemporâneo, apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade (AGAMBEN, 2009, p.30-31).

É justamente isso que faz Mindlin, percebe o escuro do seu tempo com algo que lhe concerne e não cessa de interpretá-lo. Percebe os interstícios cotidianos das sexualidades que permeiam o dia-a-dia indígena. Tendo em vista, que as expressões e palavras eróticas causam impacto ao leitor, como podemos observar nas palavras, que compõem as narrativas pinguelo (xoxota), pau (pênis), que na língua indígena significa pênis, não é usual encontrarmos nos registros, canônicos, expressões como essas que chocam o leitor. E que a autora Beth Mindlin, em *Moquecas de Marido*, através dos personagens protagonistas traz à tona características marcantes da sexualidade indígenas através da narrativa. Conforme Deleuze, o escritor por si só, já constitui um ato político, é nesse sentido, que a antropóloga dialoga, com Deleuze, quando diz que o escritor sozinho, já constitui uma ação comum, e o que diz ou faz, mesmo se os outros não estão de acordo, é necessariamente um ato político (DELEUZE, 1997, p.40). Nesse caso, deixa de ser individual e passa se configurar como um ato coletivo.

O enredo é marcado, por características que se contrapõe ao caráter repressivo, moralistas, visíveis nas narrativas, de valores impostos pela sociedade envolvente. Sabemos, não por acaso que, a função das narrativas é justamente revelar particularidades e conflitos existentes nas sociedades independentemente da época em que sejam reveladas. É importante salientar mais uma vez, que desde tragédia grega, passando por *Shakespeare*, que as narrativas já revelavam as particularidades e os conflitos que evoluíam a sociedade medieval.

O conceito sobre sexualidade vem se desfazendo ao longo do século XVI aos dias atuais principalmente no que se refere a sexualidade indígena. A autora se apropria dessas identidades e dar voz às personagens descritas na respectiva narrativa. São movimentos que se articulam de forma otimista, uma vez que, as velhas representações devem ser desconstruídas, levando em consideração que aos discursos dos personagens parte de um determinado lugar. É nesse perfil, que a narrativa escolhida se enquadra. Quando falamos de literatura indígena aludindo algo e necessitamos acrescentar o termo “oral” aos nos referirmos a outras literaturas, que não seja canonizada nos moldes da escrita culta, que por conseguinte nos remete a mitos. Destarte é extremamente importante abrir discussão sobre o processo de construção da narrativa com base na identidade ética indígena, e mais ainda, perceber que é na sociedade envolvente que persistem as diferenças. Tais diferenças são produzidas, construídas e reconstruídas nas experiências temporais cotidianas.

A estudiosa literata que aborda sobre a temática indígena, Helena Nagamine Brandão, explica o valor de um mito na língua portuguesa. “O mito é uma narrativa de composição simples, que tem preocupação

explicativa, atendendo a uma necessidade que temos como ser humano de dar sentido às coisas, para os fenômenos que nos cercam” (2003, p. 48). O mito enfoca temas que tocam as raízes culturais de um povo, revelando-nos o seu conhecimento de mundo, seu modo de ver a realidade. Nessa perspectiva a narrativa comentada, consagra como meio de busca a verdade, o sentido, e o significado das coisas, contando histórias sobre sabedorias da vida, por isso, possui importância fundamental nos estudos humanísticos. A floresta é vista como ponto de refúgio da violência da civilização, em que habitam os entes sobrenaturais, apresenta firmamento de um pensamento, os traços que marcam a ancestralidade como elemento que compõe a criação das particularidades da vida indígena.

Entretanto, podemos dizer que a literatura representa essas vozes vividas pela personagem protagonista *A menina do pinguelo gigante*, a literatura descreve através *revolução da expressão* tais práticas sociais, revelado na respectiva narrativa, e que o cânone literário não abarca tais literaturas como se ilegítima fosse. É importante salientar ainda, que tal prática, que permeia o interior da narrativa da antropóloga Beth Mindlin, se revela como *confessional*, em que o personagem, exterioriza o que há de mais íntimo, o corpo. Tomemos como exemplos trechos da respectiva narrativa, *As hábeis mãos que pareciam ter gosto especial em encantar pinguelo, que puxavam e puxavam em carícias de fogo*. E ao tratar da dimensão do poder Foucault, *na Escrita de si* revela a prática de confissão, visto que ele mostra que esta caracteriza um tipo de narrativa de si e a relação com a verdade, que visa purificar o eu pela revelação (FOUCAULT, 2011, p.14). A narrativa supracitada comunga com autor, pois nos permite observar os valores étnicos, porque também pode ser considerada como novas práticas subjetivas, na atualidade. Muito embora, estejam soterradas aos discursos políticos e sociais, tem-se procurado construir novas reflexões, tendo a sexualidade indígena, não como corpo normatizado, mas sem caráter repressivo e moralista.

O corpo da personagem se configura como ato político, ao mesmo tempo, que é submetido a um processo de marginalização expressa valores menores. É nesse sentido, que se faz relevante, porque são essas produtividades, que trazem átona toda uma emblemática social, e a linguagem é a mola propulsora, que dissemina o processo de comunicação nas mais variadas camadas sociais, o que o filósofo Deleuze chama de processo de desterritorialização como aponta o autor a seguir:

Uma Literatura menor não pertence a uma língua menor, mas antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior. E a primeira característica é que a língua de qualquer modo, é afetada por um coeficiente de desterritorialização (DELEUZE, GUATARRI, 2003, p.38).

Em narrativa a menina do *Pinguelo Gigante*, o corpo do personagem protagonista é a representação revelando tais expressões que causam estranheza, como podemos vê nos exemplos a seguir, *atravessando a parede de palha bolinava e puxava o pinguelo*. O que chama atenção na transcrição acima é a liberdade de expressão erótica que parece dialogar, aparentemente sem censura. O enredo ocorre livremente sem falso moralismo detalhes como a masturbação, a satisfação sexual, que não prescinde do outro sexo. Entretanto, por traz dessa visão otimista, pode-se também representar violência, repressão, guerras, é o caráter repressivo, moralista, que surge muitas vezes, com soluções violentas, de regras impostas pela sociedade majoritária.

O corpo da personagem é apresentado como objeto de satisfação do desejo sexual que escapa do imaginário o percebe-se os traços do mito de uma forma humorada, contradizendo, as regras pré-estabelecidas, nos comportamentos eróticos da vivência indígena. É importante ressaltar que o casal, Txopokod e a protagonista, cometeram adultério, no entanto, somente a mulher índia, é punida, o homem foge ileso, *o marido traído não a quis mais, mandou cortar o clitóris da mulher*.

Ao mesmo tempo, que também é revelado na relação conjugal traços de poder, que representa

o elemento de complicação durante o enredo. O amante comete uma transgressão, passa por inomináveis situações míticas, é perseguido, não somente pelo marido traído, mas por toda aldeia. Ainda assim, não sofrerá punição, porque se transforma em ser mitológico. A relação desigual de gênero está presente durante toda a trama. Os detalhes da vida transpassam, para os aspectos mitológicos cheio de magia, que constituem a narrativa. Assim, ao exteriorizar compartilhar este mito, também de certa forma é dar explicação, para necessidade, que temos como seres humanos de dar explicações para as experiências, naquilo em que cremos. Todavia, é importante salientar, que o desejo pela mulher índia é resultado da relação social de uma expressão de poder exercida pela sociedade patriarcal. Em a traição é um considerada um incesto, nas nações indígenas em que tais questões sofrem interditos de variadas dimensões. De acordo com (BATAILLE 1987, p. 21), as interdições sexuais aparecem por toda parte onde à humanidade surgiu.

A relação de poder é visível na narrativa, o controle masculino, se espalha pela própria aldeia a atitude do ser mitológico marca a relação, entre homem que comete incesto numa relação de dominação erótica. Além, do gozo, do prazer, a relação é marcada, no corpo da mulher pelo exercício do poder masculino. Desse modo imprime um discurso masculino. Dessa maneira, o corpo é visto do ponto de vista da dilaceração, como objeto de prazer em os personagens, os protagonistas se configuram em representatividade tanto na narrativa como se essas vozes quisessem ecoar em meio ao silêncio do lugar de onde parte.

E o lugar de onde parte segundo Deleuze, é o lugar das novas formas de existir, que podem estar emergindo (DELEUZE 1975, p.11). Na narrativa supracitada, o que prevalece é o discurso político, uma vez, que ecoam de um lugar de onde parte a minoria. O corpo é considerado do ponto de vista do desejo, sem os preceitos morais impostos pela sociedade envolvente. Ao mesmo tempo, ele é violentado, porque do ponto de vista da sociedade envolvente, não é simbolicamente respeitado. Nesse sentido, as sexualidades que envolvem o corpo da personagem em *O Amante Txopokod*, o erotismo são experiências, que envolvem prazer. Este prazer é tido pelas etnias em questão, ligados a fatos naturais que faz parte de uma temática, que envolve toda sociedade indígena. Portanto, falar desse assunto e expor nas mais diversas camadas sociais é dar voz a um assunto que vem se arrastando ao longo desses séculos.

A narrativa analisada nos ajuda entender que necessitamos conhecer o diferente, não excluir nem marginalizar, mas aprender que os grupos étnicos devem apresentar igual representatividade, que possam desconstruir velhos preceitos que foram rotulados, historicamente a determinados grupos sociais.

Esta pesquisa reafirma a permanência de certo olhar etnocêntrico, mas ao mesmo tempo abre um leque de possibilidades para perceber a região é cheia de elementos de diferentes identidades. Entretanto, a Amazônia, de onde parte essa reflexão, é difícil reescrevê-la, porque ela é reinventada a partir das relações dos vários povos e etnias. Para concluir, apenas mais uma reflexão, foi importante destacar o papel da narrativa da etnia Macurap, de Rondônia, representa para os povos indígenas amazônicos.

É importante salientar ainda, que representam a ancestralidade, simbologias, cosmologias e tudo que cerca sua historicidade. Elas contribuem para o processo de transformação que registram o passado, mas permeiam o presente, os valores a serem preservados. Marcam diacronicamente e sincronicamente suas origens, que perpassam ao longo dos tempos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**; tradução Vinícius Nicastro Honesko; Chapecó, SC.Argos, 2009.

BATALLE, George. **O erotismo**. Tradução Antônio Carls Vieira, Porto Alegre: L&M, 1987.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gênero dos discursos na escola: mitos, contos, cordel.** Discurso político, divulgação científica. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

DELEUZE, Gilles/GUATARRI, Félix; **KAFKA para uma Literatura menor.** Tradução e prefácio Rafael Coutinho, Lisboa, 2003.

DEL PRIORI, Mary. **Ao Sul do Corpo. Condição Feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia,** Brasília, Rio de Janeiro: Ed. UNB, José Olímpio, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Sexualidade, corpo e direito.** Organizadores Luiz Antônio Francisco de Souza, Thiago Teixeira Sabatine, Bóris Ribeiro de Magalhães, São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Fruto proibido: Um olhar sobre a mulher.** São Paulo: pioneira, 1992.

MINDLIN, Beth. **Moquecas de marido – mitos eróticos e narradores indígenas,** Rio de Janeiro, 1997.

SANTANNA, A.R. **O canibalismo amoroso: O desejo e a interdição em nossa cultura através da poesia.** São Paulo: Editora brasiliense, 1974.

TREVISAN, João Silvério – **Devassos no Paraíso, A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade,** 4ª Edição.

TINTAS DA REPRESENTAÇÃO FEMININA (E EMANCIPATÓRIA) DE JORGE AMADO NA PROSA DE VERA DO VAL: O CONTO MARIA SAÚVA

Rodrigo Diniz Souza

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Resumo: O presente artigo partiu da necessidade de utilizar alguns dos contos que fazem parte do projeto de mestrado do aluno Rodrigo Diniz Sousa a algumas das teorias estudadas durante o primeiro semestre do Mestrado em Estudos Literários, neste caso, assuntos ligados à disciplina de Literatura comparada. Tendo, portanto, como estudo central desse artigo comparativo o conto Maria Saúva, de Vera do Val e a figura da mulher representada nas obras de Jorge Amado, auxiliado a partir de um breve estudo de Ana Helena Cizotto Belline e suas Representações do feminino: caderno de leituras: a literatura de Jorge Amado, e a monografia de Daniela Miranda da Silva Oliveira, o Bildungsroman feminino de Jorge Amado: Tereza Batista cansada de guerra. Aqui o conto Maria Saúva, e sua personagem principal do mesmo nome, mantêm uma postura emancipatória da representação feminina da mulher mulata, pobre e que vive em lugares fora do eixo-central brasileiro. Lugares esses em que, na maioria das vezes, são ambientes contrários a essa manifestação. A maneira como a personagem se move no enredo, acrescidas de suas características sensuais nos lembram de um escritor que já falou anteriormente dessas mesmas representações – tanto físicas quanto ideológicas – chegando ao ponto de ajudar a conceber (e perceber) formas de identidade (s) para concepção da “mulher brasileira”, o escritor Jorge Amado e suas personagens femininas representadas.

INTRODUÇÃO

O conto Maria Saúva, de Vera do Val, mostra a história de uma mulata, de baixa renda, também ribeirinha que trabalha em um bordel. Entre um cliente e outro ela conhece um que a desposa, porém com a condição dada por ela de, mesmo casada, permanecer trabalhando como acompanhante. Seu marido, mesmo sendo um dos homens mais temíveis da região, deixa-a trabalhando no referido local, pois a paixão é tanta por Saúva que faria de tudo para não perdê-la, já sabendo que teria que dividi-la com outros homens, profissionalmente. No decorrer da história, Saúva se apaixona perdidamente por um novo cliente, um gringo que para ela será a antítese do compromisso que tinha selado com seu esposo: chegará ao ponto de abandonar a maioria dos seus clientes para se dedicar somente ao seu gringo. Claro que da natureza da paixão, perfume será sentido e não tardará para que haja um destino trágico. É com esse fio narrativo simples que o narrador vai descrevendo nossa escolha temática, a personagem principal desse conto, isto é Saúva. Vemos características que no seu conjunto tecem um panorama de uma representação – estereotipada na superfície - da mulher “brasileira”: Saúva será mostrada com certo exagero nos detalhes, em que veremos características como “A puta”, “orgulhosa na sua beleza mulata”, “pernas fortes”, “bunda grande”, “nome filha da puta”, “sangue esquentado”, “vulcão”, “matreira”, “corpo mulato”, “toda ela uma deusa”, dentre outras para mostrar uma personagem forte, num tipo de “brasilidade sensual” na linha de Gabriela ou Tieta, de Jorge Amado.

Esse estreitamento da representatividade feminina no referido conto, pela metonímia de Saúva, com a representatividade feminina nas obras de Jorge Amado que será nossa escolha temática para desenvolver.

Mulheres em qualquer local e a transgressão

Ao adentrar no artigo de Ana Helena Cizotto sobre essas mulheres “jorgeamadianas”, a autora traça

perfis de importantes personagens que poderiam ter sido uma “influência inconsciente” a Saúva: Ester, de Terras do sem-fim, Gabriela, de Gabriela, cravo e canela, Flor, de Dona flor e seus dois maridos, Tereza, de Tereza batista cansada de guerra e Tieta, de Tieta do agreste. Todas não somente intitulam suas respectivas obras (assim como Maria Saúva) como mostram posturas emancipatórias da mulher na literatura contemporânea. Essa postura é confirmada por meio de teorias sobre a valorização de minorias, antes silenciadas na literatura, como por exemplo, os estudos pós-modernos, feministas e suas extensões de coerência teórica como os estudos pós-coloniais. Reiterando esse pensamento, Terry Eagleton (1997) define o pós-moderno como:

O movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito da verdade, unidade e progresso, opõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade.

Também corroborando para esse pensamento temos o papel da literatura como solidificadora do local na cultura, uma vez que Edward Said reitera que histórias estão no cerne daquilo que dizem os exploradores e os romancistas acerca de regiões estranhas do mundo, mas que, ao mesmo tempo, elas se tornam um método utilizado pelos povos colonizados para afirmar sua identidade e a existência de uma história própria (Said, 2005, p. 13).

Portanto, para Ana Helena Cizotto Belline, a ficção de Jorge Amado já apresentava personagens femininas que transgrediam e superavam códigos injustos antes que o feminismo da década de 1960 desse voz e visibilidade às mulheres na vida social, política e cultural do Brasil (2008). Da mesma forma que também vemos essa concepção do narrador para Maria Saúva: poderíamos citar, primeiramente enquanto enredo, circunstâncias contrárias à personagem, tais como, a personagem viver em um ambiente hostil do ponto de vista financeiro, trabalhar em um estabelecimento não tão bem visto na maioria das sociedades, exemplos esses, que não deixarão a personagem passiva, uma vez que ela irá reagir numa atitude transgressora em seu meio: ela não ocupará um posição inferior em relação ao sexo masculino (e nem ao seu) bem como será por meio dela que se determinará os fatos, e não o contrário!

Jorge Amado, Vera do Val, um modelo, A mulher

Ler o conto Maria Saúva, de vera do Val, é observar uma histórica rica sobre um lugar distante (para o centro-sul brasileiro), é perceber que nesses lugares há detalhes característicos, alguns apontados como críticas, outros apontados como valorização da cultura local e, diante de tudo isso, a personagem continua a ser uma força da natureza, aquela que não leva desaforo para casa, aquela não vai se submeter ao julgo machista daquela localidade. A construção, colorida por sinal desse personagem não é inédita, mas aqui percebemos que Vera do Val soube valorizar muito bem a “palheta de cores” usada para pintar Maria Saúva: ler esse personagem é observar que em outros lugares já tínhamos sentido essa presença, a presença da força da mulher. Mas, em literatura, de onde Saúva tem traços tão característicos?

Nossa literatura brasileira tem vários escritores que se dedicaram às personagens femininas e vemos que Vera “dedicou” muito da construção de Saúva a uma Tieta, uma Tereza Batista,

uma Gabriela... Ler a mulher que é sensual por natureza, que é excessiva, que é feminina e que valoriza sua cor e seu local é observar um pouco do símbolo feminino que o escritor Jorge Amado trouxe para literatura brasileira, a sua rica representatividade, e de uma certa brasilidade, da mulher!

Já sabemos que nada em Literatura é inédito, pois dentro de uma escrita podemos ver dialogo com vários outros textos, uma vez que O texto literário se insere no conjunto dos textos: “é uma escritura-réplica de um outro (outros textos). Pelo seu modo de escrever. lendo o corpus literário anterior ou sincrônico, o autor vive na história e a sociedade se escreve no texto” (Nitrini; Sandra,1997). Portanto, podemos, sim, ver muito dessa representatividade feminina em Vera do Val.

O organizador do livro Michel Foucault: estética e pintura, musica e cinema, Manoel Barros da Motta, em sua apresentação desse livro, nos mostra claramente, num trecho muito importante e oportuno, um pensamento de Foucault que trazemos para melhor nos ajudar a entender um pouco Jorge Amado e sua importância para textos subsequentes a ele, assim diz: a função autor excede a obra porque o campo e a sequência de efeitos produzidos ultrapassam de muito a própria obra. Foucault situa então os “fundadores de discursividade”, que produziram bem mais que uma só obra: criaram possibilidades e a regra de formatação de outros textos (Barros, Manoel da Motta, 2009). Portanto, o escritor Jorge Amado tornou-se singular em nossa literatura pois

Apresentou de maneira muito característica no trabalho de revelar o povo como criador, pois soube penetrar na poesia do povo e trazer o trabalhador rural ou urbano, negro ou branco, para sua arte. Jorge Amado deu existência estética e literária aos negros da Bahia e do Brasil, transformou personagens poéticos e não mais bestializados como eram retratados no período naturalista” (Miranda; Daniela, 2012).

É por meio dessa volta de Maria Saúva, isto é, da aproximação literária com outras grandes heroínas da nossa literatura, tendo como modelo as heroínas-símbolo de Jorge Amado, que entraremos em nossa comparação.

Ester e Maria Saúva

Ester é uma das personagens da obra Terra do sem-fim, de Jorge Amado, obra que está ambientada nas lutas pela posse de terra e pelo mando político na zona cacauzeira do sul da Bahia, no início do século XX. Esta personagem é esposa do coronel Horácio, que é o homem mais poderoso dessa região e que nutre uma paixão por Virgílio. Surge na narrativa, inicialmente, como vítima da sociedade machista da época (Ana Helena Cizotto Belline). Maria Saúva aproxima-se de Ester em alguns pontos: primeiro, é casada com o homem mais temível daquela região. Bem, há aqui uma sutil troca de superlativo, pois há duas grandes forças coercivas pelos seus parceiros, no caso o poder financeiro de um (o esposo de Ester) e o poder mantido pela agressão, isto é, pelo uso da força (no caso o esposo de Saúva), ressaltado no trecho do conto, “o homem era graúdo e rápido na faca, disso todo mundo tinha notícia”. Outra aproximação se dá pelo destino trágico ligado aos enredos românticos das duas personagens a partir da reação violenta dos seus maridos: Horácio manda matar Virgílio em uma tocaia, Chico mata com um golpe de faca.

Saúva, cravo e canela

Sobre o personagem central da narrativa, a mulata Gabriela, o autor confessou em entrevista de 1990: “Querida criar uma mulher que fosse símbolo da mulher brasileira” (Belline, Ana Helena Cizotto, 2008). Sobre Gabriela, da obra *Gabriela, cravo e canela* sabemos que é uma humilde retirante da seca que apesar de não ter costumes letrados, ou seja, ser mais adepta dos costumes informais tem outras inerentes qualidades como ser trabalhadeira, cozinhar bem, ser alegre, espontânea e ter uma beleza sensual. Ela aos poucos seduz seu patrão, o dono do bar Nacib, que se torna depois seu amante, e outros homens da cidade.

Há vários pontos de aproximação de Maria Saúva com esta personagem, o principal deles, a sensualidade. O seguinte trecho corrobora para essa interpretação: “Orgulhosa na sua beleza mulata, tendo nos olhos girassóis, nas ancas o balanço do rio, no andar a suavidade dos peixes. Prende a saia na cintura e finca as pernas fortes na ribeirinha, descendo a trouxa que traz na cabeça”.

Essas características de Gabriela construídas e, com o passar do tempo cristalizadas e simbólicas dessa mulher sensual, são bem revisitadas por Vera do Val: “Saúva é excessiva, boa de cozinha”. A manhã já ia alta e era hora de preparar o jaraqui para o Chico que ia chegar louco de fome e desejo” Também alegre, espontânea, não ter costumes formais.” Muitas histórias corriam a respeito dela. Diziam que vinha da mata fechada, para além do Urubupitanga, filha de seringueiro perdido e índia cinta larga” Mas sim os seus, valorizados:”Da mãe, herdara o segredo das ervas, o andar macio, os cabelos de juriti. Do pai, a putaria nômade e o sangue esquentado”, por exemplo.

Outro ponto também em comum a ser considerado é o da liberdade do corpo: ambas serão liberais quanto à liberdade sexual e a distinção de não se recriminarem pela infidelidade: “Ao recriminar-se não por ter traído o marido, mas por ter se casado, Gabriela reitera os valores positivos do sentimento acima de qualquer tipo de interesse material” (Belline, Ana Helena Cizotto, 2008) e, por sua vez, Maria Saúva segue esse mesmo agir: “Chico era um bom homem, lhe fazia os gostos, lhe dava conforto, mas era só. Gostava da Sarará, gostava do cheiro da casa e da putaria. Ele que escolhesse.”

Dona Saúva e seus dois maridos

Flor, protagonista da obra *Dona Flor e seus dois maridos* é uma professora de culinária baiana que vive às turras com sua mãe devido à escolha de um boêmio, Vadinho, como pretendente. Passado sete anos dessa relação, Vadinho morre e Flor guarda-lhe luto até casar-se novamente com Teodoro, que se afasta completamente das características do finado marido: é controlado, organizado e fiel. Insatisfeita com esse novo casamento Vadinho, fantasticamente, aparece para ela e ela fica dividida nesses dois maridos.

Essa impossibilidade de ser feliz no casamento formal é a chave de Dona Flor e seus dois maridos (Ana Helena Cizotto Belline, 2008) e principal aproximação temática de Maria Saúva com a personagem de Jorge Amado: Saúva desde o início do conto não estabelece uma relação conjugal baseada na fidelidade ou, esclarecendo melhor, o que se estabelece entre ela e Chico é um acordo (fidelidade?) delicado baseado na liberdade dela que, mesmo casada, poderia ainda trabalhar no bordel de Sarara uma vez aceito por Chico na esperança de, dessa forma, tê-la como esposa: “Chico, temendo a falta do corpo mulato, achou melhor menos do que nada (...). Dividia a mulher, mas exigia que ela não se dedicasse a um só, que distribuísse os cheiros e os carinhos.” Portanto reiteradamente delicado, uma vez que pelo enredo mostrado, Saúva irá se apaixonar perdidamente por um novo cliente levando o conto a um destino trágico.

Diferentes matizes daquela cansada de guerra: Tereza em Saúva

Outras das muitas heroínas de Jorge Amado, Tereza Batista, da obra *Tereza Batista cansada de guerra* mostra a história da personagem desde sua infância quando, já órfã, é vendida por sua tia a um fazendeiro – que mais tarde a estupra. Amadurece dolorosamente precoce, porém torna-se uma mulher decidida e cheia de valentia diante das contrariedades machistas. Após alguns desses fatos ela torna-se prostituta. Uma parte citada por Ana Helena Cizotto Belline como importante dessa obra, por corroborar para sua característica de que, apesar de tudo que enfrenta, ela não perde o senso de justiça para defender seus pares, é quando ocorre numa cidade do interior uma epidemia de varíola. Pois nessa parte da narrativa será Tereza e as prostitutas da cidade que irão assumir o cuidado dos doentes. Claro que é um superficial comentário diante da monumental “peça” criada por Amado.

Um bom comentário sobre a representatividade feminina em Jorge Amado é a monografia de Daniela Miranda cujo título, o *Bildungsroman* feminino de Jorge Amado: *Tereza batista cansada de guerra* coloca essa obra um pouco, se é possível, à frente das outras heroínas do autor, uma vez que nesse romance aconteceria, e ela vai explicar embasadamente, um *Bildungsroman*, isto é, seria um romance de aprendizagem, em que o protagonista masculino aprenderia, por meio de várias privações, passando por meio de desenvolvimento em todos os aspectos, em que aprenderia a ser “homem” (Miranda, Daniela, 2012). Porém, aqui, Amado subverteria essa ideia ao colocar neste “romance de aprendizagem” uma protagonista feminina, pois “muitos temas importantes para as mulheres são discutidos em *Tereza*, como por exemplo: o abuso infantil, o estupro, a escravidão sexual, a sexualidade feminina, educação feminina, o direito da mulher ter um trabalho, o casamento, as relações homem-mulher e adulto-criança, a prostituição, o aborto, a marginalização da mulher na sociedade etc...” (Miranda; Daniela, 2012).

O conto *Maria Saúva*, em alguns aspectos, tem certas proximidades com *Tereza Batista*, porém o que precisa ser ressaltado dessa comparação, e nem tanto comparando com o *Bildungsroman*, é a relação homem-mulher, na obra e no conto: em *Tereza*, que antes havia sido rotineiramente violentada, o aflorar, literal, de sua sexualidade se dará com Daniel, uma vez que “ao ter sua sexualidade despertada por Daniel, *Tereza* encontra um novo modelo de comportamento masculino no que a faria rejeitar ainda mais o capitão e o ambiente em que vive. A transformação de *Tereza* é tão profunda que se reflete no corpo, tornando-a virgem novamente. A descoberta da sensualidade do seu corpo faz parte do processo de construção do eu da protagonista” (Miranda; Daniela, 2012).

Paralelamente, poderíamos observar um desabrochar sexual, da quantidade insatisfatória à quantidade satisfatória a dois, em *Maria Saúva*, uma vez que o gringo lhe despertará uma mudança também significativa para construção do seu eu, já que antes ela era toda carne, cheia de apetites sexuais, que mesmo casada não conseguiu abandoná-los: “Desse dia em diante ela mudou. Não adiantava mais a Sarará vir cheia de denço, pedindo para receber esse ou aquele ricaço que lhe jogava o ouro no colo e pedia a puta predileta. Saúva só tinha olho para o gringo e só ele lhe tinha a graça.” Em ambos os exemplos vemos uma grande transformação para as personagens a partir de suas interações homem-mulher.

Um pouco de Tieta do agreste

Tieta, em *Tieta do Agreste*, volta à cidadezinha de Santana do agreste vários anos depois de ter sido expulsa pelo próprio pai devido a se envolver sexualmente com um rapaz. Nessa sua volta, ela vem rica e, portanto, admirada pela cidade, que não sabe de sua condição de dona de um grande bordel em São Paulo.

Apesar de ter sido expulsa pelo seu pai, ela volta a ajudá-lo financeiramente e seu retorno a

cidadezinha trará alvoroço no pensamento dos moradores. Logo, Tieta observará o lado mesquinho dos moradores, ou seja, nada havia mudado: “a trama se desenvolve no tempo presente e no tempo passado. No presente, Tieta é considerada santa pela sociedade hipócrita de Santana do agreste; e no passado, recorda-se de sua trajetória. Tieta não se adapta à comunidade, nem quando jovem, nem mais velha: antes, seu comportamento livre escandalizou a população; 26 anos depois, ela se desilude com a hipocrisia da sociedade local.” (Miranda; Daniela, 2012).

Tieta oferece à Saúva a mulher que decide pelo seu próprio destino, que está liberta das vontades impostas pelo machismo, aquela que transgride códigos, numa clara referência a todas as mulheres; por sua vez, em ambas as obras, há momentos caros a (quase toda) subversão, no passado Tieta foi expulsa de sua própria cidade, em Saúva Frederico é expulso de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A personagem Maria Saúva do conto Maria Saúva, de Vera do Val, tem muito em comum, em sua construção, com elementos símbolos da brasilidade feminina disponíveis em nossos escritores que se dedicaram a representar a mulher em nossa literatura, principalmente Jorge Amado. Jorge Amado não somente falou da mulher em nossa literatura, falou da mulher, também de pele escura, pobre, que não é submissa ao homem, de lugares distantes do país (na datada relação de distância que alguns estudos ainda impõem entre o eixo centro-sul do país), da mulher em todas as profissões (como, por exemplo, o trabalho no meretrício) e se solidarizando ao relativizar essas profissões. Conforme foi exposto anteriormente, Amado, em suas obras, deu atenção a todas as classes sociais presente na realidade brasileira e, principalmente, às camadas mais carentes de nosso país. Talvez, por isso, seja muito lembrado no imaginário da maioria dos leitores e também dos nossos novos escritores, uma vez que foi um escritor muito lido e muito midiático (com trabalhos também na TV e no cinema).

Partindo, portanto, do pressuposto que todo texto é uma soma de textos anteriores, e principalmente a relevância disso na modernidade, a leitura e comparação do conto Maria Saúva com as mulheres na literatura de Jorge Amado traz, sim, à tona elementos próximos a esse texto fundador (por meio dos muitos elementos, tornados, simbólicos das personagens femininas de Jorge Amado) ao mesmo tempo em que situa a autora, sua personagem e sua obra com traços sociais, linguísticos e literários típicos do seu local de cultura.

REFERÊNCIAS

- BARROS, da Motta, Manoel. Michel Foucault: estética: Literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro. Forense universitária, 2009.
- BELLINE, Ana Helena Cizotto. Representações do feminino. In: caderno de leituras: a literatura de Jorge Amado. São Paulo: Companhia das letras, 2008.
- EAGLETON, Terry. Depois da teoria. Um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós- modernismo. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2010.
- NITRINI, Sandra. Literatura Comparada: história, teoria e crítica. São Paulo, EDUSP, 1997.
- OLIVEIRA, Daniela Miranda da Silva, o Bildungsroman feminino de Jorge Amado: Tereza batista cansada de guerra. UNB: Instituto de Letras/Departamento de Teoria literária e Literaturas.

MARIA SAÚVA, DE VERA DO VAL

A puta desce o barranco como se puta não fosse. Orgulhosa na sua beleza mulata, tendo nos olhos girassóis, nas ancas o balanço do rio, no andar a suavidade dos peixes. Prende a saia na cintura e finca as pernas fortes na ribeirinha, descendo a trouxa que traz na cabeça. No bar defronte as línguas se calam, os olhos rebrilham, as mãos suadas se esquecem nos copos. Todos calados, embevecidos, a ver a Saúva lavar a roupa do seu homem.

O nome, Saúva, nascera já na zona, bunda grande, que ela exibia debochada; deixara de ser Das Dores, nome de filha de Deus e virara Saúva, nome filha da puta. Muitas histórias corriam a respeito dela. Diziam que vinha da mata fechada, para além do Urubupitanga, filha de seringueiro perdido e índia cinta larga. Da mãe, herdara o segredo das ervas, o andar macio, os cabelos de juriti. Do pai, a putaria nômade e o sangue esquentado. Diziam também que era um vulcão. Quem se deitava com a Saúva tinha que ir preparado, ela fazia pelo gosto, o sujeito saía babado e de olhos perdidos.

Era uma puta séria, não dada a gracejos fora de hora. O homem podia ir para a cama com ela, uivar a noite inteira, dia seguinte encontrar na rua e a Saúva nem olhar. Boa puta essa. Sabia se dar ao respeito e respeitar pai de família. Começara a carreira na casa de Joana, a Sarará, cafetina de nomeada na boca do rio e de lá não saíra mais, prata da casa, se tornara conhecida e era a mais disputada de todas.

Um dia levou pra sua rede o Chico, aquele mesmo que tinha descoberto a lavra, gigante tihoso, agora enricado, e Chico virou cliente assíduo. Dali, para lhe montar casa e comprar uns trens, foi um pulo, mas a Saúva era matreira, trazia o Chico na ponta dos dedos. Ela ia, mas as tardes eram dela. Chico era um bom homem, lhe fazia os gostos, lhe dava conforto, mas era só. Gostava da Sarará, gostava do cheiro da casa e da putaria. Ele que escolhesse.

Chico, temendo a falta do corpo mulato, achou melhor menos do que nada, sabia que o gosto da carne dela estava entranhado e concordou. Dividia a mulher, mas exigia que ela não se dedicasse a um só, que distribuísse os cheiros e os carinhos. Belle de jour do barranco, ela topou e ia levando a vida como gostava. Cuidava do seu homem, pelas manhãs lhe preparava a macaxeira a gosto e as noites eram puro deleite. Mas nas tardes calorentas e suadas a Saúva atendia os de mais sorte lá na casa da Sarará. Quando Chico andava pela rua ninguém ousava olhar duas vezes. Era de poucas falas, cada um sabe onde lhe aperta o couro. O homem era graúdo e rápido na faca, disse todo mundo tinha notícia. Carregava meia dúzia de riscos no cabo da adaga e para cada risco uma alma que ele tinha despachado dessa para melhor. Da sua mulher não queria ouvir palavra e ai de quem se metesse a besta. Para ele era Das Dores, Saúva ele não conhecia não. E vivia assim, feliz da vida, estranhando o que não queria e rindo contente da parte que lhe cabia.

A roupa era pouca e ela era forte, bater na beira do rio lhe fazia bem. “Boto os bichos pra fora”, dizia pra vizinha Alzerinda, que vivia de olho na vida e na cozinha da Saúva. Boa cozinheira, ela tinha aprendido com a mãe índia fazer uma tartaruga de dar gosto e Alzerinda não perdia uma, era sempre uma boca a mais na mesa farta. Boca na mesa e na vida da Saúva, que falava pouco, mas era um bom ouvido. Com a roupa torcida no balaio, ela tomou o rumo de casa. A manhã já ia alta e era hora de preparar o jaraqui para o Chico que ia chegar louco de fome e desejo. Não deu atenção aos olhares que lhe queimavam a pele vindos do bar, estava acostumada, eles olhavam mas não piavam. Todos sabiam da faca afiada do Chico e do ciúme dele. Saúva para rir de gracejo, rebolar as ancas e convidar para a rede só na casa da Sarará, quando a tarde começava a descambar.

Aquele dia, quando já estava perto da praça, percebeu, entrando no hotel do Pedrosa, um moço claro, com jeito de gringo, cheio de sacolas, que quando viu a mulata, toda ela uma deusa, carregando o balaio na

cabeça, perdeu o rumo, deixou cair as malas e ficou de olho estatelado. A Saúva riu por dentro, de novo fingiu que não era com ela, se esmerou no gingado, deu um balanço de ombro e passou altaneira, quase roçando o corpo suado naquela loirice estrangeira. De rabo de olho percebeu que o dito cujo ficou ali, comendo-a com os olhos até ela desaparecer na curva da esquina.

Dia seguinte ela foi ao mercado e quando voltava, na mesma praça lá estava o gringo, sentado à mesa do restaurante do Turco. Tudo se repetiu, ele a olhou assombrado e ela fingiu que não via e nessa malemolência, o sol abrasando tudo, o brilho do suor no corpo, foi desfilando devagar, ele engasgando no peixe, ela caprichando no passo, ele arfando no peito, ela se dando ao deleite.

Aquilo se tornou um hábito. A Saúva mandou fazer roupa nova, aumentou um pouco a abertura da saia, desceu o decote, usou as essências de D. Alzerinda, lustrou mais os cabelos e fez do restaurante do Turco sua passagem diária. Gostava de brincar com o desejo no olho azul do gringo, de perceber que ele suava, um dia escapou um olho no olho, outro dia um ligeiro sorriso mais convidativo, mas foi tudo. Nada de intimidade maior que ela não era disso. Palavra era palavra, de manhã Das Dores, de tarde Saúva.

Naquela semana Chico tinha ido para o garimpo e ela, na casa da Sarará, espiava pela cortina os fregueses chegando, preguiça no corpo e moleza na alma, quando viu o gringo entrar com mais dois estrangeiros, sentar em um canto e pedir bebidas. Saúva se eriçou toda, chamou a negrinha que anotava os pedidos. “Tá vendo lá o loiro no canto? O de camisa azul? Esse é meu e não quero enxerida.” A negrinha assentiu, surpresa. Saúva não era desses arroubos e exigências, não gastava tempo com conversa, topava o que vinha e ainda se divertia. Lá pelas tantas foi até a mesa e ofereceu as putas. Cada um abraçou uma e se escafedeu no rumo das redes, mas para o gringo a negrinha segredou que havia um presente especial da casa. E levou o homem, aturdido, pela mão até o quarto principal que pra gringo não existe rede que preste quando se trata de alegrar o corpo. Deixou o sujeito lá, uma sala alta com uma cama grande e de lençóis muito brancos, um ventilador zumbindo no teto, uma meia-luz provocada pela cortina estampada e um cheiro de magnólia no ar. Foi quando a Saúva saiu do canto escuro, os dentes brilhando em um sorriso, os olhos prometendo tudo e foi se aproximando mansinha, tocando os dedos no peito dele, ouvindo o suspirar do homem. Ele tentou falar, surpreso e contente, mas ela o calou com a boca, a língua quente escorregando, as mãos hábeis lhe tirando a roupa. Depois do gozo apressado e forte, ambos mudos, ele se pôs a explorar o corpo dela, procurando os desvãos todos, regando de saliva as coxas roliças, se perdendo naquela morenice que gemia e se arqueava enquanto ele a ia comendo aos poucos. Quando ele se fartou de trincar os dentes ela se inclinou sobre ele e bebeu de sua fonte, devorou o azul dos olhos e se maravilhou com a brancura da pele. Não trocaram uma palavra até ele quase adormecer e ela perceber o sol se pôr. Então se vestiu, célere, e saiu sem ruído.

Desse dia em diante ela mudou. Não adiantava mais a Sarará vir cheia de denço, pedindo para receber esse ou aquele ricaço que lhe jogava o ouro no colo e pedia a puta predileta. Saúva só tinha olho para o gringo e só ele lhe tinha a graça. Ele continuava a babar por ela, desejoso, pelas manhãs, quando ela passava e nem sequer lhe dava um ai. Mas pelas tardes, quando se engalanavam no quarto mudo e mormaçado, o mundo todo era pouco para os ais que ela dizia. Sem permitir palavra, um nome que fosse, a Saúva delirava, calada e perdida, nos dedos dele, e lhe tapava a voz fazendo o gringo gemer preso na sua boca. A cada dia ela descobria um caminho novo a percorrer naquela pele clara, tão diferente da sua, e ele se emaranhava mais no dourado escuro dela, redemoinhava no grito e no gemido de bicho que ela soltava quase esgarçando a tarde em farrapos.

O gringo até esqueceu porque veio dar os costados na terra, esqueceu endereço, ia perdendo as carnes

e luzindo os olhos. Vivia no agrado dela, sem falar, sem saber como e quem era aquela aparição que lhe inundava o corpo, tentava dizer alguma coisa, mas percebia que se apertasse muito a passarinha lhe fugiria pela janela. Longe disso, ele queria mais, queria se perder, nada de falas, amor mudo, feito de grunhido e gozo, uivar do corpo e lacerar da alma.

O tempo foi passando e o fuxico correndo solto, saindo do puteiro e alcançando a mesa dos botecos. Chico nem sonhava com isso, que ninguém era louco para se arriscar na conversa, mas andava desconfiado da mulher. Ela vivia de cochicho com Alzerinda e nas noites que se embolavam na rede ela lhe parecia impaciente. As tardes estavam se prolongando e isso não era o trato. Começou a seguir Maria quando ela ia ao mercado e não tardou e observar que o caminho dela mudara. Escondido atrás do oitizeiro ele viu quando ela requebrou o passo e o olhar do gringo a comendo toda. Dali para apertar Alzerinda foi um pulo e a vizinha entregou tudo, inclusive o lugar do encontro. Esquentado, ele procurou as mulheres da Sarará, que depois de uns agrados completaram a história. “Saúva não é mais a mesma, está de cliente fixo, não aceita mais convites. Enlouxou. Agora a casa treme com a algazarra deles, amor de grito e gemido, que atravessa as portas e faz inveja nas mulheres.” Chico sentiu um frio na barriga, voltou pra casa, afiou a faca e esperou dia seguinte.

Na mesa do fundo, escondido na sombra, ele acoitou. Quando viu a Saúva chegando de andar dengoso, rilhou os dentes e esperou que ela se aproximasse bem, com os olhos presos no gringo que suava e tremia. Com agonia no peito Chico, de um bote só, saltou de repente e cravou fundo a faca no peito dele. Foi como se o sol parasse e derramasse vermelho no mundo. A mulher estacou, apavorada, e viu o homem virando os olhos, estrebuchando em um chafariz de sangue, a gritaria, Chico avançando para cima dela, sendo agarrado, esperneando. Ela correu até o gringo caído, a blusa se ensopando e lhe acolheu a cabeça.

Foi ai então, entre espasmos e golfadas que lhe ouviu a voz pela primeira vez.

Frederico – ele ainda conseguiu dizer, entre todas as dores.

Das Dores – ela respondeu lhe fechando os olhos.

UM RETRATO DA SOCIEDADE MANAUARA NA OBRA *DOIS IRMÃOS DE MILTON HATOUM*: DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E SOCIEDADE

Eulisson Nogueira de Sousa

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: nog.eulisson@hotmail.com

RESUMO: A aproximação entre literatura e o campo social ainda provoca discussões no meio crítico acadêmico. O texto literário pode trazer consigo matizes de fatos históricos e sociais? É dentro dessa perspectiva e tomando o romance *Dois Irmãos* de autoria do manauara Milton Hatoum, grande expoente no meio literário brasileiro da contemporaneidade, como base para a discussão entre a relação do texto literário e o meio social a qual está inserido que este trabalho está proposto. As obras de Hatoum com ambientação em Manaus, fazem alusão à sociedade em que viveu boa parte de sua adolescência, onde seus familiares imigrantes se estabeleceram, e que lhe deu todas as cargas ficcionais para a montagem de suas tramas, um toque de regionalismo, sem tornar-se um autor regionalista. *Dois Irmãos* é uma obra que povoa o imaginário, em relação ao lugar narrado, que prende e que aguça o leitor levando-o pelas mãos a assuntos como intrigas familiares, amores proibidos, ódio, o apego, dentre outros temas universais, sem deixar de lado o lugar, a Amazônia, que ambienta a narrativa. Além do mais, narra, ainda que de forma indireta, a construção de uma sociedade marcada por um apogeu e declínio de ciclos, como o da borracha, e a chegada de imigrantes, principalmente, sírio-libaneses, que ajudam na reconstrução e reconfiguração da sociedade em questão.

INTRODUÇÃO

O presente artigo utiliza a obra *Dois Irmãos* do autor manauara Milton Hatoum com abordagens às suas narrações descritivas, detalhadas, da sociedade onde a obra se passa e a sua abordagem sociológica. Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar traços inseridos na obra citada procurando mostrar as características sociológicas dentro de uma obra narrada na Amazônia legal, longe dos grandes centros onde se promulga a literatura brasileira, principalmente no Sudeste e sul do Brasil, em específico o eixo Rio de Janeiro-São Paulo. Um olhar novo, desbravador, para a região norte do país. O autor amazonense Milton Hatoum traz em sua narrativa os detalhamentos de espaços e memórias, prendendo o leitor numa aguçada e envolvente leitura rumo aos mistérios e inquietações ascendentes ao longo de toda a narrativa.

DOIS IRMÃOS E O RETRATO SOCIAL

Escrita com um olhar sutil, o romance narrado em primeira pessoa por Nael, um dos personagens centrais, versa sobre os conflitos existentes em uma família de origem libanesas que estabelece comércio na Manaus século XX. Lugar de venturas e desventuras, esperanças, destruição e crescimento, um prato ideal para a construção da trama de Hatoum. Zana, a matriarca dominadora da família, morre sem ver seus filhos, os gêmeos, Omar (Caçula) e Yaqub, fazerem as pazes. A cena introdutória coincide com o fim do dia e a silenciosa pergunta da mulher “Meus filhos já fizeram as pazes?”.

A briga entre os irmãos começa ainda no berço, ao que tudo indica na narrativa, mas tem seu pico na luta por um amor dividido, a que os gêmeos nutriam por Lívia. Em uma tarde de cinema promovida pela família de Lívia, esta beija o rosto de Yaqub num momento em que a escuridão tomava conta de todo o ambiente por conta da energia que faltara, resultando em uma garrafada advinda do seu irmão caçula Omar por ciúmes da moça. A garrafada deixa uma marca – em forma de meia lua - de um ódio eterno no rosto do irmão, a lembrança de uma mágoa que perdurará até o fim de suas vidas.

“Selos, soldados e canhões foram esquecidos. O chorinho da vitrola, apagado. Um relógio antigo bateu quatro vezes. Uma correria pela escada de madeira estremeceu a casa e em pouco tempo o porão foi povoado de gritos, as cadeiras das primeiras filas foram disputadas. Yaqub reservou uma cadeira para Livia e o Caçula desaprovou com o olhar esse gesto polido. Da escuridão surgiram cenas em preto e branco e o ruído monótono do projetor aumentava o silêncio da tarde. (...) A magia no porão escuro demorou uns vinte minutos. Uma pane no gerador apagou as imagens, alguém abriu uma janela e a plateia viu os lábios de Livia grudados no rosto de Yaqub. Depois, os barulhos das cadeiras atiradas no chão e o estouro de uma garrafa estilhaçada, e estocada certa, rápida e furiosa do Caçula. O silêncio durou uns segundos. E então o grito de pânico de Livia ao olhar o rosto rasgado de Yaqub. (HATOUM, 2006)

Outro fato que faz com o que leitor se debruce à obra é a dúvida de Nael, filho de Domingas, uma índia e empregada que fora estuprada por um dos gêmeos, em relação a sua paternidade. O narrador é sempre surpreendido por uma ou outra declaração dos gêmeos e o trato destes para com sua mãe, o que o faz sempre ficar à espreita, em busca do descobrimento.

Com o advento na casa dos Reinosos e o temor de que conflito entre os irmãos se acentue ainda mais, Yaqub é escolhido pelos pais a ir passar uma temporada em uma aldeia no Líbano, voltando este de lá quando jovem e disposto a reconstruir sua vida no Brasil. Atônito ante a civilização, já no Sudeste e o crescimento de Manaus, é levado por sua memória a caminhos antes percorridos num processo de identidade e redescobrimto de si. O jovem se mostra esforçado e por uma ideia de seu professor de matemática é levado para São Paulo, afim de que alavanque sua carreira. Estuda, torna-se um grande matemático e engenheiro civil, ao contrário de seu irmão Omar (caçula) que ainda nas abadas da saia da mãe e sob sua proteção máxima torna-se um boêmio e arruaceiro até o fim das narrações.

Naquela época, quando Omar saiu do presídio, eu ainda o vi num fim de tarde. Foi o nosso último encontro. (...) Ainda chovia, com trovoadas, quando Omar invadiu o meu refúgio. Aproximou-se do meu quarte devagar, um vulto. Avançou mais um pouco e estacou bem perto da velha seringueira, diminuído pela grandeza da árvore. Não pude ver com nitidez o seu rosto. Ele ergueu a cabeça para a copa que cobria o quintal. Depois virou o corpo, olhou para trás: não havia mais alpendre, a rede vermelha não o esperava. Um muro alto e sólido separava o meu canto da Casa Rochiram. Ele ousou e veio avançando, os pés descalços no aguçal. Um homem de meia-idade, o Caçula. E já quase velho. Ele me encarou. Eu esperei. Queria que ele confessasse a desonra, a humilhação. Uma palavra bastava, uma só. O perdão. Omar titubeou. Olhou para mim, emudecido. Assim ficou por um tempo, o olhar cortando a chuva e a janela para além de qualquer ângulo ou ponto fixo. Era um olhar à deriva. Depois recuou lentamente, deu as costas e foi embora. (HATOUM, 2006).

As cenas finais do romance revelam um filho bastardo que a vida inteira procura por respostas e nessa procura constrói e reconstrói a história de toda uma família, além da confirmação da sina do filho caçula sempre protegido pela mãe que em sua ausência fica emudecido, sem forças, e usa a fuga como seu maior refúgio.

Em volta de todos os acontecimentos que se desdobram na narrativa é perceptível o cuidado do autor com o trato do espaço social e as tipificações de personagens dentro da obra. Um relato que navega às características do realismo brasileiro, as perspectivas científicas, o objetivismo, a descrição, passaportes aprovados ao romance de costumes. É sabido que literatura e sociedade caminham lado a lado, como afirma Velloso (1998):

Enquanto revelação da nacionalidade, à literatura cabe a missão de retratar o país, sendo seu documento fiel e translúcido. Ele deve atear-se, portanto, à descrição da terra e do homem, cortando definitivamente seus vínculos com a ficção. Essa ruptura com a ficção implica um compromisso cada vez mais forte com a objetividade (VELLOSO, 1998, p. 258)

A obra está condicionada a um conjunto de fatores que resultam do estado geral do espírito e dos costu-

mes circundantes na sociedade, aja vista toda esta esteja inserida em um espaço e lugar. Não é a obra literária um texto histórico ou geográfico, tampouco, seja ela sociológica, porém ao leitor são apresentadas tais características para que construa de uma melhor maneira a ponte entre ficção e realidade.

A literatura tem uma ligação íntima com o social, haja vista esta tenha que abordar os contextos sociais do lugar escolhido para o ato de narrar, a qual não pode ser tomada como um algo totalmente real, mas a realidade transvertida de ficção. Nesses primórdios, a obra literária poderá ser um aporte para que uma sociedade entenda sua história, formação e costumes.

Como afirma Candido (2000) em relação à ligação da literatura com os suportes sociológicos, o primeiro passo é ter consciência da relação arbitrária e deformante que o trabalho artístico estabelece com a realidade, mesmo quando pretende observá-la e transpô-la rigorosamente, pois a mimese é sempre uma forma de *poiese*. Essa relação entre os dois mundos, os dois saberes, é facultativa e cabe ao escritor à decisão de encaixe entre elas e ao leitor a percepção dessa junção. Porém, a obra não pode fugir às suas tendências ficcionais, não pode ser tomada como realidade única e absoluta, na verdade é uma reconstrução para uma ambientação dentro do romance. Segundo Candido:

Mas se tomarmos o cuidado de considerar os fatores sociais (...) no seu papel de formadores da estrutura, veremos que tanto eles quanto os psíquicos são decisivos para a análise literária, e que pretende definir sem uns os outros a integridade estética da obra é querer como só o barão de Munchhausen conseguir arrancar-se de um atoleiro puxando para cima os próprios cabelos. (CANDIDO, 2000)

A palavra pela palavra, por si só, não dá conta de todo apanhado interpretativo do romance, este depende de outros encaixes para a sua construção. A ambientação, as tipificações sociais, a apresentação de modos e costumes torna-se intrínseco à narrativa, não depende um do outro, ou visse e versa, mas são partes constituintes, a qual leva o leitor a uma viagem mais suave pelos caminhos ficcionais da obra literária, tornam-se ao leitor como uma segurança literária, não é algo tão inimaginável, porém possível (ainda que distante) de acontecer. Essas relações aproximam leitor e obra.

O século XX é marcado no Brasil por grandes transformações sociais, um apanhado de acontecimentos que darão origem à formação da nova sociedade brasileira. A recuperação econômica, com um modelo agrário fortemente sustentado com a exportação de café, borracha, algodão e cacau. A produção da borracha põe a Amazônia às vistas das demais regiões do Brasil e do mundo. Produto usado na confecção de calçados, pneus, dentre tantas outras utilidades. O escoamento do produto pelos rios da Amazônia traz à Manaus um importante ciclo de crescimento populacional e econômico. A cidade ganha ares europeus e cada imigrante e cada nativo é importante para construção do lugar.

A obra Hatouniana *Dois Irmãos* é ambientada na Manaus do século XX e em pleno período da Segunda Guerra Mundial e Ditadura Militar Brasileira. Dentre várias abordagens narra o período imigratório de estrangeiros em busca de um *el dorado* – principalmente libaneses – que contribuem para a construção da sociedade manauara, seus fundamentos, crenças e costumes.

Foi na segunda metade do século XX que a imigração árabe se deu de forma acentuada na região amazônica, devido ao período de conflitos políticos e econômicos na região do Oriente Médio. Os sírios-libaneses deixavam suas vilas, aldeias e cidades do Oriente Médio (...) para tentarem a vida de trabalho na Amazônia (BENCHIMOL, 1999).

Os árabes ainda demoram um pouco para se adaptarem à língua e ao local, porém trouxeram diferentes roupagens para a região, como diferentes formas de organização social, além de clubes de associações e um novo jeito de fazer comércio, a exemplo do teco-teco, uma espécie de ambulantes. Como apresentado num trecho da narrativa de Hatoum:

Desde a inauguração, o Biblos foi um ponto de encontro de imigrantes libaneses, sírios e judeus marroquinos que moravam na praça Nossa Senhora dos Remédios e nos quarteirões que a rodeavam. Falavam português misturado com árabe, francês e espanhol, e dessa algavaria surgiam histórias que se cruzavam, vidas em trânsito, um vaivém de vozes que contavam um pouco de tudo:

Um naufrágio, a febre negra num povoado do rio Purus, uma trapaça, um incesto, lembranças remotas e o mais recente: uma dor ainda viva, uma paixão ainda acesa, a perda coberta de luto, a esperança que os caloteiros saldassem as dívidas. (HATOUM, 2006)

O restaurante do velho Galib torna-se um ponto de encontro de imigrantes que numa roda de conversa, relembram suas aventuras, rememoram suas terras e revivem o seu passado. A mistura toma conta do lugar, o estrangeiro e o nativo dividem os mesmos espaços, os costumes se misturam como se em um caldeirão. A evolução narrativa acompanha a evolução da cidade.

Por ali circulavam carroças, um e outro carro, cascalheiros tocando triângulo de ferro; na calçada cadeiras em meio círculo esperavam moradores para a conversa do anoitecer; no batente das janelas, tocos de velas iluminariam as noites da cidade sem luz. Fora assim durante os anos da guerra: Manaus às escuras, seus moradores acotovelando-se diante dos açougues e empórios disputando um naco de carne, um pacote de arroz, feijão e sal ou café. (HATOUM, 2006)

Do apogeu a queda do ciclo da borracha, do advento da modernização e a transformação da cidade, seu afastamento da floresta, do nativismo, do rio; Hallin, um dos personagens da narrativa, observa bem essa transformação quando expressa “Olhava com assombro e tristeza a cidade que se mutilava e crescia ao mesmo tempo, afastada do porto e do rio, irreconciliável com seu passado” (Hatoum, 2000, p 197). O crescimento dos subúrbios, afastados do centro, a pobreza, a divisão de classes, uma Manaus modificada pela modernidade e seus imigrantes. Estes têm papel fundamental na construção social do lugar. Como afirma Djalma Batista

Os conflitos entre a cultura que chegava e a tradicional, dos senhores da terra, era inevitável. O equilíbrio ecológico então existente começou a romper, acentuando-se pelos anos a fora, à medida que os colonizadores recolhiam a especiaria. Para o índio, os resultados desse choque foram sumamente graves: mudança dos métodos de trabalho e dos hábitos alimentares; a imposição de novas crenças (DJALMA, p. 55, 2007).

Não é uma aproximação tão pacífica essa de estrangeiros e nativos, há uma cultura, uma língua; porém um impõe sobre o outro sua cultura dando origem a um processo até mesmo de aculturação, ou faz com que se misture. Uma tomada nova para o lugar, e à literatura caberá abordar todo esse arcabouço pondo-o em ficção, trazendo para a vida narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo atrelou-se a literatura brasileira à literatura europeia, não só a literatura como os costumes, os movimentos e a construção de identidade. Do barroco ao arcadismo é possível perceber fortes traços das metrópoles ibéricas produzida, ou reproduzida, por escritores brasileiros. Mas, a nossa literatura nunca foi nossa? Segundo Afrânio Coutinho “Desde Gregório de Matos, a literatura que se produziu no Brasil é diferente da Portuguesa” (COUTINHO, 2011) Ou seja, a nossa literatura sempre diferiu da Portuguesa apesar de alguns traços incommuns. Do século XVIII em diante vemos uma tentativa de nacionalização maciça da literatura brasileira, apresentada por um romantismo ufânico e indianista que procurava exaltar as exuberâncias dos povos e terras brasileiras. Porém, toda essa produção ainda estava nos grandes centros, sudeste brasileiro que posteriormente voltará o seu olhar à região nordeste. Só então mais tarde, surge na literatura brasileira essa nova roupagem de narrativa, um olhar, ainda que íntimo voltado à Amazônia, sua construção,

seus povos, seu encantamento. A literatura de Milton Hatoum como um todo traz à literatura nacional o conhecimento de um novo espaço, o novo lugar, um abraço às narrativas amazônicas e a história do lugar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Djalma. **O Complexo da Amazônia** – Análise do processo de desenvolvimento. 2. ed. Manaus: Valer, Dua e Inpa, 2007.

BENCHIMOL, S. **Amazônia: formação social e cultural**. Manaus: Valer, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Grandes nomes do Pensamento Brasileiro. 8ª Ed. São Paulo: T. A. 2000.

COUTINHO, Afrânio. **Conceito de literatura brasileira**. 3º Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **A Literatura como Espelho da Nação**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1988, p. 239-263.

PANORAMA DA IMIGRAÇÃO ÁRABE. Disponível em <http://www.familyd.net/libano/migracao_2.asp>

CONDIÇÃO FEMININA NA OBRA QUARTO DE DESPEJO, DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Joziane Pinto Pereira

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Ana Maria Felipini Neves

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO: O presente trabalho pretende identificar a condição da mulher na obra autobiográfica Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus, publicada em 1960. A partir da análise desta obra, buscaremos apontar a representação social da mulher, utilizando os pressupostos teóricos de Perrot (2006), tendo em vista que o cenário é uma favela, em que a luta da mulher negra e pobre torna-se mais árdua, quando ela se aventura em trabalhos artísticos. A produção literária com a temática feminina de autoria negra ainda é pouco discutida nos espaços da crítica literária, ou mesmo da educação pública, apesar da aprovação de legislação específica para o tema, por meio da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08. Este artigo busca contribuir para o debate das problemáticas levantadas por autoras negras como Carolina Maria de Jesus. Para tanto, a análise da obra terá como referencial teórico as contribuições de Antonio Candido (1985), Michelle Perrot (2006), José Carlos Sebe Bom Meihy (2015), Marisa Lajolo (1996) e Joel Rufino dos Santos (2009), entre outros. Buscaremos discutir a condição feminina, a partir da observação de questões estéticas e sociológicas, como meio de esclarecer a importância do contexto social de Quarto de despejo. Desse modo, ressalta-se o fato de o discurso não ser mais contado pelo “outro” e, sim, pelo próprio negro em busca de sua individualidade. Considerando que a arte pode ser representação da realidade, a literatura torna-se, neste caso, o fio condutor da resistência histórica das comunidades estigmatizadas e oprimidas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura brasileira, Carolina Maria de Jesus, condição social, representação feminina

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende identificar a condição da mulher negra retratada na obra autobiográfica Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus, escritora negra e favelada, descoberta pelo jornalista Audálio Dantas em 1958. Partimos do pressuposto que a representação social desta mulher, principalmente quando se aventura em trabalhos artísticos, é mais complexa. Também buscaremos investigar as questões de identidade em que o discurso não é mais contado pelo “outro”, mas, sim, pelo próprio negro, em busca da sua individualidade.

Primeiramente, contemplamos a abordagem do contexto histórico-social em que a autora publica a obra – anos 60 do século passado –, período de grande efervescência política no Brasil. Essa atenção ao contexto serviu para compreender as influências e críticas expostas pela autora em sua obra.

Vale lembrar que Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, Minas Gerais, em 1914. Descendente de ex-escravos, veio de uma família muito pobre e cursou até o segundo ano primário. Morreu em fevereiro de 1977, pobre e amargurada pelo fugaz sucesso com a literatura. Carolina, apesar da baixa escolaridade, não era uma mulher alienada, estava sempre ouvindo as notícias, principalmente pelo rádio, e mantendo-se bem informada. Por este motivo, julgamos importante mostrar essa Carolina da favela, cuja personalidade forte a impedia de entregar-se ao sofrimento da miséria vivida. Para Carolina, a escrita era uma condição de vida.

Em um segundo momento, abordamos questões relativas à tipologia da obra. Neste item, tratamos sobre a estrutura da obra, expondo a dimensão polêmica gerada em torno da narrativa, que se constrói a

partir de uma linguagem de alguém do povo que tenta alinhar-se à linguagem erudita. Devido a estas e outras questões, a obra chegou a ser alvo de dúvidas sobre sua autenticidade.

Analisamos, ainda, a condição da mulher expressa na personagem negra e pobre, mãe solteira de três filhos de pais diferentes. Carolina retrata seu ambiente, realizando uma espécie de denúncia das condições subumanas em que se encontra, imersa em uma sociedade de diferenças sociais e raciais. Apontamos também as contradições da autora que, ao passo que nos mostra ser uma mulher de pulso forte e pensamentos modernos, mostra-se também presa a padrões machistas e conservadores.

O trabalho justifica-se dada a necessidade de se reafirmar o papel da mulher nos diversos setores da sociedade. Temos vivido tempos difíceis, nos quais a mulher e os negros/negras continuam sofrendo casos de violência e violações de direitos, como numa reedição da herança escravagista do Brasil. Desse modo, resgatar uma obra como Quarto de despejo, na qual a denúncia social é feita pelos próprios atores sociais, que sofrem há séculos todo tipo de mazela, contribui para o avanço do debate sobre a superação das desigualdades.

Ademais, vale esclarecer que a obra de Carolina se enquadra tanto na Literatura Marginal Periférica, quanto na Literatura Afro-brasileira. É notório que muitas autoras semelhantes a ela estão à margem dos círculos editoriais instituídos, principalmente no hall da literatura reconhecida. Por isso, precisamos de mais projetos e pesquisas em torno dessa escrita, tão importante para a historiografia e o discurso anti-discriminatório. Nesse sentido, este estudo pode contribuir para outras pesquisas sobre produções literárias feitas por mulheres negras.

O maior interesse foi estudar a condição da mulher, partindo da mulher negra representada na personagem da obra, bem como identificar questões de identidade do negro, especificamente da mulher negra. Levamos em consideração o contexto histórico tanto na literatura quanto na sociedade, pois sabemos que a mulher negra, por muito tempo, “foi contada” na literatura. Essa narrativa fez com que as diversidades étnico-culturais criassem valores negativos que colocam a mulher negra pejorativamente como objeto. O intuito foi contribuir para o levante dessa voz descontente que, por muito tempo, teve sua imagem construída pelo “outro” e que quer sair do anonimato e estar em igualdade, tanto na literatura quanto na sociedade.

Além disso, esperamos ter contribuído com o conjunto de pesquisas em torno da Literatura Afro-brasileira de voz feminina, mostrando ainda o valor da Literatura Periférica, na qual Carolina também se manifesta, em uma reflexão sobre questões de sociedade, classe e raça, em um discurso combatente e anti-discriminatório.

Para realizar este trabalho, confrontamos o conteúdo da obra com o meio do qual Carolina é oriunda, observando as influências presentes nos relatos. Utilizamos o campo sócio-histórico, fazendo analogias com estudos de Michelle Perrot, para compreender as realidades históricas que levam a mulher a certas condições sociais.

Assim, a metodologia centrou-se na releitura e análise teórica da obra por meio de acervo bibliográfico físico e virtual, a partir do qual desenvolvemos a discussão analítica. Iniciamos por uma regressão histórica para traçar brevemente o contexto histórico que envolve os relatos, bem como estabelecer a relação entre texto e meio social, a partir das pesquisas de Antonio Candido (1985) e Michelle Perrot (2006), entre outros estudiosos e pesquisadores como José Carlos Sebe Bom Meihy (1996), Joel Rufino dos Santos (2009) e Germana Henriques (2004). Em relação à estrutura da obra de Carolina, contamos com Marisa Lajolo (1996),

ênfatisando questões de linguagem e estétca. As análises teóricas são fundamentadas com apoio teórico e das impressões de leitura da obra que, por meio de uma discussão problematizada, irá constatar a condição da mulher no ambiente hostil e degradante que a cerca. Uma representação social da mulher, principalmente quando o cenário é dentro de uma favela, em que a luta de mulher pobre, principalmente quando esta é negra é mais árdua quando esta se aventura em trabalhos artísticos. Vale ênfatisar que a crítica literária por nós realizada não se restringiu à obra, mas consideramos também a rejeição social ao feminino negro, geradora de exclusão aos textos literários produzidos por mulheres que o representam.

É notável que a Literatura nos tempos contemporâneos venha ganhando novas definições de acordo com sua relação com o mercado, e este, por sua vez, pode até mesmo implicar na formação do público. Basta olhar atentamente para os bestsellers atuais, que, independentemente da qualidade literária, é adquirido pelo mercado consumidor por sua fama propagandeada. Essa tendência, que virou “moda”, não foi diferente nos anos 60, quando Carolina Maria de Jesus publicou seu primeiro livro Quarto de despejo. O trabalho foi palco de consumo efêmero, pois, ao passar a novidade, Carolina foi deixando de ser importante, até quase cair no esquecimento.

A literatura de Carolina Maria de Jesus foi redescoberta na década de 1990, graças às pesquisas de Meihy e Robert Levine e, hoje, sua literatura aponta para várias leituras, podendo exigir muito de seu trabalho. Além de ser considerada uma precursora da literatura periférica, surgida no final dos anos 90, a obra de Carolina aponta para outros cenários, como a literatura afro-brasileira, uma forma de se fazer literatura em movimento, como afirma Elena Pajaro Peres¹.

No Brasil, o mercado editorial costuma priorizar uma literatura branca e elitizada. Ainda nos deparamos com dificuldades na recepção da literatura negra e marginal, pois o público caminha, com frequência, entre o cânone e a novidade. Por isso, essa literatura de subjetividade em que o discurso não é mais produzido pelo “outro”, mas pelo próprio negro, causa um mal estar. Essa voz que resgata o negro do anonimato, para falar da própria imagem causa estranhamento, principalmente quando é feminina, pois a mulher negra, por muito tempo, foi vista como objeto. No entanto, agora, ela rompe o silêncio e ultrapassa os limites do que foi preestabelecido na tradição da arte literária no Brasil.

Pensando na função humanizadora da literatura, a pesquisa justifica-se por promover uma reflexão acerca deste tipo de literatura afro-feminina que enfrenta desafios para banir o apagamento da sua escritura que já é tão pouco estudada e conhecida, apesar da Lei 10.639/03, que determina o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas.

Não é excessivo observar que a literatura, em geral, retratou a imagem do negro, principalmente a da mulher negra, como um sujeito inferior. Em uma sociedade com traços racistas, as diversidades étnico-culturais da comunidade negra foram negativas. Em contrapartida a essa imagem subjugada da mulher negra, por muito tempo simbolizada pelo machismo masculino, surgiu o campo da literatura afro-feminina. Trata-se de uma voz descontente que vem para reivindicar seu direito de falar de sua própria identidade, bem como exigir um lugar de respeito, tanto nas áreas de Letras como na sociedade.

CAROLINA DA FAVELA E DA ESCRITA

1 Historiadora Elena Pajaro Peres, é pós-doutoranda no instituto de Estudos Brasileiros - USP

É fundamental que possamos estabelecer quem é essa voz que denuncia, analisa e narra situações vivenciadas em Canindé. Carolina é mulher negra, mãe de três filhos menores de idade, solteira e cata lixo, para sobreviver na maior metrópole do país na década de 50, em meio à desenfreada corrida pela industrialização do Brasil. Toda e qualquer análise do livro deve necessariamente considerar esse aspecto, principalmente pelo fato de a obra ser um diário, ou seja, uma produção intimista, ou individual, e também escrita por um sujeito que vivencia na pele tudo aquilo que narra. Diante de um relato repleto de ficcionalidade, não se trata de um mero observador, mas de um ator vivo e exposto às condições miseráveis da favela.

Para Santos (2009), falar de Carolina (1963) é falar de várias delas, afirmando que “qualquer juízo sobre Carolina e sua obra não deve esquecer que ela são três: a mulher, a escritora e a personagem criada pela escritora” (p.21). Também afirma que é pouco provável que cheguemos a conhecer a mulher Carolina Maria de Jesus, além daqueles trechos que “foram narrados pela autora Carolina”, que “nos dão imagem da pessoa, não a sua verdadeira realidade” (idem *ibidem*). A mulher Carolina, apaixonada por literatura, narrou sua vida de outra maneira: por meio de narrativas literárias. Por esse motivo, não encontraremos a “vida real” de Carolina, mas uma narrativa “contaminada pelo vírus literário” (idem *ibidem*)².

Nesse sentido, a união de fatos verdadeiros e imaginação do escritor criam as histórias, assim como “quem conta um conto aumenta um ponto” (SANTOS, 2009, p.21). Por isso, é difícil mensurar o quanto há da pessoa empírica Carolina Maria de Jesus no diário.

O que podemos afirmar de Carolina é que nunca permitiu ser teleguiada por ninguém. Ela sempre preferiu ficar sozinha, não partilhou de nenhum grupo como movimento negro, movimento de mulheres ou qualquer outro, sendo muitas das vezes considerada individualista, numa tentativa de traçar o próprio caminho e restringir-se apenas à literatura.

Carolina (1963) se vê acima dos demais favelados, não exatamente de forma superior, mas diferente no sentido de suas práticas, mesmo estando em situação semelhante. Apesar do aparente desdém com que trata os favelados, Carolina declara-se ter assumido o papel de protestar com seu diário. Entendemos Carolina uma pessoa particular, num estado de “entrelugar”, pois ela não se identifica nem de um lado, nem de outro.

Carolina se projeta como intelectual, distinguindo-se dos vizinhos de Canindé e por esta opção espera receber aprovação de seu leitor. Do ponto de vista da especificidade desde diário pode-se inferir que, se em suas páginas repercute uma representatividade coletiva, que outorga ao diário uma função social e dá a ver a miséria do Canindé, sobressai dessa mesma coletividade o gesto solitário de Carolina, para quem escrever funciona menos como ato de catarse do que como forma de resistir à miséria. (PERPETUA,2014 ,p. 264).

Diante da falta de perspectiva ou saída coletiva para os problemas crônicos com que convive, Carolina admite: “Eu escrevo porque preciso mostrar aos políticos as péssimas qualidades de vocês” (JESUS,1963, p. 164). Ela apresenta-se como porta-voz daquela comunidade, pois nenhum outro favelado o faz.

O ato de escrever um diário que relata o mundo cruel em que vivem os moradores da favela dá a Carolina uma espécie de escudo neutralizador das práticas dos favelados que tanto abomina, como as discussões com os vizinhos, o alcoolismo ou os problemas com a polícia, além da inércia em relação à situação de miséria. Mais do que uma atitude de se colocar acima de seus semelhantes, Carolina compreende a necessidade de fazer algo, para minimizar ou por fim àquela opressão social.

Apesar do desejo de distanciar-se, Carolina não pode deixar de reconhecer sua condição social. Orgulhava-se de ser uma negra que sabia ler e escrever. Entretanto, não escrevia para os pobres, e, sim, contra

2 Usamos *ibidem* para nos referir a mesma página.

eles. Em seu Diário, percebemos que há também uma tentativa atrasada de resposta aos vizinhos da favela ou, até mesmo, uma vingança íntima em relação a eles: “Voltei para a favela furiosa. Então o dinheiro do favelado não tem valor? Pensei: hoje eu vou escrever e vou chingar a caixa desgraçada do Açougue Bom Jardim. Ordinária!” (JESUS, 1963, p.133).

Em um país em que muitos se orgulham de chamar de “democrático”, poucos negros conseguiram trilhar o caminho da ascensão: na literatura, destacam-se Cruz e Souza e Lima Barreto; em outros campos, logram sucesso principalmente na música e no futebol. Ainda assim, percebe-se que, na sua maioria, são homens. Carolina não conseguiu chegar a este nível de ascensão (SANTOS, 2009).

QUARTO DE DESPEJO - DIÁRIO

No dia do aniversário de sua filha Vera Eunice, Carolina, sem condição de dar um presente a sua filha, relatou, em forma de diário pessoal, as angústias da fome que passava juntamente com seus três filhos e os causos e miséria da primeira favela de São Paulo, chamada de Canindé. A sua vida é o ponto de partida para a criação autobiográfica, que faz da precariedade existencial de uma vida de amargura uma criação de literatura “real” e imaginação. De acordo com Lajolo

Se a Carolina autora de Quarto de despejo brandia seu diário como forma de intimidar seus desafetos, seus versos correspondiam a uma outra estratégia: empunhada no ritual da lisonja, a poesia era forma de investir na sobrevivência, ganhando esta última palavra o sentido literal que, na vida de pobres como Carolina e seus filhos, comporta a expressão sobrevivência. (1996, p.55)

Diante da falta de atendimento às necessidades básicas e da perda do desejo de viver, a autora leva sua escrita a uma necessidade existencial, pois busca na literatura encontrar um significado de vida que lhe escapou, quando teve renegados seus direitos humanos básicos.

Carolina é uma escritora que tem formação literária advinda de leituras. Ela teve contato com autores do Romantismo Brasileiro, o que fez com que recriasse alguns dos textos lidos na sua literatura.

É conveniente esclarecer que não se destaca a genialidade criadora desta mulher. Ela foi original, não pelo que escreveu, mas sobretudo por como o fez e apresentou sua mensagem. Entre um extremo socializante e um romantismo de viés pessoalíssimo, ela transitava pelas motivações imediatas. Não lhe faltava espaço a ocupar. (MEIHY,1996, p.22)

Seu estilo é comovente pelas impressões de verdade em que expõe o sofrimento de extrema pobreza e desespero na obra, dando muitas das vezes cor à fome: “Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos” (JESUS, 1963, p.40), e à miséria “Contemplei a paisagem. Vi as flores roxas. A cor da agrura que está nos corações dos brasileiros famintos.” (JESUS,1963,p.123).

A realidade de uma vida de mazelas na autorrepresentação que se coloca na obra, muitas vezes podendo até ser chamada de documental, não deixa de ter um cunho ficcional, pois a “autobiografia é, como afirma Bourdieu, uma ilusão ou uma autoficção, termo empregado por Serge Doubrovsky” (QUERIDO, 2012, p.881). Entre vários olhares, apenas um é escolhido pelo autor para sua narrativa, que terá como resultado não necessariamente o fato “real”. Vejamos a alusão que Querido faz a Azevedo:

De acordo com Luciene Azevedo, a autoficção é entendida como um apagamento do eu biográfico, capaz de constituir-se apenas nos deslizamentos de seu próprio esforço por contar-se como um eu, através da experiência de produzir-se textualmente. (AZEVEDO 2007 apud QUERIDO 2012, p.881)

Portanto, é necessário ter cuidado com as obras intituladas autobiográficas, realizando a leitura delas nas entrelinhas, uma vez que não se tem uma veracidade de fato, mas uma linha tênue entre o vivido e o ficcional, sendo o acesso para o “verdadeiro eu” ilusório. Nesse sentido, Querido (2012), ao citar Azevedo, nos aponta que, diante dessas duas fronteiras, encontra-se um “entrelugar indecidível” entre o real e o ficcional, desnortando o horizonte do leitor, que passará a ter duas imposições: ler a obra como ficção e como autobiografia.

Levando em consideração que “o próprio (re)escrever a vida já é uma releitura e, assim sendo, possível de novas versões” (QUERIDO,2012,p.882), Carolina(1963), em muitas situações, faz interpretações de fatos, tira conclusões de sua própria vida, chegando até mesmo a criar situações que gostaria de ter vivido. Por isso, “ninguém saberá jamais o que lhe passou pela cabeça naquele ou em qualquer dia da sua vida. O que nos conta em seus diários não é exatamente o que pensou” (SANTOS, 2009, p.152).

No que diz respeito à questão estética de seu Diário, percebe-se muita criatividade e profundidade, desde que observemos com um olhar atento que vá além da leitura superficial do texto.

Não é porque Carolina de Jesus comete erros gramaticais e lexicais que sua obra não apresenta complexidade. Pelo contrário, há muitos níveis de significação e autoficcionalização que devem ser levados em conta em seu trabalho. (QUERIDO, 2012, p.896)

Pela simplicidade de sua narrativa, alguns críticos e/ou leitores questionam a capacidade de criação literária. Para muitos, sua obra é vista apenas pelo valor testemunhal, restando para segundo plano todo aquele trabalho artístico de grupos “excluídos”. Na literatura:

Tardio e lento foi o processo de admissão da poesia popular na República das Letras. Ainda hoje, os círculos literários reservam-lhe lugar periférico e restrito. Lançam-lhe de passagem olhares polidamente desconfiados, tratando de manter as devidas distâncias. E mesmo assim, há quem ache sem cabimento essa presença descredenciada nos salões ilustrados. (MATOS apud MEIHY,1996, p.07)

Carolina fez literatura a seu modo, como achava que deveria ser, produziu sua arte e reivindicou seu espaço. Em meio a muitos outros escritos semelhantes ao de Carolina produzidos diariamente, o que os diferencia é que ela conseguiu atingir um conjunto de regras narrativas. Como percebemos na fala de Bourdieu:

Sem dúvida, temos o direito de supor que a narrativa autobiográfica inspira-se sempre, ao menos em parte, na preocupação de atribuir sentido, de encontrar a razão, de descobrir uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, de estabelecer relações inteligíveis, como a do efeito com a causa eficiente, entre estados sucessivos, constituídos como etapas de um desenvolvimento necessário. (1996, p.75)

A Autora trabalha, na sua narrativa, uma coerência nada ingênua, não relata cenas aleatórias e desconexas, ao contrário, cria cenas tais como: “A noite está tépida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido.” (JESUS, 1963, p.28), fazendo com que sua obra ultrapasse o caráter meramente documental. Ela sabe do seu objetivo e reafirma sua presença. Então, não podemos

negar o valor de sua obra, restando entender que outras questões se sobrepõem na aceitação da arte popular.

No entanto, os tropeços gramaticais de Carolina não embotam a agudeza com que ela intui a complexidade dos meandros do mundo no qual crases e contratos parecem integrar uma mesma esfera social. Tais tropeços também não obscurecem a intuição correta de que é necessário arregimentar aliados para a travessia da fronteira e conquista da cidadania no mundo das concordâncias e das crases, onde fica – sorry, periferia – território da poesia. (LAJOLO, 1996, p.43-44)

É notória a habilidade de Carolina em sua produção literária, sendo inegável dizer que estamos lidando com uma autêntica escritora pertencente a uma classe, e que esta classe não impede que as pessoas sejam sujeitos da literatura e não somente serem objeto de inspiração para outrem.

Germana Henriques Pereira de Sousa vê o diário de Carolina como um diário de autor, em que este consigna suas memórias de escritor, pensa e faz uma reflexão sobre seu próprio trabalho de autoria. A estudiosa descarta a ideia de Quarto de despejo como um simples diário cotidiano, em que a autora coloca seus sentimentos femininos. Para ela, essa ideia deve-se ao fato de Carolina pensar em seus momentos de escrita dentro da obra, em que entende o porquê é catadora de lixo e, às vezes, sente prazer nessa profissão. Este prazer de Carolina deve-se ao fato de conseguir conciliar seu tempo de catadora para pausas e colocar em prática sua escrita como autora.

Então, o gênero diário de autor é a reflexão do autor sobre a própria escrita, que, assim como todo diário, contém uma duplicidade entre um “eu narrador” e um “eu que se vê como personagem”. Para Germana, quando Carolina é narradora, é o momento em que ela representa a auto-consciência de seus vários papéis – como mãe, como mulher e negra, favelada e trabalhadora.

A REALIDADE BRASILEIRA E QUARTO DE DESPEJO

No Brasil, por ocasião da escrita de Quarto de despejo, o assunto era a Copa do Mundo na Suécia e as medidas desenvolvimentistas levadas a cabo pelo então presidente Juscelino Kubitschek. A plataforma do governo – “50 anos em cinco” – trouxe alguma transformação para o país, sobretudo para os grandes industriais que viram seus lucros aumentarem com os projetos de “industrialização” de JK. Entretanto, o carisma e até certo apoio popular que JK possuía não escondiam e nem resolviam um dos males que mais oprimem o povo brasileiro há séculos, a pobreza da imensa maioria da população: “De quatro em quatro anos muda-se os políticos e não soluciona a fome, que tem sua matriz nas favelas e as sucursas nos lares operários” (JESUS, 1963, p.36).

Essa tomada de posição, longe de ser um discurso panfletário ou qualquer outra classificação que tente desconsiderar o valor do texto, demonstra a maturidade política da Autora e a denúncia que ela faz em forma de narrativa, ampliando a estética pura e simples de texto confessional, com um objetivo social mais abrangente que, talvez, nem a própria Carolina tenha considerado.

Acho sublime ver aquelas mulheres e crianças tão bem vestidas. Tão diferentes da favela. As casas com seus vasos de flores e cores variadas. Aquela paisagem há de encantar os olhos dos visitantes de São Paulo, que ignoram que a cidade mais afamada da América do Sul está enferma. Com as suas úlceras. As favelas. (JESUS, 1963, p.72)

Ciente de que existe um abismo social que separa as pessoas, a narradora-personagem vê-se perante uma ordem angustiante: miséria de um lado, e bem estar de outro. As duas cidades que se chocam são a prova prática do fracasso da política oficial em solucionar as demandas básicas de uma população que, conseqüentemente, será marginalizada.

Enquanto os governistas e opositores se digladiavam para ver quem assumia os postos de comando do Estado, os trabalhadores, de modo geral, resistiam aos já duros golpes, característicos da economia capitalista de poucos ricos e milhares de pobres. A carestia de vida, a falta de emprego e outras mazelas nas grandes metrópoles desconstruíam o sonho de muitos brasileiros que foram expulsos do campo pelo latifúndio em melhorar de vida na cidade grande.

Eu não pude viver nas fazendas. Os fazendeiros me explorava muito. Eu não posso trabalhar na cidade porque aqui tudo é dinheiro e eu não encontro emprego porque já sou idoso. Eu sei que eu vou morrer porque a fome é a pior das enfermidades. (JESUS, 1963, p.49)

Quarto de despejo reconhece essas contradições, na medida em que sua narração aponta claramente as desigualdades sociais, além de esboçar politicamente a conjuntura na qual se originam tantos dias de fome e miséria.

Se antes o trabalhador era explorado pelo latifúndio, agora passaria a ser explorado pelas indústrias. E, quando não mais servia ao mercado, seria mais um “despejado” da modernidade. Carolina demonstrava consciência de sua condição de classe e encarava isso de forma ativa, com vistas a superar esses desafios. Se, para os pobres, a vida é uma batalha pela sobrevivência, para as mulheres há ainda outras opressões gigantescas, tais como a opressão sexual, tendência histórica.

Os pobres agora estão sob o regime da escravidão do capital: quem tem dinheiro come, quem não tem passa fome ou se submete às mais indignas condições de vida:

A Vera começou a pedir comida. Eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. eu estava com dois cruzeiros. (...) fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela me deu banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome! (JESUS, 1963, p.27)

O trecho, evidentemente, faz alusão ao dia da Abolição da Escravatura, 13 de maio de 1888, e denuncia que, apesar da Abolição, a escravidão continua revestida de outras roupagens. O texto acima aborda uma situação que remonta a tempos feudais. Os termos “escravidão”, “fome”, “pobres” não combinam com a chamada modernidade ou industrialização da qual os mais diversos governos brasileiros em todas as esferas da administração pública nos anos 50 e 60 do século passado proclamavam em suas campanhas oficiais. Autores como Nelson Werneck Sodré, na década de 60, já ensaiava a discussão sobre a formação e desenvolvimento histórico político e econômico do Brasil, questionando o conceito de modernização, confrontando com as relações feudais ou semi-feudais que se mantinham, principalmente, nas regiões rurais do país, embora os

centros urbanos também guardassem resquícios de servidão (CUNHA, 2006), como no caso da favela Canindé de Quarto de despejo.

A violência e as condições sub-humanas das mulheres representadas no relato de Carolina são específicas do gênero feminino, embora todos os indivíduos que residem nas favelas – mulheres, homens, brancos, negros – estejam submetidos à desigualdade social. No entanto, é inegável que, para as mulheres, a violência e o preconceito atingem níveis de maior grau:

E o pior na favela é o que as crianças presenciam. Todas as crianças da favela sabem como é o corpo de uma mulher. Porque quando os casais brigam, a mulher, para não apanhar sai nua na rua. Quando começam as brigas os favelados deixam seus afazeres para presenciar os bate-fundos. (JESUS, 1963, p.36)

Ainda que a violência seja praticada entre indivíduos que vivem em condições iguais, “Fiquei horrorizada! Haviam queimado meus cinco sacos de papel. Percebi que foi ela quem queimou meus sacos. Revolvi retirar com nojo delas (...) Não estou ressentida. Já estou tão habituada com a maldade humana.” (JESUS, 1963, p.25), a desigualdade na obra se baseia na diferença de classe e é incrementada com as outras diferenças que dividem e animalizam os indivíduos. Os relatos de Carolina apontam ora para a “maldade humana” ora para origens políticas as causas de tanto sofrimento.

Assim, os dias de Carolina são recheados de conflitos entre as próprias mulheres negras, que se enfrentam na favela “Está escrevendo a negra fidida! A mãe ouvia e não repreendia. São as mães que instigam” (JESUS, 1963, p.24). Aos poucos, a própria Carolina, ao se afastar de sua condição de classe, alimenta-se da ideologia burguesa racista e preconceituosa, tratando seus semelhantes com os mesmos termos pejorativos que lhe são atribuídos: “Quando eu ia lá e via as mulheres mais nojentas e perguntava: (...). Elas não sabiam ler, nem cuidar de uma casa. A única coisa que elas conhecem minuciosamente e pode lecionar e dar diplomas é pornografia.” (JESUS, 1963, p.79).

O ambiente e seus ocupantes parecem muitos hostis e até perigoso. Não raro Carolina faz julgamentos morais acerca das condutas de determinados moradores. Ora ela critica os homens preguiçosos e violentos que são sustentados por suas mulheres, e em outros momentos critica algumas mulheres, que trocam de homens como trocam de roupa. (SILVA, p.21)

Percebemos que, ao mesmo tempo em que Carolina mostra-se uma mulher à frente de seu tempo com práticas modernas, expressa também em determinados assuntos a influência da ideologia dominante, como um discurso com toques de moralidade, típicos da sociedade burguesa controladora e julgadora.

Prevalece no texto a consciência política elevada em comparação com os demais indivíduos da favela. É o reconhecimento da importância de ousar e ter iniciativa própria e utilizar isso, para denunciar suas condições, ao mesmo passo que investe em atividades literárias, como forma de superar as misérias impostas pela vida pobre: “Prometeram-me que eu vou sair no Diário da noite amanhã. Eu estou tão alegre! Parece que a minha vida estava suja e agora estão lavando.” (JESUS, 1963, p.152).

A CONDIÇÃO DA MULHER

Quarto de despejo, pela própria estrutura em forma de diário, serve-se do tempo cronológico, que

ajuda o leitor a perceber o tempo e o espaço da obra. Nesse caso, a década vivida por Carolina – anos 50 do século XX – foi marcada pela dicotomia entre progresso e atraso social, ou seja, enquanto o país modernizava suas capitais, havia um exército de desempregados e favelados, tais como Carolina, vivendo sob condições degradantes. Essa janela entre o tempo e espaço que Quarto de despejo abre nos permite dizer que a obra se constitui, utilizando o contexto social como elemento estruturante do texto literário. O título da obra, metaforicamente apontando o espaço social onde se passa a narrativa, é a triste tradução de Carolina para a favela, lugar onde são jogados os lixos da sociedade, tudo aquilo que não serve mais ou querem esconder: “O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (JESUS, 1963, p.27).

Afirma Candido:

É o que vem sendo percebido ou intuído por vários estudiosos contemporâneos, que, ao se interessarem pelos fatores sociais e psíquicos, procuram vê-los como agentes da estrutura, não como enquadramento nem como matéria registrada pelo trabalho criador; e isto permite alinhá-los entre os fatores estéticos. A análise crítica, de fato, pretende ir mais fundo, sendo basicamente a procura dos elementos responsáveis pelo aspecto e o significado da obra, unificados para formar um todo indissolúvel (CANDIDO, 1985,p.10)

Assim, já no título do livro, é possível perceber a junção indissociável do literariamente construído com a referência sócio-histórica que o espaço denuncia.

Na seguinte passagem, lemos:

13 de maio. Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a liberdade dos escravos. (...) E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome! (JESUS, 1963, p.27)

A Autora faz questão de situar-se na história, identificando momentos de uma determinada época de uma sociedade, para compor a estrutura da obra. Portanto, o contexto social se demonstra relevante para a narrativa e a comparação, como recurso estilístico, nutre-se de uma denúncia vigorosa.

Como vimos, Carolina busca, para compor a estética da obra, os fatores sociais, que não são apenas simbólicos, mas uma dura ilustração que reforça o assunto, traduzindo os sentimentos de revolta pela desumanização causada pelo capital.

Heloísa Buarque de Hollanda (1990) mostra como a Nova História impacta na literatura que começa a ser articulada com diversos contextos históricos e sociais, como a literatura popular e a literatura feita por mulheres, que, até pouco tempo, não eram consideradas como objeto de estudo, pois:

Os argumentos desenvolvidos nestas teses são em si uma tomada de posição teórica, na medida em que não só a literatura escrita por mulheres foi sendo excluída da série literária com a maior eficácia como também os gêneros usados pelas escritoras – as formas orais, o diário, a correspondência, a biografia ou autobiografia, os

A literatura feita por mulheres enfrenta não somente a problemática da exclusão intelectual, uma vez que o valor literário de uma obra tem como paradigma os modelos europeu e norte-americano, mas também a exclusão histórica. Juntamente com outros grupos marginalizados contemporâneos, as mulheres são excluídas dos domínios políticos, tendo, desse modo, suas realidades históricas representadas por aqueles que as excluem, acarretando em uma relação de poder em que há uma representação legitimada em detrimento de outra.

Por esse motivo, vimos, em *Quarto de despejo*, uma obra que carrega elementos políticos portadores do grito de resistência no cenário histórico: a escrita feita por uma mulher negra e pobre. Carolina proporciona uma literatura nas margens periféricas que rompe com a estigmatização da mulher na história, resgatando a voz da mulher negra, por intermédio de sua construção literária. Assim, por meio dessa escrita feita por quem vive a realidade social descrita na obra, ou melhor, é por meio desse discurso marginalizado que encontramos não apenas o valor literário, mas também a reivindicação de identidade feminina.

Hollanda (1990), ao ressaltar a relevância das pesquisas de escritas feitas por mulheres, levando em consideração a pouca tradição dos estudos dessa temática, afirma que o maior efeito do questionamento do cânone literários tradicional é justamente esse resgate dos gêneros “menores” e associações intelectuais das mulheres.

Para entender melhor a exclusão de mulheres que se reflete nos dias atuais no Brasil, retomemos a discussão desenvolvida pela historiadora Michelle Perrot (2006), que faz um percurso historiográfico da mulher francesa do século XIX, mostrando como aconteceu seu silenciamento na história, presente tanto no cotidiano das mulheres quanto no acesso à vida pública.

Assim também segunda volta da chave – os materiais que estes historiadores utilizam (arquivos diplomáticos ou administrativos, documentos parlamentares, biografias ou publicações periódicas...) são produtos de homens que têm o monopólio do texto e da coisa públicas. Muitas vezes observou-se que a história das classes populares era difícil de ser feita a partir de arquivos provenientes do olhar dos senhores – prefeitos, magistrados, padres, policiais... Ora, a exclusão feminina é ainda mais forte. Quantitativamente escasso, o texto feminino é estritamente especificado: livros de cozinha, manuais de pedagogia, contos recreativos ou morais constituem a maioria. (PERROT, 2006, p.186)

Para Perrot, existe um universo no qual podemos encontrar a mulher e suas visões feitas de si mesmas e não aquelas representações elaboradas pelos homens. Esse espaço está no ambiente familiar, pois é lá que a mulher pode escrever seus diários, cartas e anotações, ainda que estes, às vezes, tenham sido queimados por vergonha.

Os sentimentos abstratos, como revolta, angústia, tristeza, felicidade, esperança e outros contidos nos relatos estão presentes na personalidade de Carolina, para formar aquilo que chamamos, grosso modo, de consciência social. É a partir de sua condição de vida degradante que ela adquire impulso interior para produzir um diário, instrumento de denúncia da violência que todos os favelados de Canindé vivenciam. Naquela situação de pobreza extrema, nenhum outro assunto pode ser tão importante quanto a repulsa àquela situação e o desejo de conquistar uma vida melhor. Assim, *Quarto de Despejo* é fruto de si mesmo.

A fome é um elemento que desempenha papel importante na obra, pois adquire vida própria, por assim dizer, a partir da sua constante intervenção no cotidiano da autora-personagem, cujo objetivo durante o dia é básico: garantir algo para comer. Esse drama diário dá o tom angustiante da narrativa, sempre quando aparece “hoje não tem nada para comer”. Se o objetivo era ou não impressionar o leitor, certamente podemos afirmar que Quarto de despejo desperta em nós, ao mesmo tempo, a esperança de ver um final feliz, coisa que infelizmente só acontece para alguns sobreviventes da favela, e a revolta, por constatar que a obra expõe, quase de forma fidedigna, uma realidade ainda constante no país.

Há um episódio no livro que demonstra o quanto a fome está intimamente ligada à violência na favela: Carolina possuía um porco e, certo dia, resolve matá-lo, o que gera tensão entre os vizinhos que queriam invadir sua casa para roubar a carne, quase chegando à violência física. É evidente que outros fatores são também geradores de violência, como o álcool. O diário é a tubulação em que Carolina coloca suas agruras constantes, pois na cidade não recebe nenhuma assistência do Estado. Sobre Carolina se projeta uma desesperança profunda muitas vezes transformada em conformismo ou nenhuma crença em uma mudança drástica de sua condição. O suicídio que ronda a favela chega a ocupar seus pensamentos de forma breve, porém, apesar de todos os obstáculos, a autora-personagem persiste.

As vozes femininas estiveram presentes na História, mesmo que tenham passado despercebidas. Na sociedade do século XIX, a mulher popular se manifestava contra preços excessivos, abuso dos industriais e até mesmo contra alguma autoridade, valendo-se da coletividade em motins e greves.

Nesses motins, as mulheres intervêm coletivamente. Nunca armadas, é com o corpo que elas lutam, rosto descoberto, mãos à frente, procurando rasgar as roupas, suprema destruição para essas costureiras, aferrando-se às insígnias da autoridade – as dragonas dos guardas -, mais interessadas em ridicularizar do que em ferir. Mas usam principalmente a voz: suas “vociferações” levantam multidões famintas. Quando lançam projéteis, são artigos do mercado ou pedras com que enchem os aventais, no caso extremo. (PERROT, 2006, p.194)

Sua luta é individual e não coletiva, desejando para si uma mudança. Esse pensamento de Carolina é natural ou quase massificado na sociedade brasileira, na qual a falta de fé em uma transformação em nível social que nunca aconteceu até os dias de hoje empurra milhões de pessoas para uma solução individualista ou pequeno burguesa de ascensão à classe dominante. Por isso, o caminho da desigualdade continuará a seguir seu rumo.

Ao invés da rebeldia e da revolta, adota a indiferença (aparente) para seguir sobrevivendo. Ela não sai fazendo protesto, não vai a gabinetes de deputados e tão pouco mobiliza a vizinhança para garantir seus direitos. Toda a força que poderia ser empregada para se revoltar é canalizada para seu diário. É no diário que temos a força de Carolina. Nela temos o grito de denúncia, o barulho, o olhar crítico sobre tudo e sobre todos. (SILVA, p.28)

Não podemos cobrar de Carolina uma atitude digna de militante de esquerda ou revolucionário de seu tempo, longe disso. No entanto, é importante constatar que, como sua condição a empurrava, mesmo que de forma difusa, ao estado de revolta, embora expressado de forma individual, Carolina não era uma marxista como os muitos que viviam ao seu redor na época de publicação da obra e que, poucos anos mais tarde, seriam barbaramente aniquilados pelo regime civil-militar. De todo modo, ela se revoltava com sua condição e dos demais favelados, bem como bradava seu repúdio aos políticos a que chamava de “cavalo de Troia”.

AUTORREPRESENTAÇÃO

Como podemos verificar pelo que foi discutido anteriormente, a personagem Carolina é uma possível representação da figura do sujeito feminino, das muitas Carolinas espalhadas pelo Brasil que “não vivem, apenas aguentam” (ASSIS, 2014) a obrigatoriedade profunda da pobreza.

A autora, que não participou de nenhum grupo como movimento negro, movimento de mulheres ou qualquer outro, tornou-se leitura de referência para mulheres negras e pobres por seu relato de resistência diária contra a miséria e o preconceito, ou seja, identificando-se com centenas de sujeitos que reconhecem suas vidas nas páginas de Quarto de despejo. A vida prática de Carolina, com seu enfrentamento diário da pobreza e da miséria, leva-a a questionar e sublevar-se contra essa condição, expressando, assim, uma atitude política que, embora não beba diretamente de fontes filosófico-políticas, aponta para caminhos como o feminismo moderno e outras teorias democráticas.

Mesmo que sua resistência seja individual, Carolina pertence à mesma condição das donas de casa do século XIX, que, nos lavadouros, partilhavam um feminismo prático, local onde as mulheres trocavam todos os tipos de informações do que meramente as novidades de bairro.

As mulheres são senhoras das panelas e da conversa. Boatos, rumores, novidades são trocados nas escadas, pátios, fontes, lavadouros, em todos os locais de comércio semeados ao longo das ruas, antes de serem fechados em lojas. (...) La Bédollière esboça a dualidade dos espaços: de um lado, na taberna, os homens, o vinho, a política (o jornal); de outro, na rua, as mulheres, o leite, os episódios corriqueiros. Mas por trás do insignificante, essa fala das mulheres mantém toda uma rede de comunicações horizontais que escapa aos ouvidos do poder. Enquanto os homens, os primeiros a se alfabetizar, são apanhados pelas redes de um texto que inicialmente chega-lhes de cima e gradualmente os modela e os normatiza, as mulheres, com seus falatórios, mantêm a independência do povo. (PERROT, 2006, p.205-206)

É nas torneiras e nas ruas que Carolina trocava, além dos boatos da favela, informações políticas: “Deixei o leito, fui buscar água. As mulheres já estavam na torneira. As latas em fila. Assim que cheguei a Florenciana perguntou-me: - De que partido é aquela faixa? Li P.S.B e respondi Partido Social Brasileiro.” (JESUS, 1963, p.15). Assim, por analogia ou por continuidade histórica, percebemos que o espaço de discussão que ressoa política no ambiente social de Carolina, bem como das mulheres francesas que Perrot apresenta, é, sobretudo, o espaço do trabalho doméstico.

Eu estava indisposta. Com vontade de deitar. Mas, prossegui. Encontrei varias amigas e parava para falar. Quando eu subia a Avenida Tiradentes encontrei umas senhoras. Um perguntou-me: - Sarou as pernas? (...) E falamos de políticos. Quando uma senhora perguntou-me o que acho do Carlos Lacerda, respondi concientemente: - Muito inteligente. Mas não tem educação. É um político de cortiço. Que gosta de intriga. Um agitador. Uma senhora disse que foi pena! A bala que pegou o major podia acertar no Carlos Lacerda. (JESUS, 1963, p.12)

Em uma linguagem dura, a Autora trouxe à tona a realidade social vivenciada por uma mulher negra que, ao lado dos filhos, sobreviveu a condições sub-humanas. É por essas questões que Carolina tornou-se símbolo de luta e de resistência de muitas mulheres negras.

No que se refere à subjetividade autoral, a brasileira lança mão de um poder expressivo que alcança significados para além da mera representação, pois seu testemunho parte de um lugar de enunciação que é aquele do próprio excluído. (Tirloni; Marinho, 2014)

Nesse sentido, Carolina, em seus relatos diários, acaba representando simbolicamente vários brasileiros excluídos da sociedade que, sem nenhuma perspectiva de vida, são ignorados por seus demais segmentos.

Verificamos, em sua maioria, a presença da violência, seja por parte do cônjuge, de outros desconhecidos e, até mesmo, de outras mulheres. Observamos que o próprio discurso da narradora não consegue vislumbrar um retrato da mulher diferente daquele já consagrado pela sociedade que a oprime. Em determinadas épocas, a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante (MARX, 1980). “A briga para elas é algo tão importante como as touradas de Madri para os espanhóis” (JESUS, 2004, p.74).

As perspectivas de Carolina são influenciadas direta ou indiretamente pela força desesperadora que a pobreza lhe impõe. Sair a qualquer custo daquela situação poderia até ser uma saída para a Autora. Apesar de não recorrer a meios infames, Carolina representa muitíssimo bem a imagem da luta pela sobrevivência a que estão submetidas as grandes camadas de trabalhadores na sociedade capitalista do século 21 e dos séculos anteriores.

Além do mais, há uma afirmação identitária que torna a obra rica, não pelas exigências constantes com que nos deparamos em relação aos aspectos estilísticos, mas pelo modo como fez a literatura pelo sentido da sua produção: uma representação do papel de mulher negra que firma um discurso vivencial. Trata-se de uma voz que rompe o silêncio das vidas femininas na história, mulheres que por séculos foram excluídas do ensino acadêmico, que tiveram problemas de visibilidade ao transmitir suas palavras e criações, e que mesmo assim ousaram ao buscar autoridade para criar. Como diz Aurora Marco (Abr. 2014) em uma conferência, “por muito tempo falaram por nós, somos mulheres ‘faladas’, escreveram por nós, fomos mulheres ‘escritas’. Houve estereótipos de mulheres silenciosas que nos transmitiram a tradição patriarcal”. Carolina ousou fugir das “regras”, se escreveu na história como sujeito, se autoafirmou, bem como sua identidade.

As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam, não bastam para contar a sua história. Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. (...) Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história. (PERROT, 2006, p.212)

Por meio dessa necessidade de contar, ela funcionou como uma porta-voz de todos aqueles que, de algum modo, participaram da história, assim não conta somente a sua personalidade, mas uma parte do coletivo.

A opressão na forma da fome, da miséria, da pobreza, do racismo e das demais violências oriundas e mantidas pela sociedade de classes, em que uma minoria segue abastada, ao lado da maioria desassistida de dignidade. Esse é o retrato que Carolina nos apresenta ao descrever sua vida. Evidentemente, sua condição de mulher e negra é um aspecto a mais a desfavorecê-la, no tipo de sociedade em que vivemos. Além da opressão de classe, por ser pobre e morar numa favela, adicionam-se, ao sofrimento diário, sua situação de mulher, sempre convivendo com acontecimentos violentos enquanto os moradores da cidade intimidam Carolina: “Os vizinhos de alvenaria olha os favelados com repugnância. Percebo seus olhares de ódio porque eles não quer a favela aqui. Que a favela deturpou o bairro” (JESUS, 1963, p. 49).

Mesmo sabendo que a vida na cidade é dura, Carolina crê que, aquele espaço, se comparado à favela, pode proporcionar uma condição de vida mais favorável de alguma forma. Esta maneira de pensar é bastante parecida com a contradição brasileira atual entre urbano e rural, em que o urbano é tido como a única via possível para mudar de vida.

Até onde a busca pela ascensão na literatura é um projeto de salvação não se sabe, mas podemos afirmar que era precedido da necessidade de ter o mínimo para sobreviver, comer e vestir-se dignamente “É que eu estou escrevendo um livro, para vendê-lo. Viso com esse dinheiro comprar um terreno para eu sair da favela” (JESUS,1963,p.25).

Apesar de Carolina reconhecer a raiz dos problemas do país (os políticos), não considera que, indo para a cidade, seus problemas irão cessar, pelo menos aqueles relacionados à vida na favela.

Em Quarto de despejo, as mulheres são sempre as protagonistas do espaço de lavar roupas, a beira do rio Tietê. Lá, desenrolam-se as mais peculiares histórias. Carolina sempre se coloca em oposição ao cotidiano da maioria das mulheres. Enquanto as mulheres conversavam nas esquinas ou discutiam no rio, ela escreve o diário ou lê algo em seu barraco. Essa demarcação, que cria os limites que separam Carolina das demais mulheres, aparecem em toda a obra. Apesar de também se dedicar às tarefas domésticas, ela busca, na produção do diário, não apenas uma forma de se diferenciar dos outros favelados, mas também de buscar refúgio para as angústias e, quem sabe, encontrar uma saída para o tortuoso caminho que trilha.

No que diz respeito à ideia de casamento, Carolina também se distingue das demais mulheres ao seu redor. Ela é mulher solteira que criou os filhos sozinha, e não tem nenhum comprometimento com os homens que conhece e relaciona-se. Sua crítica ao casamento é completa, no sentido de não ter nenhuma vontade de concretizá-lo, pois a realidade que as mulheres casadas que conhece vivem só piora ainda mais sua condição de pobre. Assim, Carolina aproxima-se de muitos autores que discutiram a “instituição casamento” como, por exemplo, Engels, que o aponta como uma aliança que serve mais à opressão da mulher do que a sua elevação social, ou algo similar.

De manhã eu estou sempre nervosa. Com medo de não arranjar dinheiro para comprar o que comer. Mas hoje é a segunda feira e tem muito papel na rua (...) O senhor Manuel apareceu dizendo que quer casar-se comigo. Mas eu não quero porque já estou na maturidade. E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lápis e papel debaixo do travesseiro. Por isso é que eu prefiro viver só para o meu ideal. (JESUS,1963,p.44)

Sua rejeição ao casamento aparece de modo contrastante com as demais mulheres da favela onde moram com o marido ou estão sempre trocando de marido, enquanto Carolina se distancia do matrimônio e procura dar uma sustentação social para sua opção.

E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas. (JESUS,1963,p.14)

A história oficial do Brasil, em livros didáticos ou até mesmo no ensino superior, reservam à década de 50, durante o mandato de JK, honrosas e saudosas homenagens, como se o período tivesse realmente sido

glorioso para o país. Em Quarto de despejo, Carolina Maria de Jesus retrata as peculiaridades deste momento da nossa história, contrapondo a versão oficial. O início do processo de criminalização da pobreza em São Paulo, com o surgimento vertiginoso das favelas, que despejavam todos os dias os brasileiros que não cabiam no progresso desenvolvimentista de JK, em parceria com os monopólios industriais norte-americanos, ou seja, uma imensa parcela de brasileiros como a Autora. Carolina e os demais favelados catadores de lixo fazem parte do exército de reserva que o capitalismo necessita em um país para manter baixos os salários dos trabalhadores, evitando a luta por melhores salários, uma vez que se pode substituir grevistas ou insatisfeitos a qualquer momento. Um catador de lixo trocaria os lixos por qualquer salário irrisório que lhe proporcione uma condição menos indigna.

A miséria, o esquecimento perante o Estado são as mesmas violências a que estão expostos todos os trabalhadores da cidade e do campo. Ingenuamente ou não, Carolina acentua, no seu registro cru, a dureza que acompanha o proletariado em geral e todos os demais que perecem no sub-emprego ou no desemprego. A linguagem de Quarto de despejo, que abre uma janela para a oralidade, é somente mais um traço, proposital ou não, da condição indigna da classe trabalhadora a que Carolina pertence. Apesar de ter consciência da sua situação, a autora-personagem-narradora mescla o léxico que constitui a obra com expressões tipicamente orais ou que ferem a gramática padrão e outros termos refinados ou ao gosto das normativas linguísticas padrão e elitizada.

De si, fala da rotina, da família, dos sonhos e fantasias. Dos favelados, acaba assumindo uma dupla postura, pois ora é a favelada que tem a função de denunciar os sofrimentos vividos por ela e pelos moradores do Quarto de despejo, ora é a moradora que vai denunciar as atitudes ruins que os favelados cometem (principalmente contra ela), e é relacionada a esta última postura que chegamos a mais uma função do diário: a diferenciação. (SILVA ,p.14)

O “entrelugar” que permeia a obra deve-se à confusão ideológica com a qual Carolina se vê em constante choque. Ao mesmo tempo em que alimenta e reforça a visão estereotipada de sua gente, diante da ideologia dominante que marginaliza e criminaliza os pobres, Carolina também os vê, incluindo-os como vítimas de um sistema social que privilegia uma camada da sociedade em detrimento de outra, numericamente maior, em ininterrupta luta pela sobrevivência, “as mulheres da favela são horrível numa briga, O que podem resolver com palavras elas transformam em conflito. Parecem corvos, numa disputa” (JESUS, 2004, p.98).

Nos tempos atuais, não é difícil encontrar situações semelhantes às vividas por Carolina, bem como é fácil encontrar um favelado que se culpabilize por sua condição, por não compreender que a estrutura econômica e social do país tem como princípio a desigualdade das classes sociais. Programas de televisão, novelas, músicas, há todo um aparato cultural que, diariamente, propaga bem estar social, enquanto milhões permanecem na miséria, assim como em meados da década de 1950, época de produção da obra.

A representação feminina em Quarto de despejo é uma representação atual da situação de milhões de brasileiras. O plano de metas de JK serviu para enriquecer industriais em detrimento da classe operária, causando o inchaço das grandes metrópoles e sua conseqüente desestabilização social, o que levou uma significativa parcela da população a viver em locais sem nenhuma condição de moradia, tais como, saneamento básico, escolas ou emprego. Esse quadro ainda persiste nos dias de hoje, seja no centro-sul e, principalmente, na região norte-nordeste.

O feminino representado por Carolina é o do sujeito que foge em busca de uma condição de vida

melhor. Assim, o diário passa a ser um caminho possível para obter seus sonhos mais elementares ou mais ousados. Como já insinua Azevedo:

A fala de si é elemento emancipador para as angústias pessoais, ao mesmo tempo em que se traduz em texto de denúncia das mazelas que a atingem e aos que estão em iguais condições. Carolina Maria de Jesus também usa a palavra escrita como válvula de escape, como demonstra em seu diário. (AZEVEDO, 2012, p.65)

As questões vinculadas à raça na obra resumem-se ao preconceito que ora ou outra aparece na obra. Tanto na favela quanto na cidade, Carolina é alvo de xingamentos e ofensas devido à cor de sua pele. Não há revolta evidente, mas há uma consciência social que ajuda a elaborar uma análise sobre o assunto, como vemos em:

Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles repondi-a-me:- é pena você ser preta. Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado que cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta... Um dia, um branco disse-me: - Se os pretos tivesse chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem. O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém. (JESUS, 1963, p.58)

Embora a obra tenha várias passagens que demonstram o desprezo de Carolina para com o lugar em que vive, e até em relação a alguns dos habitantes e suas atitudes, isso não impede de apontar a sensibilidade dela com os demais membros de sua classe. No que diz respeito às crianças, a alguns favelados e aos operários, Carolina reserva boas palavras. “Os bons eu enalteço, os maus eu critico. Devo reservar as palavras suaves para os operários, para os mendigos, que são escravos da miséria” (JESUS,1963, p.54).

É importante salientar que a representação que buscamos apontar aqui não se esgota com este trabalho. Assim, admite-se que seja adicionada e contestada em outros trabalhos, uma vez que uma obra como Quarto de despejo permite inúmeras leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra possui características biográficas, embora também se reserve a construir um discurso esteticamente vinculado aos elementos que constituem uma narrativa, ou seja, obra literária no sentido de ficção. Os relatos de Carolina são recheados de realismo desesperador diante das condições sub-humanas às quais são submetidos os viventes no espaço da favela.

Diante da análise, percebemos que a mulher é descrita em dois aspectos que se confundem e se chocam na obra. Isto quer dizer que há a representação da mulher enquanto indivíduo sobre o qual recaí as opressões de classe, a miséria, a pobreza, a fome, o estigma dos círculos sociais que o rodeiam, e a denúncia das violações contra as mulheres. É notável que, nos relatos, haja uma predominância da violência contra a mulher, sejam adultas ou crianças, seja violência física e/ou sexual.

A linguagem fortemente influenciada pela oralidade não diminui o alcance da obra, mas a eleva e demonstra seu poder ainda que não seja comprometida com os padrões normativos da língua portuguesa. É,

sem dúvida, uma marca considerável da obra os vícios de oralidade, a linguagem da favela se mostra nua e crua com seu valor assegurado pela necessidade da pluralidade linguística da nossa língua.

Ademais Quarto de despejo, analisado no corrente ano, demonstra como as desigualdades sociais no Brasil têm sido uma constante e, considerando a situação atual do país, permanecem esquecidas aos olhos do poder público, pois milhões de brasileiros continuam vivendo abaixo da linha da pobreza, conforme evidenciado nas últimas pesquisas do próprio governo federal. Os relatos de Carolina, com sua forma quase apelativa devido às inúmeras repetições de afazeres e de sentimentos, tais como “catar papel” e “fome”, apontam para o viés denunciativo do contexto em que a obra se inscreve. De modo que percebemos a multiplicidade de temáticas possíveis de serem abordadas no âmbito acadêmico, tanto com perspectiva de linguagem quanto extraindo suas teses sociais, ou seja, a relação de literatura e sociedade é relevante em qualquer discussão sobre Quarto de despejo.

Além do mais, há uma afirmação identitária que torna a obra rica, não pelas exigências constantes com que nos deparamos em relação aos aspectos estilísticos, mas pelo modo como fez a literatura pelo sentido da sua produção: uma representação do papel de mulher negra que firma um discurso vivencial. Trata-se de uma voz que rompe o silêncio das vidas femininas na história, mulheres que por séculos foram excluídas do ensino acadêmico, que tiveram problemas de visibilidade ao transmitir suas palavras e criações, e que mesmo assim ousaram ao buscar autoridade para criar.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Mariana Santos de. Antes de ser mulher, é inteira poeta: Carolina e o cânone literário. In: Onde está a Felicidade?. Dinha e Raffaella Fernandez, organizadoras. Ed. Me Parió Revolução. São Paulo, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: Razões práticas: Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Ed. Papyrus. Campinas- SP, 1996. CÂNDIDO, Antônio. Literatura e Sociedade: Estudos de teoria e história literária. – 7ed. Editora Nacional. São Paulo, 1985.
- COSTA Renata Jesus da. O universo feminino de Carolina de Jesus. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.
- DALCASTAGNÈ Regina. A auto representação dos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18-31, dezembro 2007.
- JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. Edição Popular, São Paulo, 1963.
- _____. Onde estás, Felicidade? Dinha e Raffaella Fernandez, organizadoras. Ed. Me Parió Revolução. São Paulo, 2014.
- _____. Carolina Maria de Jesus: emblema do silêncio. Revista USP (37) : 82 - 91. São Paulo, 1998.
- _____. Quarto de despejo. MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Repensando Carolina Maria de Jesus. Revista Diversitas, n. 3 (2015) USP. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/diversitas/article/view/113905>
- LAJOLO, Marisa. Poesia no quarto de despejo, ou um ramo de rosas para Carolina. In: Jesus, Carolina Maria & Meihy, José Carlos Sebe Bom. (org.) Antologia pessoal. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1996.
- MARX & ENGELS. Sobre literatura e arte. 2ª edição. Editora Global, São Paulo, 1980.
- MATOS, Claudia Neiva de. In: Meihy, José Carlos Sebe Bom. O inventário de uma certa poesia. Antologia Pessoal. Org. José Carlos Sebe Bom Meihy; (revisão de) Armando Freitas Filho. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1996.
- PERPÉTUA. Elzira Divina. A proposta estética em Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 18, n. 35, p. 255-266, 2o sem. 2014.

PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros; tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

QUERIDO, Alessandra Matias. Autobiografia e Autorretrato: cores e dores de Carolina Maria de Jesus e de Frida Kahlo. Revista Estudos Feministas, vol. 20, num. 3, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012, pp. 881-899.

SANTOS. Joel Rufino. Carolina Maria de Jesus: Uma escritora improvável. Ed. Garamond. Rio de Janeiro, 2009.

SILVA Carlos Fernando Ribeiro da. Contradições em Carolina Maria de Jesus. Monografia em Literatura Brasileira. Instituto de Letras/Departamento de Teoria Literária e Literaturas.UNB.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. Memória, Autobiografia e Diário íntimo. Carolina Maria de Jesus: Escrita íntima e Narrativa de vida. Origem na tese de doutorado. UNB, 2004.

SILVA. Ana Rita Santiago. “Literatura de autoria feminina negra: (Des) silenciamentos e ressignificações”. Fólio-Revista de Letras v.2,nº1. Vitória da Conquista, 2010. (p.20-37).

MARCO, Aurora. A escrita autobiográfica na construção da identidade feminina. Memórias. <https://www.youtube.com/watch?v=kLOvie5g1v0> [Abr. 2014] conferência XXXII Semana galega de filosofia “Filosofia e sexualidade”). Acessado em 02/07/2016.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Os estudos sobre mulher e literatura no Brasil: Uma primeira abordagem.1990. Acessado em: 23/05/2017 <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/os-estudos-sobre-mulher-e-literatura-no-brasil-uma-primeira-abordagem-9/>

HENRIQUES, Germana. Carolina Maria de Jesus: O Estranho Diário da Escritora Vira Lata. <http://livrespensadores.net/carolina-maria-de-jesus-a-escritora-que-o-brasil-esqueceu/>. Entrevista. Acessado em 17/08/2016.

PERES. Elena Pajaro. Poética da diáspora. <https://www.youtube.com/watch?v=T0ncwWD1C9g>. Acessado em 21/11/2016.

TIRLONI, Larissa Paula; MARINHO, Marcelo. Carolina Maria de Jesus e a autorrepresentação literária da exclusão social na América Latina: olhares reversos aos de Eduardo Galeano e Octavio Paz. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S231640182014000200012&script=sci_arttext&tlng=es Acessado em: 26/06/2017.

BAHIA DE TODOS OS SANTOS: UMA VISÃO POÉTICA NO CAMPO DA ESTÉTICA SOB OS DIFERENTES OLHARES DE MARIA GRAHAM E GILBERTO FREYRE

Maria Teresa Pinto de Sousa
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: mariateresaps16@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho constitui-se de uma análise de caráter comparativo- descritivo entre os diferentes olhares de Maria Graham e Gilberto Freyre sobre a Bahia de Todos os Santos. Com o objetivo de retratar as (dis)similaridades da visão poética no campo da estética entre a narrativa descrita em meados do período oitocentista sobre a Bahia de Todos os Santos, sob os olhares femininos da escritora britânica, pintora e viajante Maria Graham, na obra “Diário de uma viagem ao Brasil e de uma estada nesse país durante parte dos anos de 1821, 1822 e 1823”, no século XIX e a descrição realizada pelo escritor Gilberto Freyre, em seu poema “Bahia de todos os santos e de quase todos os pecados”, no século XX, analisamos recortes textuais das referidas obras. A fim de atingir esse objetivo de análise recorreremos às contribuições de teóricos como Silva (2014), sobre identidade e cultura, Bachelard (1993), sobre a poética do espaço, Khalil (2010) sobre o lugar teórico do espaço ficcional nos estudos literários e Nitrine (1997) sobre Literatura comparada. Assim, constatamos que ambos os autores, em épocas diferentes, fazem menção a um espaço que está atrelado a um local poético do Brasil, o qual tem uma significação importante no íntimo de cada leitor, fazendo com que cada indivíduo faça reflexões durante o processo de leitura. Nesse processo, ou no de releitura, a respeito da Bahia de Todos os Santos os leitores sempre transcenderão seu espaço íntimo para entender as entrelinhas em ambas as narrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Maria Graham; Gilberto Freyre; Bahia de Todos os Santos; Visão poética; Poética do Espaço.

INTRODUÇÃO

A maior baía do Brasil, Bahia de Todos os Santos, encantou navegadores e colonizadores e ainda continua a encantar turistas e visitantes com sua beleza natural. Além dos encantamentos, a Bahia de todos os Santos também despertava diversos interesses por ser um excelente ancoradouro natural, com águas limpas e terras férteis, em período oitocentista.

Segundo o jornal eletrônico *Correio*, a “Bahia de Todos os Santos tem uma extensão de 1.233 km² - a segunda maior baía do mundo, atrás apenas do Golfo de Bengala, na Ásia -, 56 ilhas e 18 municípios no seu entorno, a Bahia de Todos os Santos tem enorme potencial econômico, ambiental e cultural”. Sua denominação se deu em 1501, embora tenha sido descoberta um ano antes por Pedro Álvares Cabral, quando uma expedição portuguesa, comandada por Gaspar de Lemos, foi enviada para a América Latina para mapear terras desconhecidas. Em período quinhentista era costume nomear todos os acidentes geográficos de acordo com os santos de cada dia, no entanto, o dia de todos os Santos, é comemorado em 1º de novembro e devido a esse fato derivou-se este nome.

A Bahia é um dos estados da federação brasileira bastante visitada por ser multicultural e por ter um

potencial favorável ao turismo assim como ao comércio industrial, ou seja, por ter vários ritmos musicais, pela variedade de pessoas, pela forte presença da cultura afro-brasileira, por sua culinária, e tantos outros aspectos que despertam interesses distintos, afinal é um cenário que aborda uma história secular enraizada. Desde o descobrimento do Brasil, o cenário baiano serve de inspiração para muitos poetas expressarem sentimentos de exaltação pelos cenários ímpares, destacando em suas produções a beleza e os encantamentos da Bahia. Assim como as poesias, algumas músicas também exaltam as belezas naturais, especialmente, as da Bahia de Todos os Santos, que é retratada pela influência de diferentes povos.

Dentre os autores que se deleitam nas descrições de seus deslumbramentos em relação à Bahia estão Maria Graham e Gilberto Freyre. Dois autores que vivenciaram a Bahia em momentos bem distantes. Graham, em sua obra “Diário de uma viagem ao Brasil e de uma estada nesse país durante parte dos anos de 1821, 1822 e 1823”, escrita durante a sua viagem ao Brasil em período oitocentista, descrevendo as estonteantes paisagens, os costumes e as tradições brasileiras vivenciadas pela autora, como se nota no próprio nome do livro, na segunda década do período oitocentista, enquanto que Gilberto Freyre, no poema “Bahia de Todos os Santos e de Quase Todos os Pecados”, extraído da obra *Bahia e baianos* publicado em (1990), versa sobre o mesmo cenário, mais de um século depois, já em um período contemporâneo.

Este trabalho apresenta recortes textuais das obras acima referenciadas, tanto na narrativa de Graham, quanto no poema de Freyre. A fim de atingirmos o objetivo de análise nos recortes textuais sobre a Bahia de Todos os Santos, recorreu-se às contribuições de teóricos como Silva (2014), sobre identidade e cultura, Bachelard (1993), sobre a poética do espaço, Khalil (2010), sobre o lugar teórico do espaço ficcional nos estudos literários e Nitrini (1997), sobre a literatura comparada.

AS DIVERSAS MANIFESTAÇÕES DE DIVULGAÇÃO DA BAHIA DE TODOS OS SANTOS

Dentre as várias formas de manter vivas as tradições originárias das influências da Bahia de Todos os Santos, as quais compõem a maravilhosa mistura brasileira, são as escritas advindas dos poetas e escritores, podendo estes ser baianos ou não, a fim de manter presentes na memória de cada indivíduo as belezas naturais que a Bahia traz, relatando assim a importância desse local na formação histórica do Brasil. Assim sendo, percebe-se que a Bahia de Todos os Santos é conhecida como um dos lugares mais expressivos dentre as manifestações culturais de nosso país.

Os aspectos culturais da Bahia de Todos os Santos nos permite compreender a história que circunda o início do Brasil e a formação de sua identidade cultural juntamente com a história refletida em diversos trabalhos acadêmicos, como em Osnildo Júnior (2013), que cita Jorge Amado frisando a psicologização de seus personagens na produção literária na obra *Bahia de Todos os Santos* (1977), assim como em poesias e músicas cujos elementos constitutivos a transformam em um instrumento de ícone nacional, o qual indica que este local é detentor de vários olhares representativos em uma terra de grande alegria e orgulho a todos. Assim como afirma o músico Moraes Moreira na letra de sua canção “Samba da Bahia de Todos Os Santos” retirado do álbum “Cara e Coração” (1977):

Esse samba é samba da bahia
Se não fosse não fosse eu não ia (repete)

Bahia de são salvador e de senhor do bonfim
Bahia de todos os santos e de todos enfim (repete)

A bahia é bahia de são salvador do bonfim
Bahia é bahia de todos os santos e de todos enfim (repete)

A bahia pra mim é você
Alegria pra mim é você
Todo dia pra mim é você
Meu amor

Esse samba é samba da bahia
Se não fosse não fosse eu não ia (repete)

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/moraes-moreira/1651180/>. Acesso em 13/07/2017.

De acordo com a canção citada, a Bahia de Todos os Santos representa um local de muitos valores sociais. O samba é um gênero musical estritamente brasileiro, assim como a localidade da Bahia de Todos os Santos. Ambos servem de elo entre o público e a cultura popular brasileira, com o intuito de expressar o pertencimento da Bahia de Todos os Santos a todos os brasileiros, como sendo um local onde está enraizada a cultura popular chegando ao ponto de ser reverenciada como sendo um motivo de identidade nacional, amor e alegria aliado às questões religiosas ao qual é bastante presente no cotidiano das pessoas que vivem neste local. A Bahia de Todos os Santos é um espaço de imagem que seduz os seus visitantes e é utilizado por muitos artistas e apresentada em obras nacionais e internacionais como se vê: Bahia de Todos los Santos: guía de calles y mistérios Paperback Spanish by Jorge Amado Translated by Rita Susana de Oliveira translated by Alex T. Gordo. Esse local também é referenciado em alguns trabalhos de cantores renomados no Brasil como: Caetano Veloso, Daniela Mercury, Gal Costa, Dodô e Osmar, dentre outros, em suas melodias se utilizam da Bahia de Todos os Santos como sendo uma referência nacional, um símbolo, um ícone. Segundo Silva, Hall e Woodward:

A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades (na afirmação das identidades nacionais, por exemplo, os sistemas representacionais que marcam a diferença podem incluir um uniforme, uma bandeira nacional ou mesmo os cigarros que são fumados. (SILVA, 2014, p.14).

Neste sentido, Silva (2014) enfatiza que há vários símbolos diferenciados que podem ser pontuados como representação nacional de um ícone que identifica uma nação, pois quando se refere à Bahia de Todos os Santos, esta reflete um país sendo representado através de sua identidade cultural brasileira em forma de música, de poesias, da gastronomia e de sua arquitetura, assim como foi intitulada que a Bahia de Todos os Santos foi declarada como um patrimônio mundialmente reconhecido pela UNESCO em 1985. Por fim, a Bahia de Todos os Santos é um local de suma importância na história brasileira em diferentes épocas e em diferentes contextos.

O OLHAR POÉTICO DE MARIA GRAHAM SOBRE A BAHIA DE TODOS OS SANTOS

Maria Graham nasceu em 1785, em Papcastle, na Inglaterra e chega ao país em 21 de setembro de 1821, acompanhando o seu marido Thomas Graham. Ele era capitão da Marinha Real Inglesa e, como era de costume, durante o período oitocentista, a Inglaterra tinha um ritmo acelerado como uma grande e poderosa nação, assim, enviava embarcações à procura de novas terras, novas conquistas, novos conhecimentos e novos poderes industriais. No entanto, não era comum haver mulheres a bordo de embarcações naquele período, pois era um local estritamente masculino já que haviam doenças a bordo, o mal estar em decorrência das lon-

gas viagens e as pestes que muitas vezes dizimaram boa parte da tripulação. Diante desse contexto, Graham era uma mulher que estava muito além de seu tempo, pois a autora estava a bordo da fragata e não tinha medo do desconhecido, das guerras e do que iria encontrar pela frente. Ela sabia usar toda a sua sensibilidade quando registrava as belas paisagens que estavam sob o olhar de uma estrangeira em terras desconhecidas. A obra “Diário de uma viagem ao Brasil e de uma estada nesse país durante parte dos anos de 1821, 1822 e 1823” está repleta de detalhes minuciosos de boa parte do que ela vivenciou aqui, dentre eles, o deslumbramento sobre a passagem da escritora pela Bahia de Todos os Santos:

Domingo, 14 de outubro. - Levantamos ancora depois do almoço e em breve perdemos de vista Pernambuco. Todo domingo, segunda e terça-feira, navegamos à vista das costas do Brasil. São montanhas e com muita madeira; o verde das encostas é muitas vezes interrompido por manchas brancas brilhantes que pareciam areia. Na noite de terça-feira 16 ancoramos na Baía de Todos os Santos, em frente à cidade do Salvador, comumente chamado de Bahia. Já era bem escuro antes de entrarmos de modo que perdemos estréia da vista dêsse magnifico pôrto. Mas as luzes espalhadas revelam-nos a grande extensão e a alta colocação da cidade. (GRAHAM, 1956, p. 144).

Graham faz menção à primeira vista que os seus olhos fazem da Bahia de Todos os Santos. É importante ressaltar o ponto de vista relatado pela autora quando faz menção na escuridão ao se aproximar da Bahia de Todos os Santos. É um ponto de vista imaginário, pois este não foi visualizado ainda com clareza por ela, no entanto a autora projeta, mesmo sem ter esta visão clara da imagem, que aquele local tem uma vista magnífica, esplendorosa, tendo assim uma visão poética da imagem que está em sua mente, mesmo sem a ter presenciado claramente. Ou seja, a linguagem de Graham em questão é o espaço/imagem ficcional imaginado por sua mente mediante os prévios cenários já presenciados por ela às vistas da costa brasileira. No entanto, a autora vai realmente presenciar a Bahia de Todos os Santos no dia seguinte ao raiar do sol.

Khalil (2010, p.221) faz menção ao russo Iuri Lotman, em sua obra “A estrutura do texto artístico”, Lotman defende “Os modelos históricos e nacionais linguísticos do espaço tornam-se a base organizadora da construção de uma ‘imagem de mundo’ - de um completo modelo ideológico, característico de um tipo de cultura” (LOTMAN, 1971, p. 361). Lotman argumenta que o espaço não é apenas um pequeno detalhe, mas que ele abre um precedente para ter várias significações de um texto artístico. A construção da imagem poética retratada pela autora da Bahia de Todos os Santos está atrelada ao espaço que ela faz da beleza do local:

Quarta-feira, 17. - Esta manhã, ao raiar da aurora, meus olhos abriram-se diante de um dos mais belos espetáculos que jamais contemplei. Uma cidade, magnífica de aspecto, vista do mar, está colocada ao longo da cumieira e na declividade de uma alta e íngreme montanha. Uma vegetação riquíssima surge entremeada com as claras construções e além da cidade estende-se até o extremo da terra, onde ficam a pitoresca igreja e o convento de Santo Antônio da Barra. Aqui e ali o solo vermelho vivo harmoniza-se com o telhado das casas. O pitoresco dos fortes, o movimento do embarque, os morros que se esfumam a distância, e a própria forma da Baía, com suas ilhas e promontórios, tudo completa um panorama encantador; depois há uma fresca brisa marítima que dá ânimo para apreciá-lo, não obstante o clima tropical. (GRAHAM, 1956, P.144).

Graham apodera-se de sua subjetividade, ao levar em conta a *partida da imagem* numa consciência individual pode ajudar-nos a restituir a subjetividade das imagens e a medir a amplitude, a força, o sentido da transubjetividade da imagem (BACHELARD, p. 185, 1993), para então, descrever de forma poética os encantamentos em presenciar tamanha beleza da fauna e da flora encontrada na Bahia de Todos os Santos, assim como, descrever as construções da arquitetura das igrejas e dos fortes aos quais representam uma das primeiros moradias dos europeus em período quinhentista, vindos em missão de catequização dos índios. A autora usa de um contato *mimeses* para retratar de uma forma poética o local, porém, fazendo uso de seu par-

ticular vocabulário, apropriado ao seu tempo. De acordo com Cionarescu, (1997, p. 128), apud Nitrine (1997), ‘mimeses’ era a imitação da natureza como fonte de arte. Ou seja, seria uma imitação transcrita através de sua experiência vivida como uma forma de arte.

Quando Graham narra o pitoresco forte, a pitoresca igreja, o movimento dos embarques, a alta íngreme montanha, ela faz uso da sua zona de contato de um país, até então, estranho para ela, utilizando-se da *mimese* para tal atitude. De acordo com Nitrine

Naquela época, a imitação constituía um princípio artístico, mas o escritor não devia imitar servilmente, não devia sacrificar sua própria individualidade; ao contrário, devia impregnar a obra com sua própria marca. Há, portanto uma tendência nos séculos XIX e XX de haver a própria marca do autor em suas obras como forma de se mostrar como original. (NITRINE, 1997, p. 140).

Graham apodera-se do uso de uma escrita particular para transcrever para o diário a sua vivência, usando uma linguagem simples e peculiar, às vezes de ambientes internos e outrora externos, que é uma marca de sua escrita em seus relatos de viagem. Ou seja, o que a autora presenciou ela transporta para o papel, utilizando assim o conceito de *mimese* para por em prática a visão que os seus olhos captam, transportando, assim, o reflexo de sua personalidade minuciosa em detalhar as imagens aliado a sua originalidade e simplicidade. Segundo Nitrine apud Odette de Mourgues:

Nos séculos XIX e XX, verifica-se a tendência em se ver na “marca própria” o reflexo não somente do esforço criador pessoal do poeta, mas de toda a sua personalidade individual. Quanto mais for ele mesmo, tanto mais será original. (NITRINE, 1997, p.140).

Na visão de Nitrine, era uma tendência, durante os séculos XIX e XX, que os autores usassem a própria subjetividade em suas escritas para que esses fossem originais e deixassem registrados em suas escrituras a marca individual de cada autor como se fosse um selo registrado em cada detalhe, sendo assim, reconhecido pelos leitores através de sua escrita.

O OLHAR POÉTICO DE GILBERTO FREYRE SOBRE A BAHIA DE TODOS OS SANTOS

Um século após a descrição de Graham (1956), o poeta Gilberto Freyre, um sociólogo, escritor e poeta Pernambucano, retrata o mesmo cenário, ou seja, A Bahia de Todos os Santos, com outras palavras, outros olhos, em uma nova versão. Freyre foi pontuado na Tribuna da internet, em dezembro de 2012, como um autor importante para a cultura brasileira. O autor é citado por muitos estudiosos, dentre eles, Lucia Luppi Oliveira, pesquisadora e professora da Fundação Getúlio Vargas – RJ, como sendo um poeta consagrado e estudioso da história e da cultura brasileira, tendo um dom literário para tornar atraente em suas escritas, os temas abordados por ele, dentre eles a *Bahia de Todos os Santos e de Quase Todos os Pecados*. Segundo Oliveira

[...] o poema “Bahia de Todos os Santos e de quase todos os pecados” onde fala das casas e ruas, das cenas do cotidiano, dos cheiros, das cores, dos rituais, dos letreiros, das personagens. Parece cena descrita ou pintada por um estrangeiro chegando pela primeira vez à cidade, ainda que Gilberto tenha um repertório de saberes que o torna íntimo do lugar. (OLIVEIRA, Tribuna, 2012).

De acordo com Oliveira esse poema vai pontuando sinais de um autor que é minucioso ao descrever a vivência das pessoas na Bahia de Todos os Santos e, de tanta minuciosidade, ao relacionar o local com os seus hábitos e a sua cultura, o autor pode ser confundido, pelo leitor, como sendo um autor estrangeiro, que está visitando aquele espaço pela primeira vez, como se tivesse tendo uma visão microscópica daquele espaço real

que é transformado em um local poético. Gilberto Freyre escreve:

BAHIA DE TODOS OS SANTOS E DE QUASE TODOS OS PECADOS

Bahia de Todos os Santos (e de quase todos os pecados)
casas trepadas umas por cima das outras
casas, sobrados, igrejas, como gente se espremendo pra sair num
retrato de revista ou jornal
(vaidade das vaidades! diz o Eclesiastes)
igrejas gordas (as de Pernambuco são mais magras
toda a Bahia é uma maternal cidade gorda
como se dos ventres empinados dos seus montes
dos quais saíram tantas cidades do Brasil
inda outras estivessem para sair
ar mole oleoso
cheiro de comida
cheiro de incenso
cheiro de mulata
bafos quentes de sacristias e cozinhas
panelas fervendo
temperos ardendo
o Santíssimo Sacramento se elevando
mulheres parindo
cheiro de alfazema
remédios contra sífilis
letreiros como este:
Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo
(Para sempre! Amém!)
automóveis a 30\$ a hora
e um ford todo osso sobe qualquer ladeira
saltando pulando tilintando
para depois escorrer sobre o asfalto novo
que branqueja como dentadura postiça em terra encarnada
(a terra encarnada de 1500)
gente da Bahia! preta, parda, roxa, morena
cor dos bons jacarandás de engenho do Brasil
(madeira que cupim não rói)
sem rostos cor de fiambre
nem corpos cor de peru frio
Bahia de cores quentes, carnes morenas, gostos picantes [...]
[...] quase todos os pecados
ranger de camas-de-vento
corpos ardendo suando de gozo
Todos os Santos [...]
[...] São Salvador
Todos os Santos
um dia voltarei com vagar ao teu seio moreno brasileiro
às tuas igrejas onde pregou Vieira moreno hoje cheias de frades
ruivos e bons
aos teus tabuleiros escancarados em x (esse x é o futuro do Brasil)
a tuas a teus sobrados cheirando a incenso comida alfazema cacau.

Freyre apresenta em seu poema “Bahia de Todos os Santos e de Quase Todos os Pecados” uma escrita repleta de intertextualidades. Silva (2006) *apud* Jenny (1979) afirma que “A intertextualidade fala uma língua cujo vocabulário é a soma de textos existentes”, sendo caracterizada pela introdução de um novo modo de leitura “que faz estalar a linearidade do texto” (JENNY, 1979, p. 21-22). Nesse sentido, esses estalos aparecem na memória do leitor, em diversas formas representativas, durante o seu processo de leitura, através de estruturas ou palavras. Segundo Silva (2006) *apud* Jenny (1979), A intertextualidade pode ser estabelecida, no momento da leitura, por um “segmento estrutural”, por uma “palavra” ou por um “fragmento verbal”, gerando um “fragmento de representação” na memória do leitor (JENNY, 1979, p. 20).

No momento da escrita do poema em estudo, Freyre aborda [...] *as casas trepadas umas por cima das outras, casas, sobrados, igrejas, como gente se espremendo pra sair num, retrato de revista ou jornal [...], [...] ar mole oleoso, cheiro de comida, cheiro de incenso, cheiro de mulata, bafos quentes de sacristias e cozinhas, panelas fervendo, temperos ardendo [...]*, o autor usa de seu íntimo conhecimento do local para comparar explicitamente a imagem de uma Bahia superpopulosa fazendo com que o leitor de seu poema faça uma comparação com a obra conhecida mundialmente intitulado “operários”, o qual retrata o impulsionamento ao capitalismo, a industrialização e a imigração no quadro de Tarsila do Amaral (1933). Enquanto que, Maria Graham, que é britânica, em seu relato de viagem, aponta uma Bahia com [...] *Uma vegetação riquíssima surge entremeada com as claras construções e além da cidade estende-se até o extremo da terra [...], [...] O pitoresco dos fortes, o movimento do embarque, os morros que se esfumam a distância, e a própria forma da Baía com suas ilhas e promontórios, tudo completa um panorama encantador; depois há uma fresca brisa marítima que dá ânimo para apreciá-lo, não obstante o clima tropical. [...]*.

Graham aponta uma Bahia encantadora com uma brisa maravilhosa, uma Bahia ainda não populosa, com suas ilhas únicas, com um cheiro tropical, em meio às matas ainda sem devastação.

Os autores retratam um espaço poético interno e externo, Graham em meados do século XIX e Freyre em pleno século XX, ambos em suas peculiares escritas, induzindo os seus leitores a perceberem que houve mudanças no espaço territorial entre um espaço temporal diferenciado por um século. Pois a escrita de Freyre já aponta a Bahia de Todos os Santos como sendo um local populoso, com muitas casas, sem espaço externo para as pessoas viverem e até respirarem um ar saudável, enquanto que Graham pontua as claras construções como as pitorescas igrejas, ainda com espaços territoriais a serem ocupados. Freyre pontua um espaço interno produzido dentro das casas ou igrejas, com cheiros de ar mole, oleoso, cheiro de comida, incensos, de bafos quentes em sacristias, levando o seu leitor a entender que era um tempo de vida sexual ativa, enquanto Graham pontua um espaço interno dentro das ilhas da Bahia, com cheiros de brisa marítima, lembrando apenas que este espaço trazia um ar tropical aos que ali viviam.

Ao descrever a Bahia de Todos os Santos em diferentes épocas, os dois autores fazem com que o leitor transcende no tempo e no espaço, para perceber as duas imagens que agora estão diferenciadas pelo espaço temporal, devido ao processo de industrialização, o qual teve início antes da chegada da autora, que acompanhava seu esposo inglês em uma expedição marítima, com o intuito de novas descobertas territoriais, e na imagem descrita por Freyre, muito tempo após a estada de Graham no Brasil. Para tal ação, os leitores usam de sua subjetividade de pensamentos ao descrever a Bahia de Todos os Santos em diferentes visões poéticas, e este processo é um ato que pode ser variável. Segundo Bachelard

[...] Só a fenomenologia - isto é, o levar em conta *a partida da imagem* numa consciência individual- pode ajudar-nos a restituir a subjetividade das imagens e a medir a amplitude, a força, o sentido da transsubjetividade da imagem. Todas essas subjetividades, transsubjetividades, não podem ser determinadas definitivamente. A imagem poética é essencialmente *variacional*. (BACHELARD, 1988, p. 185).

Nas palavras de Bachelard, a imagem ao ser descrita por determinados autores, transformam essa imagem descrita em uma carga de consciência individual muito presente por parte de cada leitor, pois este decodifica as palavras do escritor em um processo de entendimento que cada leitura ou releitura que é feita pelo leitor realiza em seu processo subjetivo de entendimento das palavras usadas na descrição de cada imagem feita por seus escritores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o que podemos constatar nesse estudo sobre a Bahia de Todos os Santos é que os autores descrevem o mesmo local, em épocas diferentes, fazendo menção a um espaço que está atrelado a uma escrita poética e subjetiva de cada escritor, que, ao fazerem esta leitura ou releitura, aguçam uma significação importante no íntimo de cada leitor, fazendo com que cada indivíduo faça reflexões durante o processo de entendimento do poema ou do relato de viagem.

Apesar de o estudo ter realizado uma comparação entre as duas obras, e pontuar que houve uma mudança no espaço e no tempo, fica claro que na leitura, ou releitura, a respeito da Bahia de Todos os Santos, de Graham, e da Bahia de Todos os Santos e de quase todos os pecados, de Freyre, os leitores sempre irão transcender seu espaço íntimo para entender as entrelinhas em ambas as narrativas. Pois, segundo Bachelard (1988), “a imaginação imagina incessantemente e se enriquece de novas imagens”.

Por fim, tanto Graham, em seus relatos de viagem, quanto Freyre, em seu poema *in locus*, apresentam em suas escritas uma habilidade e sutileza em descrever tanto os espaços internos quanto os externos apresentados nas diferentes obras, induzindo os seus leitores a imaginarem as imagens descritas através de cada subjetividade pontuada pelos autores durante o processo de leitura e releitura das diferentes Bahias de Todos os Santos, e que elas realmente são perceptíveis aos olhos de cada leitor.

REFERÊNCIAS

CORREIO. Jornal eletrônico: Editorial: **A Baía de Todos os Santos no centro das atenções**. Da Redação redacao@correio24horas.com.br 12.06.2016, 10:12:00 Atualizado: 12.06.2016, 10:19:03. Visualizado em: 18 / 09 / 2017.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço** (tradução de Antonio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal). Rio de Janeiro, Eldorado. 1988.

FREYRE, Gilberto. **Bahia e baianos**. Apresentação de Edson Nery da Fonseca. Salvador: Fundação das Artes, 1990. P. 167.

[GAMA-KHALIL, MM. O lugar teórico do espaço ficcional nos estudos literários - Revista da ANPOLL, 2010 - anpoll.emnuvens.com.br](http://anpoll.emnuvens.com.br)

GRAHAM, Maria. **Diário de uma viagem ao Brasil e de uma estada nesse país durante parte dos anos de 1821,1822 e 1823**. Trad. Américo Jacobina Lacombe. Belo Horizonte/ São Paulo: Itatiaia/ Edusp. 1956.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Gracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2006.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: Intertextualidades–Revista de Teoria e Análises Literárias. Coimbra: Almedina, n. 27, p. 5 a 49, 1979. (Tradução do original Poétique –Revue de Théorie et d’Analyse littéraires por Clara Crabbé Rocha) (1979)

JUNIOR, Osnildo Adão WanDall. **Das narrativas literárias de cidades: experiência urbana através do guia de ruas e mistérios da Bahia de todos os santos**. Dissertação de Mestrado. Bahia, 2013.

NITRINI, Sandra. **Literatura comparada: história, teoria e crítica**. Edusp, 1997.

OLIVEIRA, Lúcia Luppi, pesquisadora e professora da Fundação Getúlio Vargas – RJ.

SILVA, Cardoso Emanuel. **Prática de leitura: sentido e intertextualidade**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

A CRONOLOGIA DOS ESTUDOS NARRATOLÓGICOS: DE ARISTÓTELES AO SÉCULO XXI

Véra Lúcia Conceição da Silva

Faculdades Integradas de Cacoal (UNESC)

E-mail: teacherverluciasilva@hotmail.com

Valdir Vegini

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: vvegini@gmail.com

RESUMO: O artigo tem como objetivo mostrar o caminho trilhado pelos estudos narratológicos ao longo de mais de dois mil anos, uma vez que é através das narrativas que os seres humanos constroem livremente a realidade que os circunda, a realidade do cotidiano, e o fazem essencialmente na forma da tradição oral, da oralidade pura na forma de narrativas. Assim sendo, este trabalho recupera a produção de autores cujo tema principal são publicações de estudos narrativos, que vão desde o surgimento de “Poética”, de Aristóteles, por volta do ano 335 a.C. até a publicação do trabalho de Flannery na segunda quinzena do século XXI. O procedimento metodológico adotado foi o da pesquisa bibliográfica de caráter descritivo. A partir desse levantamento, conclui-se que o estudo das narrativas pode ser dividido em duas grandes tendências, ou seja, ora voltados para a interpretação de conteúdo ora para análises sistemáticas de ponto de vista de suas estruturas.

PALAVRAS-CHAVE: Cronologia. Estudos Narratológicos. Narrativas.

INTRODUÇÃO

“As narrativas são formas privilegiadas do discurso que tem um papel central em quase todas as conversas.” (LABOV, 1997, p. 2). Em certo sentido, a narrativa “é a mais importante de tantas outras formas artísticas, muitas vezes até as mais abstratas. Até mesmo por trás das abstrações da ciência está a narrativa” (ONG, 1998, p. 158). Narrar é uma atividade essencialmente humana, “Uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem.” (GANCHO, 2002, p. 6). Narrar é o ato de contar, expor as particularidades de um ou mais fatos. As narrativas, na verdade, permeiam o cotidiano das pessoas. Para Barthes (1971, p.21), elas estão presentes em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades. Gancho (2002, p. 6) exemplifica isso muito bem quando afirma que “[...] as gravações em pedras nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos – histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) –, transmitidas pelo povo através das gerações, são narrativas;”. Ele vai além e afirma que o livro mais antigo, “a Bíblia – livro que condensa história, filosofia e dogmas do povo cristão – compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc.” (GANCHO, 2002, p. 6)

Nas palavras de Moreira (2006, p.19), “o homem, a partir da necessidade atávica de organizar os acontecimentos relativos à sua trajetória (coletiva e individual), passa a “editar” esses eventos”. A autora acredita que é da hereditariedade biológica de características psicológicas, intelectuais e comportamentais que surgem as narrativas organizadas que são concretizadas pela linguagem. Bruner (2001b) afirma que “a narrativa parece tão natural quanto à própria linguagem” e mostra que o uso que fazia dela o homem primevo é a mesma coisa que faz hoje homem moderno diante da televisão ou do seu celular. Assim, pode-se dizer que:

A necessidade dos ancestrais de reunirem-se à volta do fogo para se guarnecerem do frio e das feras está acompanhada do pressentimento de que algo poderia ser revelado na fala do sacerdote. E, na atualidade, não é com outro pressentimento que o homem rodeia o aparelho de televisão, à espera de um sacerdote dessacralizado da mídia: todos aguardamos notícias, revelações, reconstruções de eventos, através das

Nesse sentido, as tecnologias modernas apenas disponibilizam novas formas de acesso a novos modos de narrar. O homem utiliza a narrativa para expressar, portanto, não só o que é corriqueiro, mas também o que é inesperado; e no espaço das narrativas consegue-se fazer representações dos outros e de si mesmo, apresentando o que o interessa e aquilo que imagina que interesse ao outro.

Com esse trabalho, pretende-se mostrar, grosso modo, que as narrativas são, de fato, uma constante na História humana, uma ferramenta fundamental para a manutenção e hegemonia da espécie *Homo Sapiens* no planeta Terra. Por meio delas, os homens manifestam uma de suas formas genuínas de ler o mundo e o fazem centrando seus relatos na realidade presente e imediata, de forma sócio-afetiva, dispersante e verossimilhante, sem compromisso com a exatidão nem com a verdade absoluta. Através das narrativas, os seres humanos constroem livremente a realidade que os circundam, a realidade do cotidiano, e o fazem essencialmente na forma da tradição oral, da oralidade pura.

CRONOLOGIA DOS ESTUDOS NARRATOLÓGICOS

Desde Aristóteles até hoje, especialistas de diversas áreas do conhecimento têm se dedicado ao estudo das narrativas com objetivo de compreender sua natureza, seu significado, sua estrutura abstrata e suas manifestações concretas. Por volta do ano 335 a.C., Aristóteles publica “Poética” e torna-se um dos precursores dos estudos narrativos. Segundo o filósofo grego, a narrativa é uma forma de linguagem, que permite ao indivíduo demonstrar sua competência comunicativa. Implicitamente, ele parece dizer também que as narrativas podem funcionar como instrumentos de transmissão de saberes acumulados e de visão de mundo.

Em termos históricos, pode-se afirmar que o estudo das narrativas pode ser dividido em dois grandes momentos. O estudo do texto centrado na sua interpretação caracteriza o primeiro momento. Já o segundo é caracterizado pelo estudo sistemático da narrativa, do ponto de vista de suas estruturas.

Esse segundo momento se dá com a publicação em russo, em 1928, do livro “Morfologia do Conto Maravilhoso”, de Vladimir L. Propp. O combate ao chamado “Formalismo Russo” fez com que seu livro saísse de circulação em 1958. Todavia, nesse mesmo ano, ele é publicado numa versão em inglês, nos Estados Unidos, e teve uma repercussão extremamente ampla. Passou-se, então, a perceber claramente que o estudo de Propp, embora concentrado num corpus de cem contos de magia russos e sem nenhuma pretensão explícita de extrapolar essas conclusões para outros gêneros, dava explicação cabal a um fato que perturbava os folcloristas: a ocorrência dos mesmos esquemas narrativos em povos que dificilmente poderiam ter mantido contato entre si. Em seu livro publicado em 1928, Propp analisa diversos contos de fada da literatura russa (chamados por ele de contos maravilhosos), e isso resulta como alicerces dos estudos narratológicos atuais.

Em seu trabalho, ele propõe uma morfologia para esses contos, ou seja, uma descrição de suas partes constitutivas e suas relações com o seu conjunto. Analisando e comparando a distribuição dos motivos em diversos contos, Propp constata que muitas vezes os contos emprestam as mesmas ações a personagens diferentes. Comparando contos diferentes, observa que, a par de situações diversas, todos se resumem numa mesma ação na qual o que muda são os nomes e os atributos das personagens, mas não suas funções. Por conta disso, ele propõe um estudo dos contos a partir das funções das personagens. São essas suas palavras: “No estudo do conto maravilhoso o que realmente importa é saber o que fazem os personagens. Quem faz algo e como isso é feito, já são perguntas para um estudo complementar”¹ (PROPP, 1983, p. 16). Por essa afirmação e pelos seus estudos completos, ele passa a ser considerado como o primeiro a chamar a atenção para a forma estrutural do enunciado narrativo, haja vista que ele é considerado o precursor do estruturalismo. Contudo, no prefácio

1 Grifo do autor

da edição brasileira de seu livro (2011, p. 3) consta que no trabalho de Meletínski² se encontra referências a precursores de Propp, mas que nenhum deles consegue decifrar com tanta clareza e força de convicção em que consistia a constância que outros já haviam detectado. Assim, o livro de Propp abre, de fato, amplas perspectivas para a análise do conto maravilhoso e da arte narrativa em geral, e essa obra adianta significativamente as investigações tipológico-estruturais realizadas no Ocidente.

Entretanto, Propp não é o único estudioso a se dedicar a busca das regularidades narrativas. Meletínski (2011, p. 92), em “O Estudo Tipológico-Estrutural do Conto Maravilhoso”, informa que “ao mesmo tempo em que Propp, ou talvez um pouco antes, os problemas do estudo estrutural e morfológico foram apresentados em destaque por A. I. Nikíforov vem um artigo muito importante (escrito em 1926 e publicado em 1928)”. Ele afirma que nesse trabalho o autor “propõe observar as ‘ações narrativas’ isoladas, e seu agrupamento de acordo com o modelo de formação das palavras na língua”. E que “Nikíforov, com sua tese de que é constante apenas a função do personagem e seu papel dinâmico no conto maravilhoso, aproxima-se muito da concepção de Propp.” Entretanto, como afirma Meletínski (2011, p. 92-93), “na obra de Nikíforov os níveis (de enredo, de estilo etc.) não foram diferenciados de maneira suficientemente clara.” Além disso, não obstante suas ideias serem muito fecundas, infelizmente não são desenvolvidas numa investigação sistemática da sintagmática narrativa do conto maravilhoso. E, finalmente, os próprios princípios estruturais não são contrapostos de forma bastante nítida às concepções atomísticas, como ocorre na obra de Propp. Meletínski (2011, p. 94) afirma que por “diversas razões, ao longo das décadas de 30 e 40, o interesse pelos problemas da forma declinou nos estudos literários soviéticos”. Meletínski (2011, p. 95) também diz que, “na verdade, os estudos tipológico-estruturais no domínio do folclore apareceram no Ocidente - França e Estados Unidos - somente nos anos 50 [...]”.

Na década de 40, é elaborado um entendimento da narrativa a partir de uma ordem configuracional, baseada na compreensão de que o enunciado narrativo se organiza como uma estrutura. Entre os primeiros pesquisadores a chamar a atenção para a existência de uma estrutura no enunciado narrativo certamente deve-se incluir Jung ([1945], 1984). Amparado em grande quantidade de relatos de pacientes, Jung publica (1945) “Da essência dos sonhos”, observando que essas narrativas tendem a se organizar como um drama. Retomando o conceito aristotélico de drama, Jung afirma que certos sonhos, os quais chama de sonhos médios, apresentam esse tipo de estrutura, ou seja, apresentam uma situação inicial, a qual Jung chama de Exposição, o lugar da ação, os personagens e a situação inicial do drama. À segunda fase, Jung chamou de Desenvolvimento da ação. Aqui, a situação inicial complica-se, estabelecendo uma tensão, porque não se sabe o que vai acontecer. Então o sonho encaminha-se para a terceira fase, a Culminação ou Peripécia, na qual acontece alguma coisa de decisivo, ou a situação muda completamente. A quarta e última fase é a Lise, Solução ou Resultado. É interessante notar que Jung não empregou o termo narrativa, mas drama. Tal fato se explica pelo estado da arte na época. De qualquer maneira, a unanimidade entre os estudiosos da narrativa em apontar Aristóteles como seu principal precursor dá autorização a entender, neste caso, drama como narrativa.

Em 1946, Propp publica outro livro, agora sob o título “As raízes históricas do conto maravilhoso”, que ele mesmo diz ser obra complementar ao livro “Morfologia do Conto Maravilhoso”. Santos, ao analisar essas obras de Propp afirma que “as duas obras proppianas são partes de uma mesma pesquisa que considerou o texto folclórico em três aspectos: do ponto de vista da sua estrutura, da sua relação genética com o rito e do seu funcionamento na sociedade.” (SANTOS, 2014, p. 14).

Na década de 50, Schatzman e Strauss (1955, p. 329-338), citados por Labov & Waletzky (1967, p. 4),

2 E. M. Meletínski publicou em 1969 o ensaio: O Estudo tipológico – Estrutura do Conto Maravilhoso, que analisa o impacto que a obra de Propp causou na ciência moderna. Nesse ensaio, o etnólogo soviético ressalta a amplitude dos estudos proppianos no Ocidente e chega a contrastá-la com o número relativamente reduzido de estudos soviéticos específicos sobre o assunto.

publicam: Social Class and Modes of Communication³, no qual estudam “as diferenças de classe na técnica narrativa através de meios informais [...]”.

Em 1955, o antropólogo estruturalista francês Lévi-Strauss publica o artigo “Estudo estrutural do mito”. Nele, o autor se propõe aplicar os princípios da linguística estrutural ao folclore, assim como “considera o mito como um fenômeno da língua, que ocorre num nível mais elevado que os fonemas, morfemas e semantemas.” (MELETÍNSKI, 2011, p. 96). Lévi-Strauss afirmou que os mitos não podem ser estudados isoladamente: “Um mito é composto de todas as suas variantes”, e que era preciso pesquisar como as narrativas tradicionais passam de uma sociedade para outra e vão se transformando. Segundo o artigo “O pensamento selvagem de Lévi-Strauss” da Revista Super Interessante (2013) foi exatamente isso que ele fez “na sua obra máxima: a série em quatro volumes das Mitológicas, de 1960.” Afirma também que, “em mais de 2 mil páginas, ele analisa um total de 813 mitos – e suas centenas de variantes – originários de povos do continente americano, desde os bororos, os jês e os tupi-cabaibas do Brasil até os hopi, os pueblo, os mohawk e os kwakiutl da América do Norte”. Com o objetivo de “desvendar a lógica interna dos mitos e mostrar como eles representam a passagem da natureza para a cultura”. O trabalho dele também se opõe ao de Propp por apresentar um modelo não linear, acrônico, que privilegia o aspecto paradigmático e aponta para a variação da estrutura narrativa.

Nos anos 1960, o folclorista estadunidense Alan Dundes baseia-se nos estudos proppianos e escreve a obra “Morfologia e estrutura no conto folclórico” (1962). Segundo Santos (2013, p. 1401), “Dundes analisou narrativas folclóricas e criou uma tipologia própria na qual a unidade narrativa é o motivema e elas devem ter no mínimo uma sequência bimotivêmica que corresponde a uma situação em desequilíbrio rumo ao equilíbrio”. Entretanto, na análise de E. M. Meletínski (2011, p. 106), a obra mais significativa dedicada diretamente à análise da estrutura do conto de Dundes é o seu livro: “Morfologia dos contos populares entre os índios norte-americanos”, publicada em 1964. Nessa obra, segundo Meletínski (2011, p. 106), Dundes se manifesta contrário à excessiva propensão de Lévi-Strauss por modelos de parentesco, e à sua forma de analisar as estruturas, não mais dos mitos concretos, mas das relações entre mitos e variantes. O principal objetivo de Dundes é mostrar que as narrativas ameríndias não são amontoados de temas, mas sim, narrativas estruturadas a partir de sequências fixas e pré-definidas.

Ainda na década de 60, quem merece menção especial é o linguista e semiótico lituano radicado na França, Greimas, pelo seu ciclo de trabalhos: em 1963 publica o artigo “Descrição do significado e Mitologia Comparada”, que procura esclarecer as pesquisas de Georges Dumézil na mitologia comparada, utilizando exclusivamente o método de Lévi-Strauss; em 1965 publica outro artigo: “O conto popular russo Análise funcional” e, em 1966, “Elementos para uma teoria da interpretação da narrativa mítica”; no mesmo ano, Greimas lança a obra “Semântica Estrutural”, que detém, de forma potencial, todos os desdobramentos de sua teoria – inclusive sobre a narrativa – em obras subsequentes. Seguindo os passos de Propp, Greimas compara fragmentos da narrativa mais ou menos independentes com as funções e a distribuição de papéis entre os personagens dentro dos limites de um mesmo episódio. Nas palavras de Meletínski (2011, p. 102), “Greimas coloca a maior ênfase teórica no esclarecimento das relações e das influências recíprocas entre a isotopia discursiva e a isotopia estrutural, isto é, o confronto de conjuntos narrativos diacrônicos com determinadas transformações do conteúdo profundo.”

Em 1966, outro importante teórico a analisar os discursos narrativos foi Bremond que publica o artigo “A lógica dos possíveis narrativos”. Ele faz uma profunda revisão dos trabalhos de Propp e propõe que o esquema narrativo não mais se limite ao conto folclórico, podendo ser expandido para as narrativas em geral. A partir daí, os trabalhos publicados passam a falar de uma estrutura dos enunciados narrativos. Seguindo a

3 Classe Social e Modos de Comunicação.

Toda narrativa consiste num discurso integrando uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação. Onde não há sucessão não há narrativa, mas, por exemplo, descrição (se os objetos do discurso são associados por uma contiguidade espacial); dedução (se eles estão implicados), efusão lírica (se eles evocam por metáfora ou metonímia) etc. Onde não há integração na unidade da ação, não há narrativa, mas somente cronologia, enunciação de uma sucessão de fatos não coordenados. Onde, enfim, não há implicação de interesse humano (onde os acontecimentos relacionados não são produzidos nem por agentes, nem sofridos por pacientes antropomorfos) não pode haver narrativa, porque é somente por relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada. (BREMOND, 2011, p. 118).

Nessa perspectiva, numa narrativa sempre há uma sequência formada por ações (uma ação abre ou inicia a história, outra(s) realiza(m) e uma última fecha a sequência) promovendo a sucessão de acontecimentos do processo narrativo.

Em 1966, Colby, citado no trabalho de Labov & Waletzky (1967, p.13), publica o estudo intitulado: “Padrões culturais em narrativas”, no qual “toma como dados as frequências de palavras individuais de acordo com uma subcategorização semântica”.

Em 1967, Labov e Waletzky publicam *Narrative analysis: oral versions of personal experiences*⁴, sobre a estrutura do texto narrativo. Para se compreender como e porque se deram essas pesquisas, vale lembrar que antes das pesquisas com as narrativas orais de experiência pessoal, nas quais eles supunham que encontrariam as estruturas fundamentais que poderiam ser “analisadas em conexão direta com suas funções de origem” (Labov e Waletzky, 1967), outras pesquisas foram realizadas a partir de narrativas populares entre as quais mitos, contos, lendas, histórias, épicos e sagas. Elas não possuíam, porém, as estruturas que esses dois autores propõem como fundamentais. Dessa forma, com o intuito de investigar as características da língua inglesa falada pela população negra residente num bairro de Nova Iorque, Labov e Waletzky, em entrevistas gravadas a partir da seguinte pergunta disparadora “Alguma vez você já esteve em uma situação em que sua vida esteve em risco?”, coletam um grande número de narrativas orais, de adultos e crianças. Desse trabalho, acabam observando que seus enunciadore-narradore⁵ empregam, com certa regularidade, alguns recursos linguísticos. Os autores afirmam que ao analisar as narrativas de experiência pessoal⁶ de um grande número de falantes simples (que não têm alto nível de escolaridade) foi possível relacionar as propriedades formais da narrativa com as suas funções. Eles acrescentam que ao estudar o desenvolvimento da técnica da narrativa de crianças a adultos e a gama de técnicas narrativas de falantes provenientes de camadas sociais menos favorecidas a mais favorecidas foi possível isolar os elementos da narrativa.

Nos estudos sociolinguísticos efetuados por Labov no início da década de 60, ele observou que os dados fonéticos resultantes de suas pesquisas não mostravam a espontaneidade da fala casual com ele desejava; todavia, todas as vezes que estimulava seus informantes a relatarem suas experiências de vida, observou que essa espontaneidade fluía ou ocorria normalmente. A partir dessa constatação, em parceria com Waletzky (1967), ele adota essa metodologia, ou seja, a técnica da “narrativa oral de experiência pessoal” já que, por meio dessa ferramenta, os informantes concentram suas atenções nos eventos que estão narrando e perdem a timidez diante do pesquisador e do gravador. Essa metodologia teve grande repercussão e suscitou muitos trabalhos voltados não mais exclusivamente para a Sociolinguística, mas centrados nos estudos das narrativas.

4 Análise Narrativa: versões orais de experiências pessoais.

5 A partir de agora utilizarei a sigla E-N para me referir a enunciadore-narradore.

6 A partir de agora utilizarei a sigla NOEP para me referir a “Narrativas Oraais de Experiência Pessoal”.

No ano seguinte à publicação do trabalho de Labov e Waletzky, Todorov (1968) lança a obra “As estruturas narrativas” cujo objetivo foi, a partir de um método de análise que tem a gramática como metáfora, criar uma nova disciplina que desse conta de todos os tipos de relatos, a que ele chama de Narratologia. Apesar de permanecer no nível frasal, o autor contribui para a aproximação dos estudos narrativos com a Linguística.

No início da década de 70, Todorov, junto com outros estudiosos, publica o livro “Análise estrutural da narrativa” (1971), no qual lança o trabalho: “As categorias da narrativa literária”. Nele o autor trata da literariedade da narrativa literária, que ele prefere chamar de “intriga” porque, segundo ele, “a narrativa é uma intriga” (TODOROV, 2011, p. 84). Ele afirma que a “análise estrutural terá sempre um caráter essencialmente teórico e não descritivo; por outras palavras, o objetivo de tal estudo nunca será a descrição de uma obra concreta. [...] o conhecimento dessa estrutura será o verdadeiro objetivo da análise estrutural.”(TODOROV, 2011, p. 84).

Barthes, em seu trabalho “Introdução à Análise Estrutural da Narrativa” publicado também em 1971, afirma que há uma variedade de formas de narrativas. Esse autor vê a narrativa numa acepção ampla, que engloba tanto o verbal quanto o não verbal. Para ele, não se pode pensar em narrativas, em histórias, sem se pensar na ligação que existe entre o ser humano e a própria arte milenar de contar histórias: “a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativas; todas as classes, todos os grupos humanos têm narrativas [...]” (BARTHES, 2011, p.19). Nessa publicação, ele define narrativa como

[...] unidade discursiva, deve ser considerada como um algoritmo, isto é, uma sucessão de enunciados cujas funções-predicado simulam linguisticamente um conjunto de comportamentos orientados para um objetivo. Na qualidade de sucessão, a narrativa possui uma dimensão temporal: os comportamentos ali apresentados mantêm entre eles relações de anterioridade e posterioridade. (BARTHES, [1971], 2011, p. 65)

Em 1972, Labov organiza e publica outro trabalho também importante, mas já sem a participação de Waletzky: *Language in the Innercity*⁷. No capítulo nove (9) desse livro, intitulado “A Transformação da Experiência na Sintaxe Narrativa”, Labov fala mais especificamente sobre o aspecto avaliativo contido numa “narrativa de experiência pessoal”, definindo-a como sendo “um método de recapitulação de experiência passada combinando uma sequência verbal de orações à sequência de eventos que (segundo se infere) ocorreram efetivamente”. (LABOV, 1972, p.359). A narrativa, portanto, sinaliza as experiências vividas e/ou imaginárias e atualiza temas e crenças ou ideias que se tem acerca do indivíduo em si, do indivíduo e o outro, do indivíduo e o mundo. Nesse trabalho, Labov confirma a estrutura da narrativa padrão, ou seja, ela é composta por seis partes: 1) Resumo; 2) Orientação; 3) Ação complicadora; 4) Avaliação; 5) Resolução e 6) Coda. Todavia, o grande diferencial desse trabalho, como mencionado acima, são as suas contribuições em relação à “avaliação”, um componente fundamental para uma boa narrativa. Segundo Labov, as narrativas que apresentam apenas “orientação” e “complicação”, e até mesmo “resolução”, não são narrativas completas, pois carecem de significância, ou seja, não estão completas e deixam de ter razão de serem contadas. É nesse trabalho que Labov apresenta um estudo mais detalhado do elemento Avaliação, classificando-a em: a) Avaliação Externa, b) Avaliação Encaixada e c) Avaliação pela Suspensão da Ação, que são os mecanismos externos.

Em 1976, Havelock publica um estudo acerca do poema de Homero com foco nos seus aspectos narrativos. Munglioli (2002, p. 50), ao analisar esse estudo em seu artigo “Apontamentos para o estudo da narrativa”, afirma que Havelock apresenta e discute os poemas épicos da *Iliada* e da *Odisséia* como “representantes de

7 Linguagem no centro da cidade.

uma avançada civilização que utilizava a narração como um modo de pensamento”. Para Havelock (1976) os poemas homéricos devem ser vistos como “imensos repositórios da informação cultural, abrangendo costumes, leis e propriedades sociais que também foram armazenados”.

No final da década de 70, Todorov (1979) publica mais uma obra: “As estruturas narrativas”. Na edição reimpressa em 2006, ao analisar as narrativas, ele afirma que elas se constituem “na tensão de duas forças”, e explica que “uma é a mudança, o inexorável curso dos acontecimentos, a interminável narrativa da “vida” (a história), onde cada instante se apresenta pela primeira e última vez.” Ele esclarece que esse “é o caos que a segunda força tenta organizar; ela procura dar-lhe um sentido, introduzir uma ordem” que “se traduz pela repetição (ou pela semelhança) dos acontecimentos: o momento presente não é original, mas repete ou anuncia instantes passados e futuros. A narrativa nunca obedece a uma ou a outra força, mas se constitui na tensão das duas.”(TODOROV, [1979] 2006, p. 145). Mais adiante ele retoma o assunto afirmando que “uma narrativa pode também apresentar somente uma parte desse trajeto. Assim, pode descrever apenas a passagem de um equilíbrio a um desequilíbrio, ou inversamente.” Ele afirmatambém que “toda narrativa é movimento entre dois equilíbrios semelhantes, mas não idênticos.” Esclarece que “no começo da narrativa, haverá sempre uma situação estável, as personagens formam uma configuração que pode ser móvel, mas que conserva, entretanto intacto certo número de traços fundamentais.” (TODOROV, [1979] 2006, p. 145, 162).

A partir disso, ele oferece o seguinte exemplo para ilustrar sua afirmação em relação aos traços mantidos:

Digamos, por exemplo, que uma criança vive no seio de sua família; ela participa de uma micro-sociedade que tem suas próprias leis. Em seguida, sobrevém algo que rompe a calma, que introduz um desequilíbrio (ou, se se quiser, um equilíbrio negativo); assim, a criança deixa, por uma razão ou por outra, sua casa. No fim da história, depois de ter superado muitos obstáculos, a criança, crescida, reintegrará sua casa paterna. O equilíbrio é então estabelecido, mas não é o mesmo do começo: a criança não é mais criança, é um adulto entre outros. (TODOROV, [1979] 2006, p. 162)

Em 1982, em sua obra “A tradição oral e sua metodologia”, Vansina declara que “a “narrativa” inclui a narrativa geral, histórica ou outras, narrativas locais, familiares, épicas, etiológicas, estéticas e memórias pessoais.” (VANSINA, [1982], 2010, p. 165). Cada uma delas tem sua função específica, e seu valor histórico.

Ainda nessa década, de 1983 a 1985, o filósofo francês Ricoeur publica “Tempo e narrativa”, Tomo I, II e III, respectivamente. Nessa divisão de três tomos, Ricoeur oferece reflexões múltiplas acerca do tempo, dentre elas, a proximidade entre as intenções do historiador e as do romancista quanto ao ato de narrar. Ele discute sua hipótese base, a saber, “que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal.” (RICOEUR, 1994, p. 85). As narrativas, segundo a perspectiva desse autor, são operações miméticas as quais nos possibilitam entrar em contato com o mundo. A fim de entender a relação entre tempo e narrativa, Ricoeur tenta estabelecer um diálogo entre as obras “Confissões”, um estudo sobre o tempo de Agostinho, e “Poética”, sobre intriga de Aristóteles.

Em 1983, Zumthor publica na França, e em 1997 no Brasil a obra: “Introdução à poesia oral” para dizer que o fenômeno linguístico da narrativa “emerge em algum lugar de uma série contínua de fatos de cultura”, como nos mitos, nas lendas, nos contos, nas fábulas e até hoje sobrevive de forma duradoura por meio da oralidade.

Em 1986, em seu trabalho Audience diversity, participation and interpretation⁸, Goodwin, citado por Flannery (2015, p. 61), analisa uma narrativa na qual o ponto é modificado à medida que as justificativas para

8 Diversidade, participação e interpretação do público.

a razão de ser da “estória” são rejeitadas por aqueles que participam do evento. O autor mostra, assim, que há histórias cujos pontos podem ser negociados no âmbito da interação em que são contadas. Esta perspectiva dinamiza a relação entre narrador e audiência, problematizando que existe, no espaço da narração, uma situação estática, caracterizada pela responsabilidade principalmente atribuída ao detentor das informações, o narrador, e à receptividade passiva de uma audiência-ouvinte.

Em seu livro “Realidades mentais: mundos possíveis”, publicado em 1986, Bruner dedica à discussão do quão relevante foi o papel da narrativa na evolução da cultura humana, destacando-se, assim, entre os estudiosos que analisam a narrativa sob o aspecto do processamento mental, que buscam compreender os esquemas cognitivos e as formas de pensamento. Para Bruner ([1986],1997, p. 43) “a narrativa, a invenção de histórias, é o modo de pensar e sentir que ajuda as crianças e as pessoas a criar uma versão do mundo no qual, psicologicamente, elas podem vislumbrar um lugar para si – um mundo pessoal”. O autor entende a narrativa como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado. Assim, as narrativas são eventos comunicativos de inquestionável ubiquidade, pois são elaboradas em diversos lugares ao mesmo tempo, tendo em vista que é inerente ao ser humano a necessidade de construir sua realidade, que é elaborada em sua mente e manifestada por meio da linguagem. Nessa obra o autor distingue o modo de pensar narrativo do lógico-científico (paradigmático). Ele defende a tese de que esses dois modos de pensar constroem realidades, ordenando a experiência cada uma da sua forma. Apesar disso, ambos funcionamentos cognitivos seriam complementares entre si, sem que um se reduza ao outro.

Na década seguinte, Connelly e Clandinin (1990) publicam *Stories of Experience and Narrative Inquiry*⁹, trabalho de cunho narratológico, estabelecendo uma diferença entre narrativa e história. Para os dois autores, “O fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa.” Para esses autores, a narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. Pode dizer-se que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa para descrevê-las faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos.

Nesse mesmo ano Olson (1990, p. 99), em seu trabalho *Thinking about narrative*¹⁰, ao recuperar a trajetória dos estudos que tratam da narrativa registra que ela tem sido vista há séculos como antagônica no pensamento racional: “Narrativa é uma forma de discurso natural, não-reflexiva e acrítica que é o oposto de formas mais reflexivas de discurso tais quais história ou filosofia.” Na verdade, porém, afirma mais adiante que as narrativas “podem ser vistas não somente como esquemas para armazenamento de informação para sua reutilização, mas também como formas de pensamento - esquemas de interpretação de experiência e ação informativa.” (OLSON, 1990, p. 101).

Em 1991, no livro “A construção Narrativa da Realidade”, Bruner retoma a temática das narrativas para dizer que elas são

uma versão da realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por “necessidade narrativa”, e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas. (BRUNER, 1991, p. 4)

Após expor a definição de narrativas, Bruner (1991, p. 5) assegura que “da mesma maneira que nossa

9 Histórias de Experiência e Inquérito Narrativo.

10 Pensando na narrativa.

experiência do mundo natural tende a imitar as categorias de ciência familiar, assim nossa experiência fenômenos humanos leva a forma das narrativas que usamos ao contar sobre eles.”Dois são os fenômenos que emergem dessa relação intrincada, sobretudo, de difícil separação: o processo mental e o discurso que o exprime. Essa relação leva à questão do significado da narrativa, que foi o foco de Bruner, nesse trabalho: o “modo como a narrativa opera como instrumento do pensamento ao construir a realidade” (BRUNER, 1991, p. 5).

No ano seguinte, em *Lectures on conversation*¹¹, Sacks (1992, p. 227), citado por Labov em 1997 e Flannery (2015, p. 57), discute as formas pelas quais uma história é inserida em uma conversação na medida em que contrasta a ocupação de turnos em um episódio comunicativo cotidiano e em uma narrativa. De acordo com Sacks, uma questão de interesse, ao se estudar histórias, são os processos de seleção de turnos mais longos. Como os locutores indicam que ocuparão turnos mais extensos e quais são as formas de tornar esta intenção clara? O autor aponta para a necessidade de que os que vão engajar sua audiência na atividade de ouvir uma história solicitem o uso de um turno mais extenso. Essa solicitação é efetivada por meio de uma declaração aos coparticipantes de uma conversação que uma história vai ser iniciada. Ele chama essa introdução de “prefácio”. Diz ainda que a sequência posterior à solicitação contém uma aceitação ou rejeição da história. Isso implica que, já no limiar da narração, vai ocorrer uma atividade que é colaborativa e envolve pelo menos uma sequência interacional, o par pedido-aceitação/rejeição. Essa posição sobre o contar de uma história é diferente de outras abordagens, por exemplo, da laboviana, porque assume a participação de narrador e audiência, de modo que não se tem, de fato, narrador e audiência em posições rígidas, determinadas pelo formato e extensão de uma história.

Em 1993, em seu trabalho: *The place of story in the study of teaching and teacher education*¹², Carter (1993, p. 7), ao tratar de narrativas com multiplicidade de significados, afirma que elas “são uma forma de expressar o conhecimento que emerge da ação”. Ou seja, cada ação resulta em um conhecimento, e como o ser humano executa ações o tempo todo, é passivo de adquirir conhecimentos variados, que acabam por ser expressos em narrativas com múltiplos significados.

Em 1996, Schiffrin, ao estudar o texto narrativo em seu trabalho *Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity*¹³, afirma que essa modalidade de discurso é um dos mais pertinentes veículos para se conhecer o que ela chama de “retrato sociolinguístico” de atores sociais (SCHIFFRIN, 1996, p.167-201). Esses tipos de narrativas podem revelar algo sobre a nossa formação, o lugar de onde somos etc. Desse modo, estudar grupos de narrativas, assegura Schiffrin (1996), pode também contribuir para revelar a identidade de um grupo de pessoas. Entender a narrativa e conhecer as diversas estruturas deste tipo de texto é um passo crucial para o entendimento da evolução da narrativa. Esse estudo revela uma preocupação recorrente no estudo da narrativa no que tange a relação entre identidade e processo narrativo.

Em 1997, Labov vai “além da análise”, que havia realizado com Waletzky (1967) e, por meio de seu ensaio intitulado “Alguns passos iniciais na análise da narrativa” (1997, p.2) acrescenta outros componentes que vão permitir compreender mais adequadamente os eventos relatáveis e, principalmente, o mais relatável de uma narrativa de experiência pessoal, quais sejam: relatabilidade, credibilidade, objetividade, causalidade e atribuição de louvor e censura. Acerca da avaliação Labov (1997, p. 07) apresenta uma definição não linguísti-

11 Palestras sobre conversação.

12 O lugar da história no estudo do ensino e da formação de professores.

13 Narrativa como auto-retrato: construções sociolinguísticas de identidade.

ca, dando, portanto, novos contornos a seu trabalho publicado em 1972¹⁴: “a avaliação de um evento narrativo é a informação sobre as consequências desse evento para as necessidades e para os desejos humanos.” Uma sentença avaliadora, completa, “apresenta uma avaliação de um evento narrativo. Nesse trabalho, o autor aponta que a avaliação “é o componente mais importante de uma narrativa, pois é aqui que se aprende sobre a significância dos eventos para o narrador.” (FLANNERY, 2015, p. 23). Nela, o narrador indica o seu ponto de vista e por meio desse componente narrativo avaliativo a expressão não cabe mais ao interlocutor-ouvinte ou ao ouvinte, simplesmente, emitir a pergunta “e daí?” ao final de um relato. Ela é uma característica marcante no modelo laboviano e faz os acontecimentos se tornarem relatáveis, compreensivos e relevantes. Não é possível prever o momento que uma sentença avaliativa vai surgir ou ocorrer em uma narrativa. É que ela pode ser distribuída em algum ponto do relato, pode acontecer em qualquer momento e pode se sobrepor a outras estruturas. Como Labov já havia apontado em sua obra de 1972, “a avaliação deixa de ser um gesto isolado, feito num instante exato e único da narrativa, para estar presente de forma contínua e diversificada no desenrolar da narrativa.” Assim, reitera o autor, quanto mais elementos avaliativos o enunciador-narrador fizer uso, maiores serão as chances de ele manter o interlocutor-ouvinte interessado em sua narrativa uma vez que eles facilitam a compreensão da narrativa.

Nesse mesmo ano, Bruner retoma seus estudos sobre as narrativas publicando o livro “Realidade mental, mundos possíveis”. Nessa obra, ele afirma que “a narrativa trata das vicissitudes das intenções humanas” e, por conta disso, poderia haver um número infindável de intenções e de circunstâncias inesperadas, que gerariam incontáveis tipos de histórias. Surpreendentemente, assegura Bruner, “este não parece ser o caso.” De fato, acrescenta, “as narrativas naturais começam com um estado canônico ou “legitimado” (BRUNER, 1997b, p. 17), que é rompido, resultando em uma crise, que é solucionada por uma compensação, sendo que a repetição do ciclo é uma possibilidade em aberto.” Bruner sugere que o suposto limite em relação aos tipos de história poderia ser inerente às mentes dos escritores e/ou leitores, ou até que seriam esses limites uma questão de convenção. Se assim fosse, pergunta-se Bruner, como se explicaria “as erupções de inovações que iluminam o curso de história literária”? E como se justificaria a “semelhança reconhecível em contos de todos os países e tanta continuidade histórica dentro de qualquer língua em particular cujas literaturas tenham sofrido mudanças tão drásticas quanto, digamos, a francesa, a inglesa ou a russa”? Que tipo de delimitação seria, então, a mais adequada para definir o que vem a ser uma narrativa? É Bruner quem responde: “uma definição tão livre de restrições quanto possível em relação àquilo que uma história deve “ser” para ser uma história”, ou seja, para ele a definição mais útil para uma narrativa é mesmo aquela que “trata das vicissitudes das intenções humanas.”

Novos trabalhos sobre as narrativas surgem no Canadá no ano 2000 com Clandinin e Connelly publicadas sob o título *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*¹⁵. Essas pesquisas vão ser úteis para muitos estudos que utilizam pesquisa narrativa, principalmente àquelas voltadas para o contexto educacional, para a área da Linguística e da Linguística Aplicada. Para esses autores, as narrativas são, concomitantemente, o fenômeno investigado e o método de compreender experiências, visto que, o termo “experiência” é um termo chave na pesquisa narrativa. Para Clandinin e Connelly (2000, p.20), as narrativas, seriam então, “uma forma de compreender experiência”. Na visão desses autores, o ato de narrar uma experiência resulta numa experiência narrada como fenômeno investigado e é enquanto se narra que se reflete e se produz sentidos acerca de tal fenômeno. O narrar, portanto, é o recurso mental que o ser humano emprega para exteriorizar sua experiência.

Nesse mesmo ano, Beattie publica *Narratives of Professional learning: becoming a teacher in learning*

14 *Language in the Innercity*, cap. 9: “A Transformação da Experiência na Sintaxe Narrativa” (1972).

15 Inquérito narrativo: experiência e história na pesquisa qualitativa.

to teach¹⁶ no qual considera o valor das narrativas. Segundo esse autor, elas mostram as maneiras peculiares e criativas das pessoas lidarem com seus desafios e dilemas, permitindo-lhes refletir sobre suas experiências e reconstruí-las, com base em novas experiências e percepções.

Em 2001, Pavlenko publica a obra *Language learning memories as a gendered genre*¹⁷. Nela ele fala da importância das narrativas na medida em que elas se apresentam como “uma fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos” de seres humanos. (PAVLENKO, 2001, p.103).

Nesse mesmo ano, Wortham, ao publicar *Narratives in action: a strategy for research and analysis*¹⁸, aborda o fenômeno da narrativa partindo da premissa de que esta pode suprir o espaço no qual o “eu” autobiográfico não é apenas representado por meio de representação de ações e personagens, mas também de que o “eu” pode ser construído à medida que posições interacionais são geradas dentro (entre personagens) e fora (na relação entre narrador e audiência) da narrativa (FLANNERY, 2015, p.48-49).

Também em 2001, em seu trabalho *Uncovering the event structure of narrative*¹⁹, Labov adiciona alguns conceitos ao seu estudo inicial da narrativa. O autor afirma que a relação entre o grau em que uma história é relevante em um determinado contexto – sua reportabilidade – é função inversa de quão crível o relato é. Isso significa que as histórias mais reportáveis, mais dignas de ocuparem turnos maiores em uma dada interação, são também aquelas cujos eventos parecem menos verdadeiros. Para Labov (2001, p. 69), “um paradoxo fundamental da narrativa recai sobre as relações inversas de credibilidade e reportabilidade. Ao ponto que o evento mais reportável é incomum e inesperado, é menos crível do que eventos mais comuns e mais esperados.”²⁰(FLANNERY, 2015, p.25)

Georgakopoulou, ao publicar *Small Stories, Interactions and Identities*²¹, em 2007, declara que estudiosos preferem não definir o que vem a ser uma narrativa tendo em vista que o próprio ato de elaborar uma explicação pontual desse modelo discursivo acaba por limitar o foco analítico. A autora idealiza uma proposta de um novo modelo analítico, que prevê a integração de uma perspectiva que assuma a narrativa como fala em interação. Segundo a autora (2007, p. 4), essa perspectiva assume que a narrativa: 1) é parte do contexto em que é gerada, e como tal, não pode ser meramente destacada, ou funcionar por si só; 2) é constituída sequencialmente, no desenrolar da interação onde se gera; 3) não existe a priori à sua narração, mas que é gerada no aqui e agora interacional; 4) deve ser interpretada levando em conta as particularidades e as especificidades do momento em que é gerada. Em suma, a análise de uma narrativa precisa levar em consideração seu desenrolar narrativo. A proposta de Georgakopoulou é de que se estabeleça uma tipologia dos gêneros narrativos, o que potencialmente levaria à identificação de diferentes formas de contar histórias, e ao entendimento de como essas diferentes histórias acabam por determinar diferenças nos modos de narrar. (FLANNERY, 2015,79-80).

Em 2008, Ferreira Netto publica seu livro “Tradição Oral e Produção de Narrativas” no qual ele aborda a oralidade na sua essência, denominando-a de “oralidade pura”. Ele chama a atenção para o fato de a oralidade nas sociedades letradas (pelo menos as ocidentais modernas) ser submissa a “escrituralidade” quando a realidade diz o contrário. Em relação às narrativas, o autor aborda os aspectos linguísticos das narrativas orais, apresentando e cotejando os trabalhos de Labov (1997) e Bruner (1991). No que se refere aos aspectos linguísticos das narrativas, Ferreira Netto (2008) retoma o trabalho de Labov (1997) e reinterpreta seu texto com exemplos na realidade brasileira.

16 Narrativas de aprendizagem profissional: tornando-se um professor em aprender a ensinar.

17 Memórias de aprendizagem de línguas como gênero de gênero.

18 Narrativas em ação: uma estratégia de pesquisa e análise.

19 Descobrendo a estrutura do evento da narrativa.

20 Tradução nossa.

21 Pequenas Histórias, Interações e Identidades.

Em 2015, Flannery publica o livro “Uma introdução à análise linguística da narrativa oral: abordagens e modelos”, dedicando uma atenção especial ao modelo apresentado por Labov (1997). Segundo essa autora

[...] os argumentos que justificam o estudo da narrativa como veículo para se dar a conhecer aspectos da criação de identidade dos autores registram a consideração das falas expostas na estória, na entabulação das ações entre personagens que ganham vida por meio destas mesmas vozes. (FLANNERY, 2015, p. 14).

Flannery (2015, p. 20) afirma que, para Labov, “uma narrativa consiste em um texto que recapitula uma experiência pessoal e que é caracterizado pela junctura temporal.” A autora explica que este elemento é fundamental em uma narrativa, pois, de acordo com Labov, determina a sequência na qual os eventos ocorreram. Isso quer dizer que se a ordem da junctura temporal for invertida, altera-se o significado da narrativa, perdendo o sentido imbuído na ordem original. Ou seja, manter a ordem cronológica é de extrema importância para um informante ser considerado um “bom narrador”.

A autora também afirma que uma característica da narrativa é a presença de componentes específicos no seu corpo textual. E, assim como Labov (1997), ela usa um modelo de narrativa para apontar os elementos que a compõem: Resumo, Orientação, Orações de complicação, Avaliação, Resolução e Coda. Quanto ao elemento Avaliação, diferente de Labovna obra de 1997, Flannery, além de citar os tipos de Avaliação, ela os define e aponta onde ocorreu cada tipo desse elemento na narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste artigo, colocamos como meta mostrar que as narrativas são uma constante na História humana, uma ferramenta fundamental para a manutenção da espécie Homo Sapiens no Planeta Terra. De fato, é por meio de narrativas que os homens manifestam uma de suas formas mais genuínas de ler o mundo e o fazem centrando seus relatos na realidade presente e imediata, de forma sócio-afetiva, dispersante e verossimilhante, sem compromisso com a exatidão nem com a verdade absoluta. Através das narrativas, os seres humanos constroem livremente a realidade que os circundam, a realidade do cotidiano, e o fazem essencialmente na forma da tradição oral, da oralidade pura na forma de narrativas.

Para alcançar esse objetivo, revisamos um percurso cronológico de mais de dois mil anos, ou seja, desde o surgimento de “Poética”, a obra lapidar de Aristóteles, vinda ao mundo por volta do ano 350 a.C., até a publicação do trabalho de Flannery, em 2015. De lá para cá, uma única haste sustentou dois pêndulos que oscilaram continuamente em busca da compreensão dos textos narrativos, quer orais, quer escritos. De um lado, a hermenêutica ou a interpretação; de outro, a busca de sua estrutura interna e externa.

Por fim, se por um lado temos consciência de que não esgotamos o assunto e de que deixamos, involuntariamente, muitas lacunas a serem preenchidas, por outro, também temos consciência de termos lançado centelhas de luz para o aperfeiçoamento do levantamento cronológico dos estudos que envolvem as narrativas, sobretudo as “narrativas orais de experiência pessoal”.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Arte poética, 2005.

_____. et.al. Introdução à Análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland et.al. Análise estrutural

- da narrativa. Trad. de Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis-RJ: Vozes, [1971], 2011.
- BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher in learning to teach. *Journal of Education Inquiry*, v.1, n.2, 2000.
- BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In. BARTHES, Roland. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 110-135.
- BRUNER, Jerome. A construção Narrativa da Realidade. *Critical Inquiry*. Trad. Waldemar Ferreira Neto. {S.1}, 8.1, P.1-21, 1991.
- _____. *Realidades mentais, mundos possíveis*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, [1986], 1997b.
- _____. *Making Stories: Law, literature, life*. New York: Farrar. Straus and Giroux, 2001b.
- CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Stories of Experience and Narrative Inquiry. Vol. 19, No. 5 (Jun. - Jul.), 1990.
- _____. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc. 211 pages, 2000.
- COLBY, Benjamim. *Padrões Culturais em narrativas*. Ciência. 1966.
- DUNDES, A. Morfologia e estrutura no conto folclórico. Trad. Lúcia Helena Ferraz, Francisca Teixeira e Sérgio Medeiros. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- _____. *The morphology of North American Indian folktales*. FF communications, n. 195, Helsinki, 1964. (Edição brasileira: *Morfologia e estrutura no conto folclórico*, São Paulo: Perspectiva, 1996).
- FERREIRA NETTO, Waldemar. *Tradição Oral e Produção de Narrativas*. São Paulo: Paulistana, 2008.
- FLANNERY, M. R. S. Reflexões sobre as abordagens linguísticas para o estudo da narrativa oral. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.46, n. 1, p. 112 – 119, jan./mar. 2011.
- _____. *Uma introdução à análise linguística da narrativa oral: abordagens e modelos*. São Paulo: Pontes, 2015.
- GANCHO, Candida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- GEORGAKOPOULOU, A. Small Stories, Interaction and Identities. *Applied Linguistics* 31 (3): 471-473, 2007, 2010.
- GOODWIN, Charles. Audience diversity, participation and interpretation. *Text* 6, p. 283-316, 1986.
- GREIMAS, A. J. La description de la signification et la mythologie comparée, *L'Homme*, tomo 3, nº 3, Paris, 1963, p. 5 1-66. (Reeditado no livro *Du Sens*, Paris, 1970, com o título *La mythologie comparée*. (Nota da tradução francesa.).
- _____. *Le conte populaire russe. Analyse fonctionnelle*, *L'Homme*, tomo 3, nº 3. Reproduzido em seu livro *Sémantique structurale*, p. 192-213. 1965.
- _____. *Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique*, *Communications*, 8 (*L'analyse structurale du récit*), Paris, 1966, p. 28-59. [Reproduzido no livro *Du Sens*, Paris, 1970, nota da edição francesa.]
- _____. *Sémantique structurale, Recherche de méthode*, Paris, 1966. [Edição brasileira: *Semântica Estrutural. Pesquisa de método*. São Paulo, Cultrix-EDUSP, 1973.]
- HAVELOCK, E. *Origins of western literacy*. Toronto: OISE Press, 1976.
- JUNG, Carl Gustav. *Tipos Psicológicos*. Buenos Aires: ed. Sudamericana, 1947, p. 542.
- _____. *Da essência dos sonhos* (M. R. Rocha, Trad.). In: *A dinâmica do inconsciente*. Vozes, Petrópolis,

p. 287 – 306, 1984. (Original publicadoem 1945)

LABOV, William. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

_____.; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis. In J. Helm (ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

_____. Linguistics and Sociolinguistics. In: COUPLAND, N.; JAWORSKY, A. (Eds.) *Methods for studying language in society*. In *Sociolinguistics: a Reader*. New York: St. Martins Press, [1972, 1978] 1997.

_____. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In W. Labov, Org., *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, 354–396. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1972.

_____. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. *The Journal of Narrative and Life History*. Trad. de Waldemar Ferreira Netto. Volume 7. 1997.

_____. Uncovering the event structure of narrative. *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. P. 63-83. Washington, DC: Georgetown University Press, 2001.

LÉVI-STRAUSS, C. A estrutura e a forma: reflexões sobre uma obra de V. Propp. In: PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Lúcia Pessôa da Silveira. Rio de Janeiro: CopyMarket.com, 2011. p. 112-126.

_____. A estrutura dos mitos. In: *Antropologia Estrutural*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. Originalmente publicado em 1955.

MELETÍNSKI, E. M. O Estudo Tipológico-Estrutural do Conto Maravilhoso. In: PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Lúcia Pessôa da Silveira. Rio de Janeiro: CopyMarket.com, 2011. p. 91-112.

MOREIRA, Lúcia C. M. de Miranda. *Invenção de Orfeu -Tese (Doutorado em Letras)*. FCL - Assis, UNESP, 2002.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Apontamentos para o estudo da narrativa. IN: *Comunicação & Educação*, São Paulo, (23): 49 a 56, jan./abr, 2002

NIKÍFOROV, A. I. *Kvopróssu o morfologuítcheskomizutchêniinaródnóiskázki*, *Sbórníkstatéi v tchestakadêmika A. Sobolévskovo*, Leningrado, 1928, p. 177-178.

OLSON, D. R. Thinking about narrative. In: BRITTON, B. K. & PELLEGRINI, A. (org.) *Narrative thought and narrative language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Publishers, 1990.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papyrus, 1998.

PAVLENKO, A. Language learning memories as a gendered genre. *Applied Linguistics*. v.2, n. 22, p. 213-240, 2001

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto* (J. Ferreira & V. Oliveira, Trads.). Lisboa: Vega. (Original publicado em 1928). 1983.

_____. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária. 1984.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas/SP: papiros, 1994. (Original publicado na França em 1983).

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo II. Trad. Marina Appenzeller. Campinas/SP: papiros, 1994. (Original publicado na França em 1984).

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo III. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997. (Original publicado na França em 1985).

SACKS, Harvey. *Lectures on conversation*. Ed. Jefferson, Gail. Oxford: Blackwell, 1992.

SANTOS, Aline Aparecida dos. *De Propp a Ricoeur: origens e impasses da semiótica narrativa*. 2014. 84 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115919>>.

- SCHIFFRIN, Deborah. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity, 25 (2):1996.
- SCHATZMAN, L.; STRAUSS, A..Social class and modes of communication.American JournalofSociology. v. 60, n. 4, p. 329-338, 1955.
- TODOROV, Tzvetan. As estruturas narrativas. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, [1979], 2006.
- _____. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES et.al. Análise estrutural da narrativa. Trad. de Maria Zélia Barbosa Pinto. Petropolis-RJ: Vozes, p. 79 – 89, [1971], 2011.
- VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: História geral da África, Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 1982 (2010). Disponível em: <http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-tradicao-oral-e-sua-metodologia.pdf>
- WORTHMAM, Stanton. Narratives in Action: a strategy for research and analysis. New York: TeachersCollege, Columbia University, 2001.
- ZUNTHOR, Paul. Introdução à poesia oral. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997. (Publicado na França em 1983).

DE ONDE VEM ESSA VOZ? POR UMA DRAMATURGIA AMAZÔNIDA FEMININA

Jória Baptista de Souza Lima

Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia/UNIR

E-mail: jorialima@gmail.com

RESUMO: O presente estudo pretende relacionar a escassa produção dramaturgica de cunho regional e de autoria feminina com o processo de colonização e silenciamento das vozes femininas na região amazônica, com fundamento nas teorias pós-colonialistas, de análise do discurso de linha francesa e de identidade. O aspecto da oralidade das narrativas caboclas e a possibilidade de dar-lhe o suporte dramaturgico como forma de revelar a outros públicos a paisagem cultural regional, em especial do Estado de Rondônia. Uma pesquisa de cunho investigativo e analítico com estudo de caso baseado na peça *Filhas da Mata*, que representou o Estado de Rondônia em dezenas de cidades brasileiras, em todas as regiões do país além da VII Mostra de Teatro Latino Americano, no qual obteve crítica especializada de autor espanhol. As impressões e críticas que tratam de um Brasil “desconhecido” de tantos e revelado através da arte, da cultura e de vozes femininas caboclas. Uma poética de águas e terras amazônicas.

PALAVRAS-CHAVE: Dramaturgia; Gênero Feminino; Silenciamento; Pós-colonialismo; Análise do discurso.

No início é o silêncio. O silêncio é fundante, como nos diz Orlandi (2007, p. 14), porém tomá-lo como objeto de estudo não é tarefa fácil. Apreender sua opacidade e seu trabalho no processo de significação traz a responsabilidade de nos colocarmos entre o dizível e o indizível, entre o dito e o não-dito. Nesse sentido, a autora acredita que o mais importante é se compreender que: Há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; o estudo do silenciamento nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do ‘implícito’ (Orlandi, 2007, p. 11-12). Não devemos pensar o silêncio como ausência, pois a linguagem só tem seu espaço a partir do silêncio. Um professor, ao invés de pedir a palavra, pede silêncio para que possa iniciar uma fala ou explicação. As palavras surgem do silêncio e o silêncio é necessário entre elas. É ele que produz as condições do significar. Ele é o real do discurso, ele é múltiplo. É no silêncio que as relações de poder podem ser significadas. Silêncio é poder. Orlandi destaca o silêncio, colocando-o em uma posição primordial e indissociado do discurso, mediador das relações entre linguagem, mundo e pensamento. O livro de um papel “passivo” e o coloca como movimento da significação. Com efeito, é colocando o silêncio como categoria do discurso que se faz do não-dito algo que significa e que, apesar de não verbalizado, é condutor de sentidos e, portanto, o lugar dos sentidos além das palavras. Por que o silêncio não fala, ele “apenas” significa por si só. Desse modo, significar com o silêncio é diferente de significar com palavras. Ele tem sua força e sua presença faz significar no lugar onde as palavras não podem, fazendo com que o sentido não pare, somente mude seu trajeto. Mas Orlandi (2007) diferencia o silêncio fundador, aquele que produz a condição do significar, da po-

lítica do silêncio que pode ocorrer em duas situações: a) o silêncio constitutivo, em que uma palavra silencia outras palavras; e b) o silêncio local (da censura) que se refere ao que é proibido dizer. Neste artigo procuramos refletir o ritmo da significação que existe entre o movimento do silêncio e da linguagem, que vai além do silêncio fundante, e se estabelece nesse contínuo significante do que é posto em silêncio, como política do silêncio, isto é, o silenciamento.

Trataremos mais especificamente do silenciamento de vozes femininas no contexto da dramaturgia regional, vez que durante nossas pesquisas de campo em Porto Velho a partir de 2004, nada se encontrou de registro de autoria feminina no campo da dramaturgia local. Esta não é uma realidade única desta localidade. A presença feminina na literatura e sobretudo, na dramaturgia, é rarefeita em todo o território nacional, vez que se trata de um “lugar” público e portanto, histórico e culturalmente masculino.

Este silêncio é que nos fez interrogar onde estariam essas vozes femininas? Do que fariam? Por que não estão falando agora? Qual é verdadeiramente o espaço de livre expressão do pensamento feminino?

A partir desta inquietação produzi de próprio punho um texto teatral intitulado “Filhas da Mata”, o qual em 2011 ganhou prêmio nacional FUNARTE de dramaturgia e em seguida sua montagem circulou várias cidades brasileiras no circuito palco Giratório do SESC e VII Mostra de Teatro Latino Americano em São Paulo que reuniu cerca de 100 artistas de dez companhias teatrais da América do Sul, América Central e Espanha. O texto teatral construído a partir da pesquisa de narrativas orais de mulheres caboclas, de memórias ribeirinhas, procurou tratar da realidade de mulheres que viveram e vivem na Amazônia enfrentando os mais diversos desafios que vão desde as dificuldades de uma região selvagem no período de sua ocupação, até os dias atuais com a persistente violência contra a mulher. De forma poética o texto dramático abordou o tema regional com linguagem própria cabocla e das questões de gênero, quanto aos abusos e formas de exploração e enfrentamento da violência.

Pouco se falou ou se escreveu sobre este feito em Porto Velho-RO e muita polêmica se criou em torno do fato de se tratar de uma autora, uma dramaturga. Tentou-se até atribuir a autoria a outrem, um homem. Diante desta repercussão e silenciamento que perduram até hoje, decidi eu mesma falar do assunto. Visto que o silenciamento é efetuado por meio de um mecanismo discursivo que consiste na substituição de um enunciado por outros, de forma que a categoria do direito é impedida de significar pergunto: se eu não falo, quem falará por mim? Este é na verdade, o maior desafio deste artigo.

Neste sentido, invoco a crítica pós-colonialista encerrada no texto de Spivak, “Can the Subaltern Speak?” (“Pode o subalterno falar?”). Gayatri Chakravorty Spivak, autora e pensadora indiana pós colonialista, reconta a história de um misterioso suicídio:

Uma jovem de dezesseis ou dezessete anos, Bhubaneswari Bhaduri, enforcou-se no modesto apartamento de seu pai em Calcutá do Norte em 1926. O suicídio se tornou um enigma; como Bhubaneswari estava menstruada na ocasião, claramente não se tratava de um caso de gravidez ilícita.

Porque Bhubaneswari “sabia que sua morte seria identificada como a conseqüência de um romance ilegítimo”, informa Spivak, “ela [...] esperou a chegada da menstruação”. Alguns anos depois, quando as sobrinhas de Bhubaneswari são questionadas sobre o suicídio, dizem que «foi um caso de amor ilícito».

A autora constata que os subalternos em geral, e o “sujeito historicamente emudecido da mulher subalterna” em particular, estavam inevitavelmente fadados a serem ou mal compreendidos ou mal representados por interesse pessoal dos que têm poder para representar. As várias considerações de Spivak sobre as mulheres subalternas geraram uma série de críticas e reações que levantam alguns questionamentos fundamentais para qualquer discussão sobre feminismo e/no pós-colonialismo: “Quem pode falar e por quem?” “Quem ouve?” “Como se representa a si e os outros?”. Tais questionamentos aludem a debates acalorados no que se refere

à representação e ao essencialismo; ao relacionamento entre o intelectual do Primeiro Mundo e o objeto de investigação do Terceiro Mundo; à posição defensiva e conflitante do intelectual do Terceiro Mundo no Ocidente; e à possibilidade de um movimento feminista coerente e coeso.

O tema do feminismo e/no pós-colonialismo está totalmente ligado ao projeto de pós-colonialidade literária e suas relações com a leitura crítica e a interpretação de textos coloniais e pós-coloniais. Uma perspectiva feminista pós-colonial exige que se aprenda a ler representações literárias de mulheres levando em conta tanto o sujeito quanto o meio de representação. Exige também um letramento crítico geral, isto é, a capacidade de ler o mundo (especificamente, nesse contexto, as relações de gênero) com um olhar crítico. Assim, o suicídio de Bhaduri, descrito por Spivak pelo tropo da “fala”, funciona como uma carta do passado que pode ser lida e interpretada diversamente por diferentes “leitores” com várias motivações em diferentes lugares e em diversas épocas. As ligações etimológicas entre “literário” e “letramento”, que vêm do latim *littera*, “letra”, reforçam a ideia de que a comunicação abrange não apenas o ato da “fala”, como também o da recepção, da audição e da interpretação. Pode-se dizer, com efeito, que quase todos os debates centrais ao feminismo pós-colonial estão preocupados com os diferentes modos de ler o gênero: no mundo, na palavra e no texto.

Como esperado, a crítica feminista enfatiza a importância das questões de gênero na história, na política e na cultura. Inerentemente interdisciplinar, o feminismo examina os relacionamentos entre homens e mulheres e as consequências dos diferenciais de poder para a situação econômica, social e cultural das mulheres (e dos homens) em diferentes lugares e períodos da história. Perspectivas feministas têm sido centrais para os estudos pós-coloniais desde seu momento inicial, compartilhando muitas das preocupações gerais do pós-colonialismo, mas também revisando, questionando e complementando-as. Conforme detalha o magistral estudo *Orientalism (Orientalismo)* de Edward W. Said (2015) a caracterização do oriental em termos feminizados – e por extensão a caracterização de todos os povos nativos e colonizados nos discursos coloniais predominantes – marca a proeminência e a característica constitutiva do gênero no projeto colonial.

Na fase pós-colonial, a situação da mulher continua a interessar muitas pesquisadoras. Sob as atuais circunstâncias de globalização e o domínio quase total do capitalismo no mundo, a condição das mulheres tornou-se mais do que nunca uma questão urgente. As questões de gênero são, desse modo, inseparáveis do projeto da crítica pós-colonial.

Os estudos feministas e os estudos pós-coloniais às vezes se encontram em uma relação mutuamente investigativa e interativa entre si, especialmente quando se tornam muito específicos, por exemplo, quando as perspectivas feministas fecham os olhos a assuntos pertencentes ao colonialismo e à divisão internacional do trabalho e quando os estudos pós-coloniais ignoram a questão do gênero em sua análise. De um lado, então, as feministas por vezes reclamam que as análises de textos coloniais e pós-coloniais não consideram questões de gênero, omitindo-as para dar atenção a questões supostamente mais importantes, tais como a construção do império, a descolonização e a luta pela libertação (no contexto colonial), e a construção da nação (no contexto pós-colonial).

De outro lado, os pós-colonialistas podem questionar o feminismo (ocidental) predominante, apontando o seu fracasso ou incapacidade de incorporar questões raciais, ou a sua tendência a estereotipar ou generalizar em excesso a questão da “mulher do Terceiro Mundo”. No feminismo pós-colonialista, de outro lado – isto é, o feminismo congruente com perspectivas pós-coloniais amplas, simultaneamente “pós-coloniais” e “feministas” em sua natureza e comprometimento – a ênfase tende a ser colocada sobre o *conluio do patriarcado e do colonialismo*.

Existem, assim, tensões entre feminismo e pós-colonialismo, e entre os feminismos “ocidental” e “pós-colonial”. (Na teoria feminista pós-colonial, existem inclusive suspeitas de racismo relativo e “colo-

risimo” *entre* mulheres de cor.) As implicações dessas tensões são muitas. Uma posição feminista *dentro* do pós-colonialismo deve enfrentar o dilema de parecer divisionista enquanto os projetos de descolonização e de construção da nação ainda estiverem em curso. Fora dos estudos pós-coloniais, no âmbito mais amplo do feminismo predominante, as perspectivas pós-coloniais que enfocam a raça e a etnicidade podem ser percebidas como forças que fragmentam a aliança feminista mundial. Diferenças entre teóricas feministas pós-coloniais vêm, respectivamente, à tona à medida que a categoria das “mulheres de cor” se esfacela com a política da localização, o conflito entre comunidades minoritárias no Primeiro Mundo, as mulheres em comunidades diaspóricas e as mulheres no Terceiro Mundo. Teóricas que discutem gênero e raça estão por vezes suscetíveis à crítica interna e externa por se referirem insuficientemente à classe como um fator crucial nas relações entre pessoas, seja no relacionamento entre homens e mulheres, entre Norte e Sul, ou no interior de grupos que se bifurcaram não por gênero ou raça, mas por situação econômica. O feminismo pós-colonial toca em muitas dessas questões, sendo, assim, um campo discursivo dinâmico. Ele questiona as premissas do pós-colonialismo, bem como as do feminismo, complementando-os com suas próprias preocupações e perspectivas, tornando-se ao mesmo tempo seu objeto de crítica e revisão.

Dando continuidade ao tema da escrita dramaturgica faz-se necessário recorrer ao conceito. A dramaturgia é a arte de compor e de representar uma história em cena (no palco). Dá-se o nome de dramaturgo ou dramaturga à pessoa que escreve as peças para que estas sejam representadas no teatro e/ou que adapta outros livros para esse formato.

O dramaturgo ou dramaturga, por conseguinte, consagra-se tanto à redação dos textos (o roteiro) como à concepção da peça (encenação e afins), pois encarrega-se do desenvolvimento da estrutura da representação. A principal diferença entre um dramaturgo e um escritor que se dedica a outros gêneros é que, na dramaturgia, a ação decorre no preciso momento e lugar em que vai sendo apresentada. A dramaturgia também pode ser destinada além do suporte do teatro, para televisão e cinema.

O Grupo de Estudos em Dramaturgia e Crítica Teatral, da Universidade de Brasília, realizou em 2006 uma pesquisa sobre a publicação de teatro contemporâneo no Brasil, que gerou o artigo intitulado A DRAMATURGIA DE AUTORIA FEMININA: 1990 A 2005, de autoria de Laura Castro de Araújo (UnB), onde levantou os seguintes dados:

Do corpus total, que parte desta data, o primeiro resultado que chamou atenção – e que também me motivou a pesquisar e refletir sobre a dramaturgia de autoria feminina – foi o percentual de apenas 21,1% de mulheres escritoras de teatro, contra 75,1% de dramaturgos. Das 216 peças publicadas, incluídas na pesquisa, menos da metade pertencem a dramaturgas, são elas: Renata Pallottini (15)³, Consuelo de Castro (9), Maria Adelaide Amaral (7), Leilah Assumpção (4), Hilda Hilst (4), Edla Van Stein (1), Rosangela Petta (1), Marta Góes (1), Mara Carvalho (1), Cristina Mutarelli (1) e Jandira Martini (1). Esta última publicou também, em parceria com Marcos Caruso, mais três peças. E, em parceria com Miguel Falabella encontramos Maria Carmem Barbosa, assinando cinco peças. Existe uma grande parcela de autoras que não estão incluídas neste recorte, como Ísis Baião, Aninha Franco, Clarice Niskier, Denise Stoklos, entre muitas outras, que não têm seus textos acessíveis e disponíveis, na maioria das vezes. Há algumas peças que são publicadas com pequenas tiragens cuja venda acontece apenas nos finais de espetáculos ou publicações que já se encontram esgotadas e que não ganham uma nova edição. Não se trata, portanto, que não existem dramaturgas produzindo neste período, mas sim que pouquíssimas delas, hoje, possuem visibilidade e interesse do mercado editorial brasileiro. Na verdade, segundo nossos primeiros resultados, não há interesse do mercado editorial na publicação de peças de teatro em geral: constata-se, primeiramente, que não há, infelizmente, interesse pela publicação de

textos teatrais, principalmente, os contemporâneos por grande parte das editoras. Vemos, assim, considerando as dramaturgas, este interesse é menor ainda, pois não se trata de falta de produção, mas critérios duvidosos do mercado editorial, que privilegiam os autores (em geral, homens) que possuem visibilidade na mídia e certo reconhecimento pela crítica teatral dominante. Dessa forma, a maioria das dramaturgas que recebem publicações de suas obras – especialmente antologias – são as que já foram reconhecidas pela crítica teatral e acadêmica, tais como, Maria Adelaide Amaral, Renata Pallottini, Leilah Assumpção⁶ e Consuelo de Castro. Esse fato, portanto, pode ser uma das razões, também, pela qual muitos estudos que mencionam a autoria feminina no teatro se restringem aos referidos nomes. Além disso, das autoras que recebem publicações 94,4% delas participam da atividade cultural do país, não apenas como dramaturgas, mas também como escritoras - a maior parte delas (66,7%) tem publicação em outros gêneros literários como romance, poesia, contos e crônicas – e/ou o restante são, em geral, atrizes (27,8%) e diretoras (16%). Isso atesta por um lado que a maioria dessas dramaturgas que estão sendo publicadas já possui trânsito no mercado editorial e por outro, confirma que muitas das autoras de teatro atuam em outras áreas da criação cênica, como a atuação e a direção. E, certamente, esta visibilidade em outros focos culturais “justifica” o interesse mercadológico por esse grupo restrito de autoras. Outro dado que confirma isso, por exemplo, é que de 13 autoras, 7 delas já trabalharam ou trabalham como roteiristas de televisão.

Podemos concluir a partir destes dados coletados em pesquisa que o baixo número de dramaturgas se deve não apenas a uma questão de gênero, mas também, a um desinteresse geral por publicações de textos teatrais no Brasil.

Contudo, dentro daquilo que é produzido e publicado, é significativamente menor a presença das vozes femininas, o que corrobora a idéia da existência de uma política pós-colonialista indissociável da discussão de gênero.

Seriam essas vozes subalternas silenciadas pelo discurso hegemônico eurocentrista e masculino?

A ligação entre silêncio e memória permite perceber, segundo Orlandi (1999, p. 59), que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios e silenciamentos. Ainda para a autora, os esquecimentos podem ser de duas ordens: um sentido é esquecido (ou apagado) para que um novo sentido se constitua ou esquecem-se novos sentidos que já foram possíveis, “mas que foram estancados em um processo histórico-político silenciador” (id. *ibid.*, p. 62), sendo, assim, evitados ou “de-significados”.

Em busca dessa memória cheia de “buracos” é que se construiu a partir de narrativas orais o texto teatral “Filhas da Mata”, uma dramaturgia que trata da presença feminina na Amazônia, mulheres caribenhas e nordestinas dentre outras nacionalidades que povoaram a região que hoje é o Estado de Rondônia, no período do ciclo da borracha especialmente durante a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, que se mesclaram com a população indígena formando a cultura cabocla e que fundaram a sociedade Portovelhense, no início do século XX. Fala das dificuldades, dos perigos, da violência e da solidão que afligiam essas mulheres que habitavam nas vilas e florestas e de suas crenças e hábitos cotidianos muitos dos quais permanecem até hoje. Mulheres que vivem mergulhadas num mundo fronteiriço entre sonho e realidade, lutando pela redescoberta do sentido de suas existências e suas histórias de vida. Mulheres que compartilham suas memórias com o público e representam o universo metafórico da purificação pelo fluxo das águas, uma poética que dá um sentido humano e universal, como bem definiu o crítico teatral Guillermo Heras em sua crítica:

Em “Filhas da Mata” hay un discurso de teatro aberto y comunicativo com todo tipo de espectador, pero también hay una lección escénica a través de guiños a maestros del teatro no solo ibero-americanos, si no de muchas partes del mundo. Non tendría duda em decir que este montaje pertenece a um hecho que, poco a poco, va consolidándose em la escena actual. Es algo que podríamos llamar “glo-

calidade”, es decir, trabajar e investigar desde nuestra identidade própria (lo local), para transcender y emocionar globalmente.

Essas três personagens isoladas na mata misturam suas dores, esperanças e memórias: Santinha, a que representa o conhecimento místico de cura com plantas medicinais e rituais de magia, Marta a mais velha, austera e vingativa, capaz de matar para se defender, Catarina, a mais nova que enlouqueceu após ver seu filho jogado na cachoeira pelo padrasto seringalista que a violentou e era o pai biológico da criança, a qual era tida como “filho do boto”. A seguir uma cena exemplificativa da forma como o texto foi trabalhado a partir do linguajar caboclo. O texto dramático é acompanhado de um glossário para esclarecer ao elenco o significado de alguns termos próprios da cultura local.

CENA 4 – O VISITANTE INESPERADO

Luz. Amanhece. Som de pássaros. Alguém bate palmas.

Catarina corre pra janela com uma curiosidade infantil pra ver quem está batendo.

SANTINHA (*gritando para fora da janela*)

- Não tem fumo não!!! Sai daqui bicho visagento senão meto bala!

CATARINA (*fala baixo pra santinha enquanto vai mostrando o fumo mascado na boca*)

- Tem fumo sim Dona Santinha...ó!

SANTINHA

- Cala a boca cunhatã, senão te dô um cascudo (*empurrando a cabeça de Catarina como se faz com criança desobediente*), o fumo que tem aí mal dá pra esfregar nos teus cambitos pra espantar mosquito. Quer pegar malária quer?

CATARINA

- Não, eu não, (*esfregando o fumo na perna*) só queria dizer que tem fumo, ué...e eu não tenho cambitos, eu tenho pernas! E a senhora, não sabe nem segurar uma espingarda...como é que vai meter bala em alguém?

SANTINHA (*perdendo a paciência*)

- Já, já, eu te mostro como!

MARTA

- Quem era Santinha?

SANTINHA

- Ora quem haverá de ser? Matinta Perê, quem mais, eu num te falei?

CATARINA (*excitada*)

- N’era não, madrinha, Matinta Perê é uma velha bisbilhoteira e esse aí, era um homem. Bonito...

MARTA

- Quem será esse? Os homens da vila estão todos na boca do rio, pro lado do seringal de Bom Será, perto daquele lugarejo... aquele que foi abandonado depois da matança dos índios, como é mesmo o nome Santinha?

SANTINHA

- Boa Hora.

MARTA (*fala enquanto se arma com espingarda*)

- Isso mesmo, Boa Hora. A colocação mais próxima fica a uns oito dias de barco. Quem será esse e o que faz aqui? Vou atrás dele no rio, vocês duas fiquem aqui e passem a tramela na porta.

CATARINA (*suplicante para Marta*)

- É ele madrinha, o mateiro. Num mata ele não, é tão bonito.

MARTA (*sai sem falar nada*)

SANTINHA

- Dona Marta parece até não gostar de homem, onde já se viu? Construir uma gaiola, uma arapuca em forma de tapiri pra prender os forasteiros, ela pensa que eu não sei...Vai ver foi até lá pra ver se pegou mais um. Depois eu é que sou esquisita e tu a doida né, Catarina?(*se riem as duas*).(*Mudando de tom*) Depois do sumiço do Sebastião, marido dela, ela ficou assim. Nunca mais deu um sorriso sequer! E ainda o pai, tu nunca perguntou por ele... Não pensa o que pode ter acontecido?

CATARINA

- Graças a Deus, sumiu como os outros!

SANTINHA

-Ele era como um pai pra ti também, devias ter mais respeito!

CATARINA

- Pai não, padrinho!

SANTINHA

- Pai, padrinho, padrasto, é tudo a mesma coisa.

CATARINA

- Tomara que esteja morto.

SANTINHA

- Que é isso cunhatã vira essa boca pra lá! Eles vão voltar sim, se Deus quiser! Onde já se viu três mulheres vivendo nessa mata fechada sozinhas sem um homem pra cuidar da gente? Já se vão seis meses e até agora nada, nem sinal deles, mas já devem estar de volta. E esse aí deve ser mais um que se perdeu voltando do seringal. Isso é obra da Mãe da mata, vai ver que é caçador... vai acabar igual o Sabá levando uma bela surra do curupira (*ri*). Carregava um troço nas costas, o que era aquilo?

CATARINA

- Um macaco, era um macaco pendurado nas costas, morto, parecia uma criança...

SANTINHA

- Vixe, é cada assombração que me aparece. Vou buscar a trouxa de roupa pra lavar no rio...

CATARINA

- Tu já viste uma criança morta Dona Santinha? Parece que tá dormindo... (*começa uma crise sentada abraçando as pernas batendo com os pés no chão e girando em círculos*).

SANTINHA

- Se acalme Catarina, tu tá mesmo abiloladamenina, coitada...toma, toma, já vou encher teus potes de água. Arre! Que menina cuíra. Tu tá precisando mesmo é de benzeção e uns banhos de folha pra espantar esse calundu. (*Pega uns galhos de arruda e benze: Se for quebranto ou mau olhado, vai-te pras ondas do mar sagrado. Eu tiro-lhe pela frente, Senhor São Vicente, eu tiro-lhe por trás, senhor São Brás, eu tiro-lhe pelo fundo e Nosso Senhor Jesus Cristo por todo o mundo!*) Sai.

O estudo crítico literário do texto dramatúrgico não cabe neste trabalho e nem a mim. O que se pretendeu neste artigo foi dar voz a quem não é comumente dada a oportunidade de fala. A essas mulheres amazônidas que viveram e vivem repletas de narrativas fundantes de uma identidade própria desta região explorada social e economicamente, histórica e culturalmente. Subalternas talvez por força de um domínio de um patriarcado cruel e opressor, mas, dispostas a usar todas as suas armas para se fazer ouvir. Escapando suas vozes como a água que escorre das mãos fechadas. De onde vem essa voz? Essa voz vem daqui, vem de mim e de ti. E se deixa escorrer pelos vãos das mãos fechadas...um dia quiçá ela chegará ao mar! Aberta a mão em concha, ela matará a sede de muitos!

REFERÊNCIAS

ORLANDI, E. *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. 6ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et alii. *Papel da memória*. Trad. e introd.: José Horta Nunes. Campinas, Pontes, 1999. Título original: *Rôle de la mémoire*. In: ACHARD, P.; GRUENAI, M.-P.; JAULIN, D. (dir.) *Histoire et linguistique*. Paris, Maison des sciences de l'homme, 1984.

SAID, Edward W. *Orientalismo - o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo, SP: Editora Schwarcz S.A., 2015.



Foto: Jória Lima (Catarina), Gilca Lobo (Dona Santinha), Zaine Diniz (Marta).

Espetáculo: Filhas da Mata

Dramaturgia Regional de Mulheres: Jória Lima

O BRASIL IMAGINADO: REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRASIL NA MÚSICA DE CABO VERDE

Francisco Bento da Silva
Universidade Federal do Acre

RESUMO: Este artigo busca focar na análise de duas letras de músicas cabo-verdianas que tem o Brasil como temática. Uma delas chama-se *Brasil (nos sonho azul)*, composta muito provavelmente ainda na primeira metade do século XX. A segunda canção, *Carnaval de São Vicente*, ficou muito conhecida pela voz de Cesária Évora (1941/2011), espécie de embaixatriz da música cabo-verdiana em período mais recente. A composição é de Pedro Rodrigues, músico cabo-verdiano radicado em Angola. Nas duas letras há uma exaltação ao Brasil, que se evidencia através de representações como lugar de carnaval, diversão, país tropical e terra morena. Por fim, Cabo Verde é apresentado como um país irmão, um pequeno “brasilzinho”. Através das discussões travadas por Benedict Anderson (2008), em *Comunidades imaginadas*; Flora Sussekind (2000), *O Brasil não é longe daqui*; J. Rocha (Org.). *Roger Chartier – a força das representações* (2013) e autores que discutem as temáticas da música e cultura em Cabo Verde, iremos dialogar com passagens das letras supracitadas e discutir as representações de Brasil e Cabo Verde como comunidades carregadas de semelhanças e pertencas fraternais.

PALAVRAS-CHAVES: representações, cultura, lusofonia, Cabo Verde, Brasil.

INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 1951 o já afamado Gilberto Freyre chega a Cabo Verde, então colônia portuguesa desde o século XV e que conquistou sua independência somente em 05 de julho de 1975¹. Sua viagem fazia parte de um convite feito por Sarmiento Rodrigues, ministro do Ultramar de Portugal e além de Portugal, as visitas mais importantes se deram nas colônias do Império lusitano espalhadas pela Ásia e África. Meses depois, o editorial do jornal *O Século* de Portugal, de 27 de setembro de 1951, dizia que a viagem de Freyre deveria ser vista como “expressão de uma nova política portuguesa do nosso problema imperial” (in FREYRE, 1953, p. 407). A viagem fazia parte também de um empreendimento de interesse pessoal do autor, patrocinado pelo estado colonial lusitano, que projetava a escrita de um novo volume da obra intitulada *O mundo que o português criou*, segundo o referido jornal. Esta obra já tinha sido publicada em 1940, onde o autor pernambucano já flertava abertamente com louvações ao colonialismo português do passado e do presente.

Em um tom analítico mais crítico e áspero sobre esta viagem por terras do Império português, o professor João Medina afirma que:

Recorrendo ao grande mestre heterodoxo pernambucano, o “Estado Novo” salazarista ocorria-se, dest’arte, de uma ideologia legitimadora do seu colonialismo, pretensamente imune de qualquer forma de racismo, baseado na argumentação oportuna usada pelo sociólogo brasileiro para explicar a gênese da sociedade do Brasil, e que passaria a ser formulada em termos de *álibi* para a recusa portuguesa em descolonizar os seus territórios coloniais em África [Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Angola e Moçambique] e na Ásia [Índia Portuguesa, Timor] (Medina, 2000, pp. 48/49).

Temos então o afamado construtor da mestiçagem condoreira e do lusotropicalismo brasileiros colocando sua imagem e sua escrita a serviço dos interesses coloniais do Estado Novo português (1933/1974),

1 Fonte: Cabo Verde (site do governo), disponível em: <https://goo.gl/sHtNks>, acesso em 20/10/2017.

que teve em linha de frente os ditadores Antonio Salazar e Marcelo Caetano por cerca de quatro décadas. Para Medina, “a viagem às colônias lusas a convite do governo de Salazar, em 1951-52, seria a ocasião para rever, atualizar e ampliar a sua nova visão lusotropicalista de um imenso Portugal transcontinental e multirracial” (idem, p. 53). A memória colonizadora, oficial e o passado imperial de Portugal pareciam ter a necessidade de passarem por uma reatualização no pós-guerra. E Freyre se torna a pessoa certa para dar verniz sociológico à causa do passado lusitano e da sua herança que ainda teimava em existir.

Antiga colônia portuguesa, que se libertou logo após o fim da ditadura em Portugal, Cabo Verde é um país insular situado no continente africano, formado por um conjunto de dez ilhas. Destas, nove são habitadas e na Ilha de Santiago fica a capital do país, a cidade de Praia, com cerca de 131 mil habitantes e o país todo com aproximadamente 434.263 mil habitantes e uma população emigrada maior que aquela vivendo no país². Na então colônia lusitana, em principio dos anos de 1950, Freyre é recebido pelo governador-geral, um médico e militar do exército de Portugal. Ali ele visita as Ilhas de São Tiago, do Sal e de São Vicente. As suas impressões inaugurais são de comparações com os “sertões do Nordeste” brasileiro, notadamente quando fala das terras “ásperas” e “áridas” da então colônia insular portuguesa (Freyre, 1953, p. 279).

Os contatos do sociólogo com a população das ilhas são marcados por atos solenes e informais. Com as autoridades geralmente predominam o tom formal e as conversas sobre questões administrativas e informações sobre problemas enfrentados pela elite de poder na ilha: advogados, médicos militares, religiosos, comerciantes e diretores de escolas. Mas também há contatos com “lavradores, pescadores e horticultores”, onde ele diz também aprender sobre coisas e problemas das ilhas (idem, p. 279). Há também espaço para encontros com intelectuais cabo-verdianos, que ele nomeia como poetas e romancistas: Baltasar Lopes, Jorge Barbosa, Daniel Felipe e José Osório de Oliveira. Por onde passa o brasileiro é recebido com rapapés e nesse périplo por terras coloniais lusitanas porta sempre uma “avidez de homenagens e honrarias oficiais” (Medina, 2000, p. 50).

Em Cabo Verde visita clubes recreativos e associações culturais locais, onde profere um discurso de chegada em que compara abertamente o nordeste brasileiro com Cabo Verde e diz: “em Cabo Verde um brasileiro está ainda no Brasil estando em Portugal” (Freyre, 1953, p. 221). É interessante que o escritor faz questão de enfatizar que ali são terras portuguesas, que Cabo Verde é Portugal, e em nenhum momento ele lança olhar crítico sobre o colonialismo ali exercido pelos portugueses. E nem podia e nem queria fazer algo nesta direção, tanto por ideologia como por gratidão ao governo ditatorial lusitano que o patrocinava. Sua imagem, sua escrita e seu prestígio estavam ali para reforçar o colonialismo português que estava em crise após o fim da Segunda Guerra. Mas segundo Fernando Arenas, “esta visita era aguardada com grande expectativa por parte da intelectualidade cabo-verdiana aglutinada em torno da revista *Claridade*³, dado o impacto que teve a produção literária e intelectual nordestina numa consciência nacionalista cabo-verdiana em gestação” (Arenas, 2010).

Ali, o escritor reforça as semelhanças ao realçar aspectos da natureza local, como se Brasil e Cabo Verde formassem *comunidades paralelas* (Anderson, 2008): ilhas ensolaradas, vegetação “brasileira do nordeste”, com sol mais tropical que o do Brasil e águas azuis do Atlântico banhando Cabo Verde (Freyre, 1953, p. 221). Logo em seguida ele sai do encanto tropical e fala dos ilhéus, que teriam também uma composição étnica parecida com a do Brasil: mestiça e integrada, parecendo haver naquele arquipélago a mesma “democracia racial” que o autor viu no Brasil, de forma velada em *Casa Grande e Senzala* (1933) e em tom mais enfático em *Ordem e progresso* (1957). Contudo, ele procura destacar a cultura local “formação”. Neste campo das semelhanças, ele parece ter o olhar direcionado para aproximações e não aos contrastes. Vê o Brasil e

² Fonte: Cabo Verde (site do governo), disponível em: <https://goo.gl/sHtNks>, acesso em 20/10/2017.

³ A revista circulou em Cabo Verde entre 1936 e 1966, tendo como principais nomes Baltasar Lopes, Manuel Lopes e Jorge Barbosa. Fonte: <http://claridade.org/claridade-revista-literaria/>. Acesso em 31/10/2017.

a brasilidade nos gestos, nos sorrisos, na forma de falar, no cantar, no dançar e até no futebol praticado pelos locais (idem, p. 221). Cabo Verde torna-se para Gilberto Freyre um “brasilzinho” tropical carregado de afetos ou “um Ceará desgarrado”, como ele afirmará na sua visita. Parecia mesmo que ele não tinha saído do seu nordeste, que para ele é sinônimo de brasilidade regionalista.

1 A MÚSICA DE CABO: BRASILIANISMO, IMAGINAÇÕES E INTERSEÇÕES CULTURAIS

Nas visitas aos clubes locais (juventude, culturais, intelectuais, recreativos), Gilberto Freyre afirma ter dançado a *morna*, um dos mais conhecidos gêneros musicais cabo-verdianos, que no seu olhar é “docemente parenta de danças brasileiras” (idem, p. 222). Aqui, de maneira direta, ele mergulha na sua escrita de uma história adocicada, “visual, imagístico e sensual” (Albuquerque Júnior, 2014, p. 119). Segundo estudiosos da música cabo-verdiana como Eugenio Tavares, a *Morna* surgiu no século XIX na Ilha de São Vicente e depois se espalhou pelas outras ilhas e refletiria a alma e a psicologia do povo de Cabo Verde (Tavares *apud* Barros, 2007, p. 17).

Mas esta explicação não é consensual, pois segundo Brígida Évora (2010),

De acordo com a tradição, a morna surgiu na ilha da Boavista, sendo a mais antiga amorna “Brada Maria” mas a sua origem é muito discutida no seio dos autores: para uns amorna terá sido introduzida por marinheiros estrangeiros dado a semelhança que existe com “mornes” dos mestiços da Martinica; para outros, como o Gilberto Freire, a morna é originária das Antilhas enquanto José Lopes considera-a de origem inglesa, ou seja, vinda do verbo ‘to mourn’ que significa lamentar (Idem, p. 37).

A *Morna* é cantada na língua crioula cabo-verdiana⁴ e “os temas interpretados exprimem muitas vezes o sentimento de quem sofre, ama, idealiza, lamenta, sonha, tem uma vida dura e problemática. (...) Para tocar as *Mornas* geralmente são utilizados instrumentos como a viola, o cavaquinho, a rabeça e a guitarra” (Barros, 2007, p. 17).

Este gênero musical, juntamente com a *Coladera*, o *Batuque* e o *Funaná* projetaram musical e culturalmente Cabo Verde para além mar na década de 1990 e, em paralelo, a divulgação da língua crioula cabo-verdiana, que Freyre tachou como “dialeto repugnante” quando visitou as ilhas do atual país nos de 1950 (Arenas, 2000). Isso porque na época colonial o crioulo era classificado como um “português mal falado” e dialeto das classes mais baixas. Ou seja, a “ideia de ‘Português mal falado’ se radicava no preconceito, expresso por alguns autores desde o século XIX, de que os falantes de Crioulo não eram capazes de imitar os portugueses” (ILTEC, p.02) e falar “bonito” e “correto”. É nesta língua, que ainda hoje luta para se afirmar institucionalmente, que a cultura cabo-verdiana se expressou através de uma literatura e de uma musicalidade de base nacional antes mesmo da independência.

E através de duas *mornas* de Cabo Verde intento trazer uma discussão acerca das representações sobre o Brasil feitas pelos compositores e músicos daquele país insular. E ao mesmo tempo, discutir como eles procuram nas letras marcar semelhanças do seu país com o distante Brasil. Distante geograficamente dos cabo-verdianos, mas próximo nos imaginários sobre ele que parecem ter sido senão inaugurados, reatualizados pela visita de Freyre a Cabo Verde em 1951.

Flora Sussekind (2000), em seu livro *O Brasil não é longe daqui* faz um estudo de algumas obras literárias e de narrativas de viagens ao interior do Brasil, e diz que o título da obra foi inspirado numa música

4 O crioulo cabo-verdiano ainda luta para se afirmar como língua oficial junto com o português. Mas desde 2009 o ALUPEC (Alfabeto Unificado Para Escrita do Crioulo) está institucionalizado pelo governo do país. Fonte: <https://goo.gl/vDrR9d>, acesso em 25/10/2017.

alemã do século XIX, que convidava os germânicos a migrarem para o país sul-americano em busca de novas oportunidades. A letra sugeria, diz a autora, “deslocamentos reais e paisagens imaginadas” (Idem, p. 21). Se os alemães queriam encontrar o Brasil da canção nos deslocamentos migratórios do XIX, os cabo-verdianos parecem querer encontrar o Brasil no seu próprio país a partir do fazer artístico e criativo, da mesma forma que Gilberto Freyre “viu” lá o Brasil em sua viagem etnocêntrica marcada pela ideologia colonialista.

Temos então duas músicas que se enquadram nessa perspectiva que aponto acima. A primeira delas é a música *Brasil (nos sonho azul)*, de autoria do músico e compositor de Cabo Verde Francisco Xavier da Cruz (1905/1958), grande nome deste gênero musical conhecido como *Morna*. A segunda canção é a música intitulada *Carnaval de São Vicente*, que tem como autor o compositor Pedro Mointeir Rodrigues. Ambas ficaram conhecidas recentemente para além do arquipélago, respectivamente nas vozes das cantoras Nancy Vieira e Cesária Évora.

A professora e jornalista Gláucia Nogueira, autora de textos e livros sobre a história da música de Cabo Verde, em artigo intitulado *Brasilin, Cabo Verdão*, aponta que:

O escritor Baltazar Lopes da Silva, por sua vez, ao escrever sobre o compositor B.Léza no jornal *Voz di Povo*, em 1981, fala da grande influência brasileira na juventude cabo-verdiana dos anos 20 e 30, que adoptou novos estilos, maneiras de falar, músicas e danças – o Carnaval, por exemplo, que até então era o tradicional entrudo português, passa a contar com desfiles (NOGUEIRA, p. 75, 2007).

Isto parece apontar de maneira contundente que estes artistas e intelectuais de Cabo Verde foram de alguma forma influenciados nas suas produções, lirismos e afetos ao longo da primeira metade do século XX pela música, cultura e literatura brasileiras. E Gilberto Freyre, nas suas duas viagens a Cabo Verde, legou sua imagem de sociólogo renomado e estudioso do Brasil como caldeamento de encontros diaspóricos de brancos e negros, com gentes nativas. Fixou certa projeção do Brasil em Cabo Verde, que foi de certa forma absorvida reproduzida.

A seguir temos um quadro com as duas letras escritas na língua Crioula de Cabo Verde. As traduções das duas músicas para o português foram cortesia de José Monteiro, cabo-verdiano que gentilmente atendeu meu apelo via e-mail e que mantém um site sobre música, cultura e tradução de crioulo cabo-verdiano para o português (caboindex.com). Não foi possível saber com precisão as datas em que cada compositor escreveu ambas as letras. No caso de B. Leza, segundo Gláucia Nogueira, a afinidade dele com a música brasileira era enorme: “fica também explícita na letra de Brasil, alusiva provavelmente à visita a Cabo Verde do sociólogo Gilberto Freire, no início dos anos 50. Mas também nas muitas marchas de carnaval que compôs, na mais perfeita tradição daquelas produzidas à época no Rio de Janeiro” (NOGUEIRA, p. 76, 2007). Ou seja, a visita de Freyre é a inspiração/homenagem de B. Leza ao escritor e ao Brasil, país que ele já mantinha íntima ligação através da música e da literatura.

Já para a música de Pedro Rodrigues, a indeterminação se torna maior devido ele ainda estar vivo e residir desde criança em Angola⁵. Mas Gláucia Nogueira, em *email* ao autor do texto diz que a primeira gravação é de Cesária Évora no ano de 1999 e provavelmente a composição deve ter ocorrido no período da Independência de Cabo Verde, nos anos de 1970. Algo que tem fundamento, pois em recente entrevista à TV cabo-verdiana, Pedro Rodrigues diz que escreveu sua primeira música em 1969⁶.

5 O compositor Pedro Rodrigues nasceu na Ilha do Fogo e se mudou para Angola com a família aos 07 anos de idade, país onde vive até hoje. Fonte: entrevista de Pedro Rodrigues à RCT TV, Televisão de Cabo Verde, em 15 de maio de 2016. Disponível em: http://rtc.cv/index.php?paginas=47&id_cod=49008, acesso em 02/11/17.

6 Idem.

Quadro I – Letras das músicas *Brasil (nos sonho azul)* e *Carnaval de São Vicente*

<p>Brasil (Nos Sonho Azul) Voz: Nancy Vieira Compositor: B. Leza</p> <p>Bem conchê ess terra morena Ondê que cada crioula é um serena Bem, q'ês nos céu també é de anil Êss nos terra piquinina É um padacinho di Brasil <i>Vem conhecer essa terra morena</i></p> <p><i>Onde cada crioula é uma sereia</i> <i>Vem, que o nosso céu também é de anil</i> <i>Esta nossa terra pequenina</i> É um pedacinho do Brasil</p> <p>Brasil, qui nos tudo tem na peito Brasil, qui no ta sinti na sangue Brasil, bo é nos irmão Sim c'ma nos bo é morena Brasil no crebu txeu, no crebu txeu, di coração</p> <p><i>Brasil, que todos temos no peito</i> <i>Brasil, que sentimos no sangue</i> <i>Brasil, tu és nosso irmão</i> <i>Assim como nós, tu és moreno</i> <i>Brasil, te queremos muito, te queremos de coração</i></p> <p>Vento qui ta bem di sul Ta trazê na ses cantos acenos di Brasil Si no ca ta bai, es ca ta dixanu Brasil bo é nos sonho Bo é nos sonho azul</p> <p><i>Os ventos que vêm do Sul</i> <i>Trazem nos seus cantos, acenos do Brasil</i> <i>Se não formos, não nos deixam</i> <i>Brasil, tu és o nosso sonho</i> <i>Tu és o nosso sonho azul</i></p>	<p>Carnaval de São Vicente Voz: Cesária Évora Letra e musica: Pedro M. Rodrigues</p> <p>J'a'm conchia São Vicente Na sê ligria na sê sabura Ma 'm ca pud fazê ideia S'na carnaval era mas sab</p> <p><i>Eu já conhecia São Vicente</i> <i>Sua alegria e seu sabor</i> <i>Mas não fazia ideia</i> <i>Que durante o carnaval era melhor</i></p> <p>São Vicente é um brasilin Chei di ligria chei di cor Ness três dia di loucura Ca ten guerra ê carnaval Ness morabeza sen igual</p> <p><i>São Vicente é um brasilzinho</i> <i>Cheio de alegria e cheio de cor</i> <i>Nesses três dias de loucura</i> <i>Não tem brigas pois é carnaval</i> <i>Nessa fraternidade sem igual</i></p> <p>Nô ten un fistinha mas sossego Ca bô exitá bô podê entrá Coque e bafa ca ta faltá Hôje é dia di carnaval</p> <p><i>Temos uma festinha tão sossegada</i> <i>Não hesite, você pode participar</i> <i>Tem muita comida e muita bebida</i> <i>Hoje é dia de carnaval</i></p> <p>São Vicente é um brasilin Chei di ligria chei di cor Ness três dia di loucura Ca ten guerra ê carnaval Ness morabeza sen igual</p>
---	---

Na letra de B. Leza ele procura realçar as semelhanças entre natureza e gentes do Brasil e de Cabo Verde. A terra lá e cá é morena, o céu das ilhas também é de anil indicando que é igual ao do Brasil. É um país diminuto mas que é um “pedacinho” do Brasil. Os sentidos de pedaço podem ser interpretados de maneira polissêmica: no sentido de comparação territorial entre os dois países, que torna Cabo Verde diminuto frente ao Brasil continental. Pode ser um pedaço afetivo, de países com culturas parecidas e laços fraternais e de parentesco. Também poderia ser entendido Cabo Verde como um pedacinho de natureza do Brasil do litoral e das repre-

sentações tropicais: paradisíaca, céu azul, mar azul, gente amorenada pelas misturas étnicas e pelo sol constante que se projeta em ambos os territórios. O Brasil imaginado por B. Leza poderia então ser encontrado em Cabo Verde. Assim, ele se abraça a Gilberto Freyre na mesma narrativa discursiva horizontalizada. Isso se torna mais intenso se levarmos em consideração o que seria o título original da música: “Gilberto Freyre”. Esta é uma possibilidade recente lançada pela pesquisadora Gláucia Nogueira. Diz ela, “acredito que essa música tinha o título original “Gilberto Freire”, por haver na Sociedade Portuguesa de Autores o registro de uma composição de B. Léza com esse título (aliás, grafado errado. Está escrito ‘Gilberto Freira’)”⁷.

Os cabo-verdianos carregariam então este Brasil imaginado no peito, no sangue e no coração como algo denso e duradouro. Um sonho distante e próximo, marcado pelo azul das águas do Atlântico e pelo anilado do céu tropical que uniria o Brasil ao Cabo Verde. Quase que concomitante a viagem do sociólogo pernambucano, B. Leza abraça então as representações de Gilberto Freyre quando este querendo exaltar a sua “tese” da tropicologia, da mestiçagem convergente e da obra que “o português criou” destaca aproximações geo-culturais entre a antiga colônia portuguesa na América e aquela ainda colônia na África.

Na letra da música de Pedro Rodrigues temos na primeira estrofe alguém de outra ilha que chega à Ilha de São Vicente durante a semana de carnaval e fica encantado com a festa popular. O eu lírico que chega, parece ser o próprio autor, nascido na Ilha do Fogo e desde criança um emigrado que vive em Angola até hoje. A única estrofe em que o Brasil é destacado é a segunda que se repete como quarta estrofe. Isso porque o carnaval de São Vicente, narrado como “festa sem igual”, “sossegada” e de “fartura” só pode ser comparado em perspectiva ao do Brasil. Nos três dias de “loucura”, a ilha se torna uma “brasilzinho”, cheio de alegria e colorido. Há aí uma dupla representação: sobre o Brasil enquanto uma *comunidade imaginada* pelos de fora e sobre o carnaval do Brasil em particular, que o desta ilha de Cabo Verde imitaria, reproduziria, se tornando durante os três dias de festa um pequeno Brasil (*Brasilin*). Como bem diz Anderson (2008), as “comunidades se distinguem não por sua falsidade/autenticidade, mas pelo estilo em que são imaginadas” (idem, 33). E o estilo é algo aproxima Cabo Verde e Brasil nestas comparações.

Como bem aponta de maneira poética Gláucia Nogueira no título de seu artigo, o afeto no uso do diminutivo *brasilin* para se referir ao seu próprio país serve para engrandecer o pequeno Cabo Verde. Ao ser *brasilin*, torna-se *cabo-verdão*. Mas também, como defende Sérgio Buarque de Holanda, o sufixo *inho* da língua portuguesa serviu no Brasil para criar afetos e intimidades expandidas, onde as relações informais sobrepujam a formalidade e dão origem ao *homem cordial*. Ou como ele bem diz: “É a maneira de fazê-los [*pessoas e objetos*] mais acessíveis aos sentidos e também de aproximá-los do coração” (Holanda, 1976, p. 108). Desta forma, Cabo Verde e Brasil são *irmãos cordiais*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gilberto Freyre parece defender a ideia de vidas paralelas e sincrônicas espalhadas pelo antigo Império português e suas colônias ao redor do mundo no século XX, tendo o Brasil, desgarrado da tutela lusitana no século XIX, permanecido como exemplo maior “do mundo que o português criou”. Carregado de brasilidade e de lusofonia, o sociólogo viajante ver Brasil e Portugal aonde vai. A ex-colônia e colônias parecem dever tributo cultural, histórico e “civilizacional” ao grande criador desse mundo colonial criado e tutelado pelo Império português. Para além da questão da nacionalidade, parece haver a defesa daquilo que Anderson vai chamar de *Comunidade imaginada*, integrada principalmente pela língua e religião.

O intelectual cabo-verdiano Baltasar Lopes, ao tomar conhecimento da obra de Gilberto Freyre sobre

suas andanças pelas colônias lusitanas, incluindo Cabo Verde, lançada no Brasil em 1953 sob o título de *Aventura e rotina*, resolve responder o renomado sociólogo brasileiro através das ondas sonoras da Rádio Barlavento. São seis palestras proferidas entre os dias 12 de maio e 23 de junho de 1956, depois publicadas no mesmo ano em um folheto intitulado *Cabo Verde visto por Gilberto Freyre* (Medina, 2000, p.57).

Baltasar Lopes diz que o “Messias desiludiu-nos” (Medina, idem, p. 59). Por si só a frase é reveladora. O “messias” Gilberto Freyre teria desiludido um sujeito coletivo expresso na fala de Lopes. Quem é o sujeito plural, podem ser os cabo-verdianos em geral e em particular os intelectuais do arquipélago com os quais Freyre teve contato, que pareciam então querer ou esperar do famoso escritor uma obra ufanista e talvez laudatória de Cabo Verde, ou apenas da “realidade” local. Há desagrado pois, segundo Lopes, Freyre foi superficial e ligeiro nas suas análises sobre Cabo Verde e sua cultura. Na verdade, teria o brasileiro “apenas arranhado” o litoral de três das dez ilhas. A crítica envolvia também o tom depreciativo com que Freyre tratou da culinária local e do crioulo cabo-verdiano, além de ver de forma exagerada o “africanismo continental” em todo lugar (música, religião) e uma “esterilidade cultural” dos cabo-verdianos (Medina, op. cit.).

Ou seja, ao não ver as marcas da herança lusitana impregnada nas falas, nos gestos, nas crenças, nas músicas, no perfil étnico e nas comidas dos ilhéus cabo-verdianos, Freyre parece atestar que o “atraso” local era obra da “deficiente” atuação colonizadora que não conseguiu aportuguesar as gentes locais. Talvez por isso tenha restado a ele a correlação de Cabo Verde com os trópicos do Brasil, com o seu nordeste afetuoso, do que com a Europa portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. “Por uma história acre: saberes e sabores da escrita historiográfica”, pp. 111-134. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de & ANTONACCI, Maria Antonieta. **Desde as Amazônias**: colóquios. Volume I. Rio Branco: Nepan, 2014.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENAS, Fernando. **Reverberações lusotropicalais**: Gilberto Freyre em África 1 – Cabo Verde. Maio de 2010. Disponível em: <https://goo.gl/UWpvLx>, acesso 19/10/17.

A SEMANA.B. **Leza evocado em Lisboa por ocasião dos seus 105 anos de nascimento**. Disponível em: <https://goo.gl/xfA7H5>, acesso em 19/10/17.

BARROS, Nelson Furtado Correia. **Contributo de Bulimundo na música tradicional cabo-verdiana**: o caso Funaná. Monografia de Graduação em História. UNICV. Praia - Cabo Verde, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/36ABVG>, acesso em 15/09/2017.

ÉVORA, Brígida Santos. **O papel da música na afirmação da cultura cabo-verdiana no país e na diáspora**. Monografia de Graduação em História. UNICV. Praia - Cabo Verde, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/GCyhCC>, acesso em 15/09/2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 9ª edição. Rio de Janeiro: José Olympo Editora, 1976.

ILTEC. **Diversidade linguística na escola portuguesa**. MEC – PT, Sd.

MEDINA, João. **Gilberto Freyre contestado**: o lusotropicalismo contestado nas colônias portuguesas como álibi colonial do salazarismo, pp. 48/61. **Revista USP**, São Paulo, nº 45, março/maio, 2000.

NOGUEIRA, Gláucia. Brasilin: Cabo Verdão, pp. 73/83. In: NOGUEIRA, G. **Notícias que fazem história – A música de Cabo Verde pela imprensa ao longo do século XX**. S. Ed.: Praia, 2007.

SUSSEKIND, Flora. **O Brasil não é longed aqui**: o narrador, a viagem. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.

PERSPECTIVA DE COLONIALISMO EM *VIVA O POVO BRASILEIRO*, DE JOÃO UBALDO RIBEIRO

Luana Signorelli Faria da Costa
(IEL)/Unicamp
E-mail: lua.signorelli@gmail.com

RESUMO: Aqui se estuda a perspectiva do colonialismo na obra *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro. A lógica violenta e o mecanismo da repressão e da opressão marcam personagens como Perilo Ambrósio, que só chegou ao poder de barão tendo assassinado um negro às margens do Rio Ipiranga, desconstruindo o ideal heroico do grito. A violência é utilizada pelos opressores como justificativa pelos seus atos, como no maquiavelismo, em que o fim justificava os meios. Levando em consideração o antropofagismo e o movimento cultural da Primeira Geração Modernista, sobretudo *Macunaíma* de Mário de Andrade, *Viva o povo brasileiro* não traz mais um ideal de formação brasileira que leva em consideração as 3 etnias, mas sim a problematização da narração da História por meio de vias não oficiais. O desbravamento do interior brasileiro não se deu sem muita brutalidade por parte dos portugueses, os quais castigaram os índios sem qualquer tipo de consideração cultural. Como aparato teórico, este trabalho aborda principalmente os estudos de Michel de Montaigne, com o seu ensaio “Os canibais”, e ainda a tese de doutorado de Lacy Guaraciaba Machado. O diferencial é que João Ubaldo Ribeiro introduz a ideia de alma, ou alminha brasileira, uma fonte energética de cor azul que encarnava nas personagens e reconduzia os rumos da História. Logo, é possível vislumbrar uma possível esperança, para além da violência e repressão vivenciadas na História brasileira, desde o Brasil colônia até a Ditadura Militar. Ainda assim, um futuro de esperança e humanismo é acreditado.

PALAVRAS-CHAVE: Colonialismo. Violência. Ribeiro. Humanismo.

*Nas noites de frio é melhor nem nascer
Nas de calor, se escolhe, é matar ou morrer
E assim nos tornamos brasileiros.*

(Cazuza – O tempo não para)

Lançado em 1984, às vésperas do fim da ditadura, *Viva o povo brasileiro* é um relato fundamental da História do país, narrado sob o ponto de vista literário. Inaugurado por meio da sua brilhante epígrafe, “o segredo da Verdade é o seguinte: não existem fatos, só existem histórias.”, constata-se já desde o início que o livro se propõe a debater os rumos da História, mas não só isso: o romance pontua criticamente datas significativas, como se fossem entradas de um diário, perpassando um período histórico que vai desde o Brasil colonial até a até então recente Ditadura Militar. A obra se diferencia pela sua linguagem, que não se aproxima do discurso historiográfico comum, o qual costuma narrar apenas os grandes fatos e acontecimentos; pelo contrário, o romance elucida pequenos detalhes que, a um olhar natural de historiador – mais preocupado com a macrohistória do que com a micro –, provavelmente deixaria passar. Assim, João Ubaldo Ribeiro realiza uma crítica histórica eficaz, uma vez que ele penetra na História brasileira por meio de lentes aguçadas e amplificadoras. Este ensaio vai abordar eixos e questões interessantes dentro do romance, tendo sido utilizada para o estudo a edição da Objetiva/Alfaguara.

Esta obra fala do passado, mas aponta para o presente. O próprio João Ubaldo dizia que o romance era como um balanço pós-ditadura, no sentido de olhar para o país, o que ele era e o que ele podia ser depois, ao pensar de uma forma épica e antiépica a História nacional, isto é, para além dos moldes convencionais. No caso de Portugal, a formação do povo nacional contou com a épica *Os Lusíadas*, de Camões. Já no caso do Brasil, houve colônia. Nas expansões ultramarinas, os portugueses levaram grande vantagem com a sua Escola de Sagres. No século XVI, com as expedições portuguesas, havia predominantemente em território brasileiro dois tipos de literatura: a de informação e a pedagógica. A primeira, a literatura de informação, ou de expansão, foi cultivada entre Brasil e Portugal, de modo a veicular inventários da fauna e flora brasileiras para a coroa portuguesa. A finalidade desses textos, escritos em prosa, era narrar e descrever as viagens e os primeiros contatos com a terra brasileira e seus nativos. Embora guardem pouco valor literário, são textos dotados de grande documentação histórica. Trata-se, por exemplo, da Carta de Pero Vaz de Caminha. O que os portugueses não relatavam à Coroa da época eram as atrocidades e a violência, preço pago pelo progresso civilizatório.

Talvez tenha principiado aí a colaboração de circunstâncias singulares que terminou por fazer da alma do alferes uma alma brasileira. Nasceu índia fêmea por volta da chegada dos primeiros brancos, havendo sido estuprada e morta por oito deles antes dos doze anos (RIBEIRO, 2011, p. 18).

Já a literatura de catequese, ou pedagógica, foi introduzida pelos jesuítas vindos ao Brasil com a missão de catequizar os índios. Estes colonizadores deixaram inúmeras cartas, tratados descritivos, crônicas históricas e poemas, não só de portugueses, mas também de colonizadores de outras nacionalidades, como o alemão Hans Staden, e o francês Jean de Léry, cada qual responsável por contar sobre o Brasil às suas respectivas pátrias. Outros foram José de Anchieta e o padre Manuel de Nóbrega, chegados juntos ao Brasil em 1553, tendo fundado no ano seguinte, no planalto de Piratininga, um colégio que se tornou o núcleo da futura cidade de São Paulo. Anchieta teve uma vasta produção. Haja vista a catequese religiosa e de orientação cristã, todos os seus textos apresentavam intenção pedagógica. Ele escreveu poemas, hinos, canções e autos (gênero teatral originado na Idade Média), além das cartas que informavam sobre o andamento da catequese no Brasil e o projeto de uma gramática da língua tupi.

Nem crônicas, nem memórias, pois não resultavam de nenhuma intenção literária: os escritos dos cronistas e viajantes eram uma tentativa de descrever e catalogar a terra e o povo recém-descobertos. Entretanto, permeava-os a fantasia de seus autores, exploradores europeus que filtravam fatos e dados, acrescentando-lhes elementos mágicos e características muitas vezes fantásticas (VOGT; LEMOS, 1982).

Em *Viva o povo brasileiro*, é intrínseco ao texto a lógica violenta, o mecanismo da repressão e da opressão que marcam figuras como Perilo Ambrósio, personagem a qual só chegou ao poder de barão tendo assassinado um negro às margens do Rio Ipiranga, desconstruindo o ideal heroico do grito. A violência é utilizada pelos opressores como justificativa pelos seus atos, como no maquiavelismo, em que o fim justificava os meios, mas não só como justificativa, mas sim porque eles faziam isso com *gosto*, pois gostavam de certa forma desta violência. Há toda uma desfaçatez de classe, de uma elite dominante que não só não quer enxergar o negro e outras minorias como parte constituinte e integrativa do corpo social e étnico brasileiro, como também quer – a todo custo – aniquilá-los. Porém, segundo Aimé Césaire, seremos pobres e cegos enquanto fizermos isso, pois “uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais é uma civilização *enferma*. Uma civilização que trapaceia os seus princípios é uma civilização moribunda” (CÉSAIRE, 1978, p. 13, grifo meu).

Perilo Ambrósio ficou contente em verificar que nada resultara muito bem até o último pormenor, embora já antes estivesse seguro de que o tenente encontraria Inocência morto. Afinal, quando o sangrara à faca para lambuzar-se de seu sangue e assim apresentar-se ao tenente, terminara por dar-lhe mais cuteladas do que planejava, já que os braços e as mãos lhe fugiram do controle e golpeou o negro como se estivesse tendo espasmos. Melhor que haja morrido logo e não se pode negar que de um modo ou de outro deu sangue ao Brasil, pensou Perilo Ambrósio, voltando as costas e cutucando mansamente as ilhargas do cavalo para tomar de ver a estrada (RIBEIRO, 2011, p. 26).

A partir desse trecho, depreende-se que Perilo Ambrósio fez-se barão de Pirapuama às custas do sangue dos outros, dos negros, conquanto não teve coragem de dar o seu próprio para colaborar e participar da História do país. Ainda sobre o processo colonizador, existem no romance personagens como Nikolaas Eijkman, abasileirado para Aquimã, e Heike Zernike, ou Sinique – holandeses colonizadores. O caboco Capiroba, com quem eles travam contato no momento da chegada, não entende o nome deles, e logo lhes dá apelidos abasileirados. Foram aprisionados na maloca, e tratados como animais. Para o caboco, eram eles os selvagens, os padronizados, os iguais, com nomes estranhos que nem se consegue entender. A escolha do viés evidencia uma colonização também holandesa, não só portuguesa. É todo um outro lado da História, mesmo a História “dos vencedores”, do primeiro mundo, que é desconhecida, sendo a colonização portuguesa mais conhecida, em detrimento da holandesa. Difícil não recordar a ironia com que Michel de Montaigne, no século XVI, também tratava da questão, falando do contato que ele próprio teve com a língua dos nativos.

Transcrevi aqui um de seus cantos guerreiros, pois tenho também uma canção de amor: ‘Serpente, pára; pára, serpente, a fim de que minha irmã copie as cores com que te enfeitas; a fim de que eu faça um colar para dar à minha amante; que tua beleza e tua elegância sejam sempre preferidas as das demais serpentes.’ É a primeira estrofe e o estribilho da canção; ora, eu conheço bastante a poesia para julgar que este produto de sua imaginação nada tem de bárbaro, antes me parece de espírito anacreôntico. Aliás a língua que falam não carece de doçura. Os sons são agradáveis e as desinências das palavras aproximam-se das gregas (MONTAIGNE, 1984, p. 105).

Também pode-se resgatar neste momento os versos de Joseph Rudyard Kipling, em seu poema *Tomai o fardo do homem branco*, esta pobre criatura civilizada, a quem coube todos os pesares da colonização... Kipling, inclusive, foi laureado com o Prêmio Nobel da Literatura em 1907, revelando e alertando-nos para essa mentalidade eurocêntrica. É um contorcionismo ideológico, que faz tudo caber dentro de um discurso.

Em termos de Brasil, a mestiçagem se mostra claramente fator determinante na formação nacional. “Mestiço” é uma palavra que, do latim *mixtus*, quer dizer mesclado, nascido de pais de raças diferentes – isto é, além de raças, culturas e etnias. Não se trata somente de uma mistura entre raças, mas sim de uma incorporação, no sentido da antropofagia, cultuada por Mário de Andrade em *Macunaíma* e no *Manifesto antropofágico*. São estabelecidos entraves do processo: existe uma elite mestiça, que não se reconhece como mestiça, elite que tem esse passado que deve ser apagado, ou embranquecido. É o caso da personagem Amleto de *Viva o povo brasileiro* e alguns de sua linhagem. A ideia que fica é sempre a de uma verdade problemática, por mais que haja veracidade no processo de reconstrução do passado. Macunaíma também pode ser evocado aqui, por causa de toda a sua mitologia e simbologia sobre as origens, tal qual o conto “O ovo e a galinha”, de Clarice Lispector: “Dizem que mais tarde a onça [Palauá] pariu uma ninhada enorme. Teve filhos e filhas. Uns machos outros fêmeos. Por isso que a gente fala ‘um forde’ e fala ‘uma chevrolé’...” (ANDRADE, 2013, p. 167).

Ninguém se lembrava desse evento, fosse por memória ou por ouvir contar, mas os padres não mentiam e, por via de consequência, a história era verdadeira, o que provocou, desse dia em diante, inescapável desconfiança entre os habitantes da Redução, cada um achando que o outro era personagem secreto da história. A qual era a prosopopeia de tal boa gente naufragada que veio dar à terra quando ali existiam

muitos gentios em estado de brabeza e nenhuma cristandade, de forma que os ditos gentios mataram toda essa **boa** gente para comer, a cada manhã abatendo um a cacetadas depois de rituais **malvadíssimos**, não se importando com as súplicas que os padecentes lhes dirigiam, nem se dando conta do choro e clamor que se levantava dos desafortunados a serem comidos nos dias seguintes. E tanto se cevaram dessa carne humana os gentios e a ela tanto se acostumaram que nem lhes passou pelas mentes brutas a ideia de ao menos poupar o sacerdote e **santo** homem daquela expedição malfadada, mesmo quando ele lhes falou do **grande** pecado que cometiam e da ofensa **mortal** que, ao comê-lo, perpetrariam contra Deus e todo o seu rebanho. Com uma lágrima a lhe escorrer pela face pálida, o **bom** padre fechou os olhos diante de um selvagem **altíssimo e terrificante**, de dentes limados em serra para melhor rasgar a carne inocente da gente de Deus, executando uma dança **monstruosa**, intercalada de imprecações satânicas e invocações pagãs, antes de baixar o tacape. E assim, nos olhos de Deus, tais gentios muito se desmereceram e caíram fundo, **fundíssimo**, de onde talvez jamais pudessem voltar à luz. E com essas e outras razões e enredos mostrou-se que não se devia mais comer gente (...) (RIBEIRO, 2011, p. 39, grifos meus).

Os adjetivos e seus superlativos indicados no trecho (bem como a inversão frequente, embora não absoluta, da ordem substantivo/adjetivo para adjetivo/substantivo, a fim de hierarquizar a importância das qualidades, exatamente como na carta Pero Vaz de Caminha: “pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas”) entreveem um ponto de vista. Aqui pode se falar da tendência literária do naturalismo, junto à prática do canibalismo, como incorporação do outro, “como se tivessem tomado o lugar dos outros definitivamente” (RIBEIRO, 2011, p. 42). Também é uma forma de colonizar o corpo alheio, apossar-se dele. É tratar o outro como animal pronto para o abate, não havendo reconhecimento humano. Todavia, a antropofagia pode ser revertida e usada a favor dos oprimidos, uma vez que ela pode representar uma forma de resistência, uma arma contra o estrangeiro que invade a sua terra.

Seu [do caboco] último pensamento foi que talvez comesse aquele padre, se não tivesse jeito e a necessidade comandasse, mas sabia que a carne dele, a carne daquele povo todo ali, não se comparava à dos holandeses. E, enquanto lhe passavam o laço no pescoço, chegou a imaginar como teria sido bom se, em vez daquela carne de segunda ali congregada, tivessem vindo para cá desde o começo, e aqui ficado, holandeses superiores (RIBEIRO, 2011, p. 52).

Mais um tema importante dentro do romance *Viva o povo brasileiro* é a filosofia, via portugueses. Para dar um exemplo, no início do romance há o cônego visitador D. Francisco Manoel de Araújo Marques, quem conversa com Amleto, guarda-livros de Perilo Ambrósio. Amleto é aquela personagem que não quer ficar na margem; portanto, faz o jogo da integração. São seus descendentes que estão na Avenida Paulista e perpetraram o golpe militar. Ele é o mulato, a elite mestiça, que ascende socialmente e depois dá a base econômica e material do regime, do projeto autoritário, suportado pelo seu jeitinho brasileiro, a sua cordialidade, como diria Sérgio Buarque de Holanda. Este Amleto, de nome abrasileirado proveniente de Hamlet (eurocêntrico já desde o nome – sutilezas da linguagem), discute com o cônego, momento em que se torna evidente toda uma configuração medieval, na qual o conhecimento erudito é restrito ao clero. Podemos aludir ao *Sermão da quarta-feira de cinzas*, do Padre Antônio Vieira, texto no qual se observa um mundo de embate entre o teocentrismo e o racionalismo. Logo, há entre eles a *disputa pelo conhecimento*. A discussão gira em torno da modernidade, do funcionamento interno das barcas a vapor e do flogístico (nome arcaico para oxigênio, um dos combustíveis das embarcações). A língua em que a história é contada diz muito sobre a história: Amleto, por exemplo, quando constitui família, toma para si uma governanta inglesa, a Miss Bennington, porque faz questão que os filhos aprendam que o típico pudim de arroz brasileiro na Inglaterra se chamava *rice pudding*.

– Caluda! Já tive paciência em demasia contigo e agora não faço mais chistes como estive a fazer, falo sério. Mostro-te a verdade à maneira socrática. Sei que não entendes de filosofia e, se ouves falar em Sócrates, imaginas que falam de algum outro inglês que haja visitado a casa da sua mãe. Mas não tem

importância, faço-te um par de perguntas e já te demonstro a falsidade de tuas razões pueris. Senhor guarda-livros... Como é mesmo o tal apelido anglicano? (...) Muito bem, para essa chama arder foi necessário que lhe encontrassem outra que a acendesse e outra que acendesse esta e outra que acendesse est'outra e assim *ad infinitum*. E a primeira de todas as chamas, como teria sido feita? (...) Não, senhor guarda-livros, a mera lógica, sem o recurso à fê, desmoraliza-os (RIBEIRO, 2011, p. 62-63).

Entre várias digressões, como mestre do romance que é João Ubaldo, aquele que se lança ao próprio romance, remetendo-se a si próprio, adotando a metalinguagem, eis que nasce Maria Dafé, filha de Turíbio Cafubá com Naê, personagem que conduz toda uma revolução a favor dos escravos. A temática do estupro, presente já no caso da índia com menos de doze anos, renova o seu ciclo e também aparece na senzala, episódio o qual desencadeia a raiva de Dafé e toda uma reflexão introspectiva por parte da população negra. O estupro, que lembra o termo da tragédia grega *ti dráso*, o que fazer?, aparece na personagem de Negra Vevé, estuprada por Perilo Ambrósio. No trecho abaixo, pode-se reparar que existe a repetição das palavras como que para repetir à força. Esta técnica é a do discurso indireto livre – questionamentos e dúvidas psicologicamente remoídos dentro da cabeça da personagem. A vida reduzida a um nada.

Ai, sim, pensou ela, o rosto em brasa e o meio das pernas não molhado, mas seco, ardido e estraçalhado, não razão de orgulho e contentamento, mas de vergonha, nojo e desespero – e os engulhos que lhe contraíam a barriga trazendo até a garganta o estômago revoltado em câibras e o ódio que lhe fazia crepitar a cabeça com uma dor cegante e a certeza de que nada, nada, nada jamais a limparia, nem água, nem sangue, nem uma lixa que esfregasse em todo o corpo, nada, nada, nada! Que era ela? Aquilo, somente aquilo, aquele fardo, aquela trouxa, aquele pano de chão, aquele monte de lixo e nada, pois não conseguia ao menos chorar, embora quisesse muito. E também não podia mexer-se nem fazer qualquer som, como se o pescoço que o barão de Pirapuama havia apertado com uma só mão houvesse ficado para sempre hirto e congelado, mal deixando que passasse o ar, ela paralisada, muda, um peixe morto, endurecido. Que fazer agora? (RIBEIRO, 2011, p. 125).

É a partir deste episódio que se planeja uma insurreição, trama de Feliciano, Budião, Zé Pinto e Júlio Dandão – “E então? E pois não é por essas folhas e tudo mais que me ensinaram muito bem ensinado que o barão vai morrer de morte doída e presa, sem poder confessar os pecados?” (RIBEIRO, 2011, p. 149) e “não só tinham matado o barão, como matariam muitos mais barões e fariam outras coisas igualmente portentosas. Observassem bem, não se tratava só de vingança, ia bem além disso, muitíssimo além” (RIBEIRO, 2011, p. 199). Hoje se fala das cotas raciais em universidade pública como dívida histórica. É isso o que tramava o povo da casa da farinha, o povo brasileiro, em sua sabedoria popular, cujos segredos se resguardavam na caixa de Pandora. A narrativa histórica é labiríntica, ao passo que o narrador assume e questiona a própria falsidade, a ninguemdade desse povo coletivo, como afirmava Darcy Ribeiro. A canastra encerrava segredos, e era este conhecimento que ia vencer, representando a luta destas personagens as quais “carregam as mesmas dores e os mesmos sonhos enfeixados” (MACHADO, 2005, p. 176).

Dandão ficou muito, muito maior, muitíssimo maior, mais alto do que a casa que o continha, ficou úmido como o entrepernas de uma mulher e sabido como a raiz da árvore, ficou uma verdadeira paisagem. E então soltou de vez a tampa, que voltou a escancarar-se pendulando até achar sua posição, e de lá principiou a puxar segredos, um segredo atrás do outro, cada qual mais maior, havendo quem afirme terem sido libertados inúmeros espíritos de coisas, maneiras de ser, sopros trabalhadores, papéis que não se podia ver com os dois olhos para não cegar, influências aéreas, as verdades por trás do que se ouve, sugestões inarredáveis, realidades tão claras quanto o imperativo de viver e criar filhos. Foi também tudo muito sonoro, tão melódico que nada mais se escutou dentro da casa da farinha, dizendo uns que ali, naquela hora, se fundou uma **irmandade clandestina**, a qual irmandade ficou sendo a do Povo Brasileiro, outros dizendo que não houve nada, nunca houve nada, nunca houve nem essa casa dessa farinha desse engenho desse barão dessa armação, tudo se afigurando mais labiríntico a cada perquirição. Enquanto Júlio Dandão vai aos poucos catando na canastra o que mostrar e vai exibindo alguma coisa e explicando outra, essa Irmandade talvez esteja se fundando, talvez não esteja,

talvez tenha sido fundada para sempre e para sempre persista, talvez seja tudo mentira, talvez seja a verdade mais patente e por isso mesmo invisível, porém não se sabendo, porque essa Irmandade, se bem que mate e morra, não fala (RIBEIRO, 2011, p. 201, grifo meu).

Apenas as 60 últimas páginas do romance discorrem precisamente sobre a Ditadura Militar. Trata-se de um processo de modernização conservadora do país, que dá suporte para o golpe militar de 64. A História sempre está a serviço de alguém: “então toda a História dos papéis é pelo interesse de alguém” (RIBEIRO, 2011, p. 489). No período da Ditadura Militar, borda-se a Lei de Segurança Nacional (1967) contra a subversão, e todo esse aparato técnico, burocrático e ideológico consiste no sistema legislativo brasileiro, o qual nada parece ter a ver com a antiga colonização, a não ser a sua extrema violência. Há uma personagem que, como a índia e Vevé, foi “estuprada por seis homens e depois jogada morta na praia, com laudo cadavérico oficial atestando morte por afogamento” (RIBEIRO, 2011, p. 583). É com muita dor, luta e sofrimento que se conquistam alguns parcos direitos, como a greve. Um dos principais tipos deste período é o Ioiô Lavinoel, homem do bem, “Deus ajuda a quem n’Ele confia” (RIBEIRO, 2011, p. 589), e ainda “Ioiô Lavínio os viu saindo, deu um sorriso terno. A família, que coisa bonita! A Pátria é a família amplificada, pensou, com orgulho por saber de cor trechos e mais trechos de Ruy” (RIBEIRO, 2011, p. 594). Porém, ele é preconceituoso, nazista, a filha Lavínia abortou, os inqueritos do filho delinquente são arquivados... Existem fortes indícios de perpetração do discurso de ódio, risco muito latente hoje na atualidade. A postura aqui é a de dissolução do historicismo e uma negação da História, uma tentativa de conter as mudanças. É uma história do ódio nas famílias. Pois também o ódio motiva. “Será que era isso o que se chama de ódio mortal?” (RIBEIRO, 2011, p. 333). Diz Ioiô Lavinoel:

– Sou! [a favor da exterminação dos judeus] Não vou sair dizendo isso na rua, porque me chamam logo de antisemita e nazista e eu não sou nem antisemita nem nazista, minha posição política todo mundo sabe sou pelo socialismo sueco, que é o mais perfeito regime da terra. Agora, a realidade é que o mal de Hitler foi ter executado somente seis milhões, é isso que eu sempre digo, o mal dele foi parar no meio do caminho (RIBEIRO, 2011, p. 592).

É por isso que a Irmandade é uma *necessidade*. A Irmandade é algo que transcende o Brasil. Ela é o Espírito do Homem. É uma tentativa de reaver o espaço colonial, processo de conquista e emancipação. É o desafio de Dafé: “o poder do povo existe, ele persistirá. Ele também tem seus heróis, que vocês não conhecem, os verdadeiros heróis, porque heróis da vida, enquanto os seus são heróis da morte” (RIBEIRO, 2011, p. 535). Por meio da e ao longo da História, desenvolve-se consciência histórica: tanto do romancista quanto dos personagens, consciência de que se vive um tempo que está mudando. E todo este tempo é incomensurável, impossível de ser medido. É uma consciência que dá a ver esse mundo em transformação. O romance histórico no modelo de Lukács problematiza os tempos em movimento. *Viva um povo brasileiro* pode ser considerado um romance histórico, pois fala sobre um passado que não está morto, passado irre recuperável. Este passado repercute, em maior ou menor grau, no presente, e o presente não está divorciado do passado. É o que Lukács chama de passado como pré-história (*Vorgeschichte*) do presente, certamente gerando “incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas (...)” (SAID, 2011, p. 34). Quem desconhece o passado corre o risco de repeti-lo.

Isso é absolutamente necessário para a criação de um verdadeiro romance histórico, que traz o passado para perto de nós e o torna experienciável. Sem relação experienciável com o presente, a figuração da história é impossível. Mas, na verdadeira grande arte histórica, essa relação consiste não em referências a acontecimentos contemporâneos [...], mas na vivificação do passado como pré-história do presente, na vivificação ficcional daquelas forças históricas, sociais e humanas que, no longo desenvolvimento de nossa vida atual, confrontaram-na e tornaram-na aquilo que ela é, aquilo que nós mesmos vivemos

O povo brasileiro não está só, porque o Espírito do Homem é universal. O homem renasce e se renova constantemente, indicativo de uma eterna renovação do ser, da ontologia, para resgatar outro termo lukácsiano: “temos de ser tudo, mas antes temos de ser nós, entendeu?” (RIBEIRO, 2011, p. 629). É o que Aristóteles chama de *dýnamis*, termo grego que pode significar tanto dinâmica, movimento, quanto poder, potência, quando no céu de Amoreiras “tudo acontecia ou estava sempre podendo acontecer” (RIBEIRO, 2011, p. 639). É nisso que consiste a força da literatura: não é sobre algo que necessariamente aconteceu, mas algo que sempre pode acontecer, nos limites do possível. No segundo capítulo de *O romance histórico*, Lukács fala de um *acer-to de contos*. “– O povo brasileiro não deve nada a ninguém. Ao povo é que devem, sempre deveram, querem continuar sempre devendo” (RIBEIRO, 2011, p. 533). Isso é História, História presente, o que pode ser tanto um fato colonial quanto a emergência da História. É preciso reescrever a História, se quisermos driblar as condições opressivas do colonialismo.

Em panorama atual de constante *crise*, nunca foi tão necessária a *crítica*, lembrando que, etimologicamente, do grego, as duas palavras apresentam a mesma raiz. Diante de corrupção, inflação, desigualdades sociais, uma obra como *Viva o povo brasileiro* se faz constantemente presente, *atual* no duplo sentido da palavra – tanto a qualidade de recente quanto a possibilidade de se tornar ato – e registra literariamente, não apenas historicamente, nuances de um povo contraditório, difícil, em constante transformação, mais do que os outros até. Mais literariamente que historicamente, pois o texto é tingindo pelas emoções e sentimentos das personagens, conferindo um excesso de subjetividade do qual geralmente a História desconfia. Por outro lado, em um país laico, embora com truculenta intolerância religiosa, a concepção da alminha ribeiriana podia não ser aceita, alegando-se certo espiritismo na ideia. Todavia, o sentido aqui não religioso, não é nem mesmo histórico; é mais profundo, pois mergulha no fundo do poço do passado brasileiro. Dessa forma, recupera-se uma discussão filosófica antiga, resgatando a sua essência, que não é só de luta e resistência, mas também de violência e opressão. Tal qual um Fausto, a História brasileira encarna e abraça os contrários, aceita-os e rejeita-os, renova-se, recicla-se, transforma-se, pois trata-se exatamente disso: de uma eterna revolução. O sentido maior dessa obra transcende até mesmo a História e a literatura; ele resgata um sincero humanismo, defende uma verdadeira união, não de classes ou culturas, mas no sentido último: humano. Humano enquanto brasileiro; brasileiro, porque humano. Como era naquele tempo: “de resto, monsenhor, temo, temo, temo pelo futuro do Brasil” (RIBEIRO, 2011, p. 107). Apesar do temer, a luta necessária. Pois somos o povo desta terra. Viva o povo brasileiro! Viva nós!

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011 (Série Aristóteles. Clássicos Edipro).
- BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta**. Disponível em: <goo.gl/Wq9dtV>. Acesso em: 05 nov. 2017.
- CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. São Paulo: Nova Cultural, 2002 (Coleção Clássicos Abril).
- CÉSARIE, Aimé. **Discurso sobre o colonizador**. Trad. Noémia de Sousa. Lisboa: Sá da Costa, 1978.
- GYÖRGY, Lukács. **O romance histórico**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil** – edição crítica. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- LISPECTOR, Clarice. O ovo e a galinha. In: **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MACHADO, Lacy Guaraciaba. **A construção do herói em *Viva o povo brasileiro* de João Ubaldo Ribeiro**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), São José do Rio Preto; Marília, 2005. Disponível em: <goo.gl/MdtAaB>.
- MONTAIGNE, Michel de. Os canibais. In: **Vida e obra**. São Paulo: Abril, 1984 (p. 100-106).
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Globo Editora, 2015.
- RIBEIRO, João Ubaldo. **Viva o povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Objetiva; Alfaguara, 2011.
- SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- VIEIRA, Padre Antônio de. **Sermão da quarta-feira de cinzas**. Disponível em: <goo.gl/PhW2P3>. Acesso em: 12 out. 2017.
- VOGT, Carlos; LEMOS, Augusto G. **Cronistas e viajantes**. São Paulo: Abril Educação, 1982.

PERSPECTIVA CULTURAL NA ÁREA DA TRADUÇÃO LITERÁRIA

Ronelson Campelo Silva

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: ronelsonpvh@gmail.com

Andréa Moraes da Costa

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: andrea@unir.br

RESUMO: Este estudo tem por objetivo discutir acerca da importância do fator cultural no processo tradutório, sobretudo no que diz respeito à tradução interlingual, evidenciando algumas das estratégias utilizadas pelos tradutores ao realizar a tradução de uma obra literária, considerando-a perspectiva cultural. Para validar a premissa de que a cultura influencia no trabalho dos tradutores, opta-se pela pesquisa qualitativa, partindo de interpretações de orientação bibliográfica, baseando-se em teóricos da tradução e dos estudos culturais, assim também como teóricos da sociologia e da sociolinguística. Ao final, esta pesquisa busca demonstrar para os estudantes de Letras e áreas afins, a interação entre tradução, língua e cultura no âmbito da tradução literária, assim, lançando um olhar sobre o processo tradutório e demonstrando a importância do tradutor, como um agente difusor da cultura de países estrangeiros, visto que os brasileiros têm o privilégio de ler várias obras literárias, de diferentes cânones e idiomas, graças, as estratégias de tradução e ao profissional tradutor.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Literatura. Perspectiva. Tradução.

ABSTRACT: This study aims to discuss the importance of the cultural factor in the translation process, especially with regard to interlingual translation, highlighting some of the strategies used by translators for the literary translation, considering the cultural perspective. In order to validate the premise that culture influences the work of translators, we choose the qualitative research based on interpretations of bibliographical orientation, based on translation and cultural studies theorists, as well as theorists of sociology and sociolinguistics. In the end, this research seeks to demonstrate for students of Letters and related areas the interaction between translation, language and culture in the scope of literary translation, thus, launching a broader look at the translation process and demonstrating the importance of the translator as a agent diffuser of the culture of foreign countries, due to the Brazilians have the privilege to read several literary works, of different canons and languages, thanks, the strategies of translation and the professional translator.

KEYWORDS: Culture. Literature. Perspective. Translation.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral demonstrar a importância do fator cultural no processo tradutório, destacando a importância do tradutor - no ato de traduzir - observar e pesquisar a respeito do país, população, religião, costumes, hábitos alimentares, ideologias, língua etc., em outras palavras, a cultura. As discussões aqui apresentadas serão fundamentadas a partir da interpretação de leituras de teóricos da área da tradução e dos estudos culturais, assim também como teóricos da sociologia e da sociolinguística, que complementarão esta pesquisa, tais como Alan Johnson (1997), André Lefevere (2007), Dino Preti (1982), Edwin Gentzler (2009), Heloísa Gonçalves Barbosa (2004), José Luiz dos Santos (2006), Lawrence Venutti (2002), Michael Oustinoff (2011), Paulo Henriques Brito (2012), Roman Jakobson (1995), Maria Clara Galery etc, tal (2009), Regina Maria de Oliveira Tavares Lyra (1998), Stuart Hall (2010) e Susan Bassnett (1999; 2005).

Desse modo, iniciamos nossa discussão por meio da apresentação de pressupostos teóricos sobre o ato

de traduzir – considerando a perspectiva cultural– sobre cultura e linguagem. Posteriormente, apresentamos algumas estratégias possíveis que auxiliam o tradutor, no ato de sua tarefa. Com isso, buscamos realçar que é de suma importância a visão, a perspectiva do tradutor a respeito da cultura do outro, e como a negligência desse fator cultural pode prejudicar e descaracterizar o sentido de uma obra literária.

1 PERSPECTIVAS DA TAREFA TRADUTÓRIA

Antes de adentrarmos nas teorias da tradução propriamente dita, é necessário debatermos a respeito de alguns conceitos relevantes ao tema, como linguagem e cultura, que serão temas presentes ao longo desta pesquisa. É fundamental fazermos referência à linguagem, pois ela é caracterizada como um meio para transmitir as experiências humanas para a posteridade, uma vez que ela se faz presente em todos os povos, conforme aponta Allan Johnson. O autor aponta que “No âmago de todas as culturas encontramos a linguagem, o conjunto de palavras e regras de sintaxe e gramática que determinam como palavras devem ser usadas a fim de transmitir um dado significado” (JOHNSON, 1997, p. 136). Sendo utilizada para transmitir informações, a linguagem é, portanto, passível de decodificação e interpretação.

Atualmente, no mundo globalizado, é possível perceber que a linguagem está em constante mudança e, a todo o momento, surgem novas palavras que, conforme o uso dos falantes, acabam sendo incorporadas à língua. Como exemplo, na área da informática, palavras como e-mail, chat e blog, são empregadas e pronunciadas sem causar qualquer tipo de estranheza aos brasileiros, diferente de alguns anos atrás. Diante disso, a importância do tradutor estar atento à maleabilidade da linguagem e da língua, e ser flexível às mudanças, atentando para que ao traduzir, por exemplo, obras literárias antigas, haverá palavras que serão desconhecidas para os leitores de hoje.

Com relação aos diversos entendimentos sobre cultura, Santos (1949, p. 8) afirma que a cultura “[...]diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a grande variação delas”. Ou seja, ao falarmos de cultura, estamos falando de algo inerente a todos os povos, como comportamento, o modo de agir, crenças, ideais, costumes e etc. Cada povo tem a sua, e é exclusiva. Inclusive a língua, que também faz parte da cultura.

Por meio da língua é possível percebermos essa diferença, mesmo em países que falam o mesmo idioma, como por exemplo, a diferença entre o português falado pelos brasileiros e o português falado em Portugal. Similarmente, ao inglês britânico para o americano. Se na língua percebe-se diferenças, consequentemente a variação estará presente nas artes e nos outros meios representativos da cultura. Entendemos, então, que não dá para falar de tradução de uma língua, sem considerar a cultura, principalmente de obras literárias, que em seus enredos, são carregados de marcadores culturais.

A teórica Susan Bassnett (1999, p.6 apud NENÉVE; MARTINS, 2009, p. 210) observa que “O ato de traduzir envolve muito mais do que a linguagem; há também o envolvimento do sistema cultural, político e histórico neste ato”. Mais uma vez reforçando que a cultura é importante durante a execução da tradução literária, visto que o trabalho do tradutor, não diz respeito apenas à transformação de uma palavra em outra, mas envolverá a “tradução”, de ideais políticos, religiosos, sentimentos e emoções, por exemplo.

Após as breves discussões sobre linguagem e cultura, passamos para o que é a tradução. Primeiro, é necessário discorrer sobre a existência de vários entendimentos acerca da tradução, por exemplo, Gentzler (2009, p. 22), afirma que “[a] tradução “propriamente dita”, acarreta múltiplos aspectos linguísticos, literários e culturais”. O que explica que o ato de traduzir não é uma simples tarefa de transferência de palavras de uma

língua para outra, como afirmava os teóricos clássicos da tradução. Envolve dentre outros fatores, o contexto cultural e histórico da obra analisada, o que demonstra a importância dessa profissão, que se mal executada, comprometerá a comunicação entre os povos (OUSTINOFF, 2011, p.12).

Como mencionado anteriormente, daremos enfoque à tradução Interlingual, que, segundo Jakobson (1995, p. 65) é a “interpretação dos signos verbais, por meio de alguma outra língua”. Podemos perceber bastante este tipo de tradução no mercado editorial brasileiro, visto que, constantemente, chegam ao Brasil diversas obras literárias de países estrangeiros; empresas brasileiras como a TAG, por exemplo, que distribui entre seus associados, obras literárias – inéditas no Brasil – de vários autores estrangeiros, como a obra *As alegrias da maternidade* da escritora nigeriana Buchi Emecheta; lembrando que a Nigéria é um país que possui uma realidade diferente do Brasil, daí a importância do profissional tradutor, pois de outra forma, não seria possível compartilhar com os outros países, sua diversidade cultural existente entre os povos.

Convém mencionarmos que um fato importante que interfere no ato de traduzir uma obra literária, e que envolve a cultura, é a ideia da patronagem que, segundo Lefevere (2007, p.34), designa os “[...] poderes, (pessoas, instituições) que podem fomentar ou impedir a leitura, escritura e reescritura da literatura”. Essa patronagem, ou forças externas, descritas por Lefevere, influenciam o trabalho do tradutor, especialmente aqueles profissionais que estão vinculados a uma editora, para qual o único objetivo é o lucro. A editora analisará a tradução e verificará se algo está fora do seu padrão de qualidade; como por exemplo, no caso das obras literárias do estilo satírico - que têm como objetivo criticar algo que se acredita injusto na sociedade - Se aquele algo, ferir algum dos interesses da editora, ou patrocinadores, possivelmente, a obra sofrerá alguns “cortes”. Isto pode ocorrer, até mesmo, com obras clássicas, como é o caso da obra *O retrato de Doryan Gray*, que antes de ser publicada passou por uma edição, e para que fosse aprovada o autor Oscar Wilde, teve que suavizar várias partes da sua obra, principalmente referente ao tema do homossexualismo, que na época era um tema que a sociedade tratava como tabu.

Outro fato que entendemos que não deve ser deixado de lado, e que é citado pelo teórico Lawrence Venuti, é a questão da invisibilidade do tradutor. Venuti (2002), afirma que a invisibilidade do tradutor: “[...] é em parte um efeito estranho de sua manipulação da língua, um auto-aniquilamento que é resultado do próprio ato da tradução como ele é concebido e praticado hoje”. Apesar da afirmação ser do ano de 1995, em 2017 ainda é possível percebermos que o trabalho dos tradutores ainda não é valorizado. Em muitas obras por eles traduzidas, seus nomes, normalmente, não aparecem na capa do livro. Sendo essa uma das formas que pode exemplificar o aniquilamento do tradutor no trabalho realizado. É importante destacar que no ato da tradução, sempre fica “impresso” algo que é do tradutor, e não do autor, pois os mesmos possuem vivências, experiências e muitas vezes, culturas diferentes, sendo quase impossível um tradutor passar despercebido durante a leitura de uma obra literária, traduzida por ele. Com a técnica de cotejamento de obras, que consiste em analisar e comparar obras ao mesmo tempo, é possível notarmos essas diferenças, sobretudo, no quesito cultural, que exige que o tradutor recorra a várias estratégias para transmitir a mensagem ao leitor.

Após várias teorias a respeito do ato de traduzir, entendemos que uma tradução, sobretudo de um texto literário, não deve envolver apenas aspectos linguísticos, como normas e regras gramaticais, mas como destaca Brito (2012, apud SANTOS, 2013, p.230), “[...] um texto está inserido dentro de uma cultura. Ele é uma representação de um tempo, de um espaço e traz consigo marcas que permitem que ele seja classificado em um determinado lugar na história”. Marcas como vestuário, moeda, construções e expressões idiomáticas são capazes de demonstrar a época em que o enredo está ocorrendo. Para exemplificar isso, podemos citar a obra “*Os Ratos*” (1935), do autor brasileiro Dyonélio Machado, em que nela é possível percebermos essa afirmação, pois em nenhum momento é citado no livro que a trama da história ocorre na cidade de Porto Alegre,

e nem em qual ano se passa os acontecimentos. O leitor por si só vai encontrando as “pistas” que o autor vai deixando, como os prédios e os locais públicos que são característicos da cidade de Porto Alegre, e no ato de pagar as mercadorias, em que o protagonista utiliza notas de contos de réis; o leitor pode perceber o tempo e o espaço em que a história ocorre. Essas marcações são importantes para o profissional tradutor, pois será um meio para buscar mais informações a respeito da obra, auxiliando seu trabalho, e contribuindo para que o leitor seja imerso no contexto histórico da obra.

No que diz respeito à tradução literária, que envolve textos que possuem uma linguagem diferenciada, com a presença de metáforas, hipérboles, hipérbatos dentre outras figuras de linguagem, serão interpretadas diferentemente de pessoa para pessoa. Podemos citar, neste caso, a afirmação de Bassnet (2005, p. 61): “Cada texto é único e, ao mesmo tempo, é a tradução de outro texto”. Ou seja, ao realizar a tradução de uma obra, o tradutor estará transformando o texto de partida em um texto novo, visto que dificilmente uma obra se manterá igual ao original.

Assim, é interessante lembrar que teóricos tradicionais tratavam a tradução como uma simples transferência de uma língua à outra, e que teóricos contemporâneos como Lefevere (2007) consideram a tradução como “[...] uma “manipulação”, realizada a serviço do poder, em seu aspecto positivo pode ajudar no desenvolvimento de uma literatura e de uma sociedade”, contribuindo, desse modo, para difusão e união entre os povos no mundo. Por isso, a relevância de levar em consideração a perspectiva cultural presente na obra de origem, visto que se não for bem observada poderá influenciar no resultado final da tradução, causando inclusive, conflitos entre países.

2 ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO

No viés teórico que entende que a tradução literária deve considerar não apenas os aspectos linguísticos, mas também o contexto cultural, os tradutores esbarram em várias dificuldades quando está exercendo sua tarefa. Para vencer essas barreiras, esses profissionais se utilizam de estratégias para auxiliá-los. Em diversos momentos, eles poderão se deparar com palavras que não existem na sua própria língua, como as expressões idiomáticas. Portanto, eles devem perceber os aspectos semânticos existentes por trás da expressão, visto que, se eles traduzirem literalmente, poderão se afastar da mensagem inicial do texto de partida. Para evitar essa situação, é necessária uma pesquisa, por parte do tradutor, e um questionamento acerca do contexto que essa expressão é empregada, para que não caia na armadilha do chamado empobrecimento qualitativo, que ocorre “quando se substituem palavras e expressões por equivalentes no texto da tradução, e estes carecem da riqueza “icônica” das palavras de seus correspondentes no texto original” (Galery;Perpétua;Hirsch, 2009, p.95).

Visando preservar o texto fonte, o tradutor pode optar por utilizar os estrangeirismos em seu texto que, conforme aponta Yerbra (1984, p. 333, apud Heloísa, 2004, p. 72), “[...] vem a ser um empréstimo vocabular não integrado à língua que o toma, conservando da outra os fonemas, a flexão e a grafia”. Ao utilizar essa estratégia o tradutor acaba por demonstrar um pouco da cultura do texto de origem ao leitor. Isto ocorre, por exemplo, na obra “O Xará”, (2014), de Jhumpa Lahiri, traduzido por Rafael Mantovani, que narra a história de uma família indiana residente nos Estados Unidos da América. A obra apresenta muitos estrangeirismos como: “batik” e “Khol”, este método é utilizado por Mantovani, pelo fato da cultura indiana ser totalmente diferente da brasileira; Ao longo da leitura da obra, é possível percebermos que não é apenas no que se refere à língua que reside as diferenças. Mantovani tem a tarefa de transmitir ao leitor brasileiro, vários costumes indianos que são desconhecidos para brasileiros, e se não forem traduzidos com atenção, esses aspectos particulares do idioma poderão desmerecer a cultura da Índia, especificamente do povo bengali.

Outro aspecto importante a se observar são as notas de rodapé, que fazem parte dos chamados paratextos, que também auxiliam no ato da tradução, pois traduzir uma cultura para outra cultura requer, muitas vezes, uma explicação que tomaria muitas linhas de uma obra literária. Evitando essas explicações no corpo do texto, que realmente são necessárias, o tradutor toma como recurso as notas de rodapé, que segundo Lyra (1998, p. 81), devem ser utilizadas de forma “[...] concisa, de modo a afastar o leitor o mínimo possível da leitura do texto principal, objetiva e, principalmente, destinada a informar o leitor sobre o texto”. Portanto, não devem ser empregadas com exagero, pois pode tornar a leitura cansativa, já que em vários momentos o leitor terá que parar para ler as notas, atrapalhando a leitura. Quando possível, o autor pode fazer a citação já explicando, sem a necessidade do uso das notas de rodapé. O tradutor quem irá decidir qual a melhor opção a se utilizar, tomando o cuidado de não deixar o leitor com dúvida a respeito do enredo da história.

É importante destacar um pouco sobre a teoria da sociolinguística, que versa que a língua está em constante interação entre indivíduo e sociedade (PRETI, 1930, p. 2). Portanto, ela varia e sofre mudanças. Este é um ponto a ser considerado, especialmente no momento em que o tradutor se depara com diálogos dos personagens da obra a ser traduzida, pois com frequência a língua utilizada é a linguagem informal, e não a formal. Os autores utilizam esse método estilístico para que realmente represente a realidade, e espaço que os personagens estão inseridos. Por exemplo, uma história hipotética que tem como espaço o interior dos Estados Unidos, onde os personagens utilizam determinadas palavras, com um determinado sotaque, é importante que o leitor perceba a diferença, e que visualize a variação da língua. O tradutor pode se utilizar do prefácio, ou da capa, para explicar e transmitir ao leitor, o porquê do uso dessas palavras diferenciadas.

Portanto, acreditamos que o ato de traduzir é uma tarefa árdua, de grande responsabilidade, e que o tradutor é o profissional responsável por transmitir a cultura de um país a outro; e servindo-se das estratégias elencadas anteriormente, seu trabalho será parcialmente facilitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O leitor ao realizar a leitura de um livro, talvez não imagine o processo complexo pelo qual aquela determinada obra passou, todas as barreiras linguísticas e culturais que o tradutor teve que ultrapassar para transformar o texto de partida em um texto para o idioma alvo. O tradutor deve estar em constante aprendizado, visto que as sociedades mudam, assim, o contexto cultural também se altera. Conforme afirma Stuart Hall, (2010, p. 14), “As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Consequentemente, o idioma também acompanha essa mudança e a língua como um “organismo” vivo, varia. E cabe aos tradutores estarem atentos a essas mudanças, no que diz respeito ao cenário cultural, para que ao realizar a tradução, a linguagem considere o público alvo, assim como as culturas fonte e receptora da tradução e que não se distancie muito da linguagem proposta pelo autor do texto fonte.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Heloísa Gonçalves. Procedimentos Técnicos da Tradução. São Paulo: Pontes, 2004.
- BASSNET, Susan. Estudos de tradução. Traduzido por Sônia Terezinha Gehring, Leticia Vasconcelos Abreu, Paula Azambuja e Rossato Antinolfi. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- GENTZLER, Edwin. Teorias contemporâneas da tradução. Traduzido por Marcos Malvezzi. 2 ed. São Paulo:

Madras, 2009.

GALLERY, Maria Clara Versiani; Elzira Divina Perpétua; Irene Hirsch. Tradução vanguarda e modernismos. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

JAKOBSON, Roman. Língua e comunicação. Traduzido por Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Disponível em: <<https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/hall-stuart-a-identidade-cultural-na-pos-modernidade.pdf>>. Acesso em: 18 out. de 2017.

JOHNSON, Allan G. Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica. Tradução de: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LEFEVERE, André. Tradução, reescrita e manipulação da fama literária. Trad. Claudia Matos Seligmann. Bauru, SP: Edusc, 2007.

LYRA, Regina Maria de Oliveira Tavares de. Explicar é preciso? Notas de tradutor: quando, como e onde. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/6039/5609>>. Acesso em: 21 out. de 2017.

NENEVÉ, Miguel, Org.; MARTINS, Graça, Org. Fronteiras da tradução: cultura, identidade e linguagem. São Paulo: Terceira margem, 2009.

OUSTINOFF, Michael. Tradução História, teorias e métodos. Traduzido por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PRETI, Dino. Sociolinguística: os níveis da fala, um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 4. Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1982.

SANTOS, Geovana Bleyer Ferreira dos. A tradução literária. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/9556/7047>>. Acesso em: 03 nov. de 2017.

SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura? São Paulo: Brasiliense, 2006.

VENUTI, Lawrence. Escândalos da tradução: por uma ética da diferença. Trad. Laureano

Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo. Bauru: EDUSC, 2002.

A SELVA E MAYOMBE: UM ESTUDO COMPARADO DOS ROMANCES DE FERREIRA DE CASTRO E PEPETELA

Maria José Alves de Assunção

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: mariajoseaa@seduc.ro.gov.br

RESUMO: O objetivo desse trabalho é fazer uma análise comparativa de duas obras que têm em seus contextos características comuns e fatos bem semelhantes, além da representação de um espaço também semelhante: a floresta. Carvalhal (2006, p.7) afirma que os estudos comparados fazem parte de “um recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe”. Para tanto elegemos duas obras literárias: *A Selva* (1930), do português Ferreira de Castro e *Mayombe* (1980), do angolano Pepetela, a partir de narrativas/testemunhos da barbárie no contexto geográfico/histórico das duas florestas, do Mayombe e da floresta Amazônica. Tanto Ferreira de Castro quanto Pepetela narram os romances através de deslocamento de fronteiras, ou seja, deslocamentos dentro das respectivas florestas, e ambos os autores são sujeitos autográficos, pois vivenciaram os fatos. Ferreira de Castro escreveu o romance *A selva* a partir de suas próprias experiências vividas no seringal Paraíso, localizado às margens do rio Madeira, interior do Amazonas. Faz uma narrativa do sofrimento, da miséria, da barbárie, da ruína e do comportamento egoísta do ser humano dentro da extensa e enigmática floresta amazônica. Pepetela, por sua vez, escreveu *Mayombe* enquanto atuava como paramilitar nas lutas de libertação de Angola, nos anos 70, no MPLA – Movimento Pela Libertação de Angola, travada por um grupo de homens no interior da floresta africana contra o Estado colonizador português. Esse movimento apesar das dificuldades terá êxito e, em 1975, Angola consegue conquistar sua independência.

PALAVRAS-CHAVES: Mayombe – selva – África – Amazônia – comparação.

1 MAYOMBE, PERSONIFICAÇÃO DA MÃE QUE ACOLHE OS GUERRILHEIROS

Mayombe, nome da floresta africana, igualmente dá nome à obra de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, de codinome de guerra Pepetela. É uma floresta tropical da região de Cabinda e representa o coração de Angola. Carmen Lúcia Tindo Secco (2008, p. 53) cita o poema “Sensemayá”, referindo-se Mayombe como um canto para matar uma serpente, remete assim, além do significado de floresta, também às práticas religiosas africanas, pois o termo, original do Congo, significa “feitiço”, “macumba”, sendo o “mayombero” uma espécie de xamã.

SENSEMAYÁ
(Canto para matar uma serpente)
Mayombe-bombe-mayombê!
Mayombe-bombe-mayombê!
Mayombe-bombe-mayombê!
(...)
A serpente morta não pode comer,
A serpente morta não pode silvar,
Não pode caminhar,
Não pode correr,
(...)
Não pode respirar,
Não pode morder!”

O autor inicia o romance através de uma dedicatória metafórica, a partir da qual compara Zeus e Mayombe a Prometeu¹ e Ogum². Secco (2008) afirma o autor faz uma reinvenção africana do mito de Prometeu, comparando-o à figura do deus africano Ogum, o qual simboliza, no romance, a força destemida dos guerrilheiros angolanos.

Aos guerrilheiros do Mayombe, que ousaram desafiar os deuses abrindo um caminho na floresta obscura, vou contar a história de Ogum, o Prometeu africano. (PEPETELA, p.3).

Pepetela narra o cotidiano dos guerrilheiros do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) em uma luta envolta pelos ideais socialistas contra as tropas portuguesas e a exploração colonial. Segundo Frantz Fanon (1979), quando o colonialismo aflora toda a sua contradição e deixa transparecer a violência do sistema, os ânimos dos colonizados que já estavam acirrados levará com certeza à eclosão de uma luta violenta pela liberdade:

Exposta em sua nudez, a descolonização deixa entrever, através de todos os seus poros, granadas incendiárias e facas ensanguentadas. Por que se os últimos devem ser os primeiros isto só pode ocorrer em consequência de um combate decisivo e mortal, entre os protagonistas. Esta vontade de fazer chegar os últimos à cabeça da fila, de os fazer subir com cadência (demasiado rápida, dizem alguns) os famosos escalões que definem uma sociedade organizada, só pode triunfar se se lançam na balança todos os meios, inclusive a violência, evidentemente. (FANON, p.30).

O foco do enredo do romance tem como personagem principal a Selva, além disso, aborda os dramas pessoais, questões históricas, étnicas e culturais, através de reflexões sobre as ações do grupo, dos conflitos e das contradições nos relacionamentos. Pepetela narra como se efetivou essa busca pela construção do Estado nacional em Angola, e a luta pela emancipação política e social, ou seja, libertação do seu algoz: o Estado Português. O sentimento de explorado e subalterno pode ser sentido na fala de um dos guerrilheiros do MPLA.

Eu sofri o colonialismo na carne. Meu pai foi morto pelos tugas. Como posso suportar ver pessoas que não sofreram agora mandarem em nós, até parece que sabem do que precisamos. É conta esta injustiça que temos que lutar: que sejam os verdadeiros filhos do povo, os genuínos, a tomar as coisas em mãos. (PEPETELA, p.29)

A obra *Mayombe* é organizada em seis capítulos, nos quais o foco do enredo é a *Selva* e os demais personagens, suas origens e dramas pessoais. Pepetela escolheu os nomes dos personagens de acordo com seu papel dentro da Narrativa. Por exemplo, temos a personagem Sem Medo que é o comandante, Teoria que é o professor, Lutamos e Verdade que são destribalizados e Mundo Novo, que é da elite africana, pois saiu pra estudar fora do país. Pepetela analisa as ações dos guerrilheiros do MPLA e demonstra que a diversidade dentro do grupo, como o tribalismo, por exemplo, trazia às vezes rivalidade, mesmo lutando pelos mesmos ideais. Diferentes ideais, étnicas e ideológicas e sociais geraram conflitos dentro do grupo durante a árdua missão na densa floresta tropical. Ali mostrou-se evidente não apenas o antagonismo com as tropas colonizadoras, mas também as diferenças e contradições internas. Veja como se dividiam o grupo de guerrilheiros paramilitares:

Estes dividiam-se grosso modo em dois grupos: os Kimbundos, à volta do Chefe de Operações, e o

1 Na mitologia grega, prometeu foi aquele que roubou o fogo, símbolo da imaginação e sabedoria, representa a ousadia e a coragem por ter resistido à águia que lhe devorava o fígado diariamente.

2 Deus africano, Orixá do ferro, dos embates, da guerra. Deus das batalhas, simbolicamente, preside, no romance *Mayombe*, a luta pela libertação de Angola.

grupo dos outros, os que não eram Kimbundos, os kikongos, Umbundos e destribalizados como Muatiãnvua, filho de pai Umbundo e mãe Kimbundo, nascido na Luanda. Mundo Novo era de Luanda, de origem Kimbundo, mas os estudos ou talvez a permanência na Europa tinha-o libertado do tribalismo. (PEPETELA, p.21).

As dificuldades da rotina dos paramilitares que serão narradas são: a resistência da própria população que muitas vezes não compreendia o movimento; a falta de suprimento, que às vezes os fazia passar até fome; o desentendimento entre companheiros por questões diversas desde divergências políticas até triângulos amorosos. É compreensível essa falta de unidade devido principalmente às diferenças sociais, pois faziam parte do grupo desde camponeses a letrados que estudaram na Europa.

Segundo Fanon (1979), a luta nacional é também uma manifestação cultural e a condição para a existência dessa cultura é a libertação nacional e o renascimento do Estado:

Pensamos que a luta armada e consciente empreendida por um povo colonizado para restabelecer a soberania da nação constitui a manifestação mais plenamente cultural que se possa imaginar. Não é unicamente o bom êxito da luta que dá por suas consequências validade e vigor à cultura. Não há hibernação da cultura durante o combate. (FANON, p.205)

A floresta – tem uma importância primordial – é como se ela fosse o útero, ou seja, a personificação da mãe que acolhe, que gera o homem paramilitar e defensor de Angola, aquele que se prepara para uma nação livre do Sistema Colonial. Pepetela, através da selva Mayombe, de certa forma, faz um resgate da história de Angola e dos territórios dominados pelos portugueses, buscando a identidade nacional, que une os povos em oposição à opressão colonialista tirando-os da subalternidade. Segundo os guerrilheiros, assim foi parida a Base guerrilheira:

As casas tinham sido levantadas nessa clareira e as árvores, alegremente, formavam uma abóbada de ramos e folhas para as encobrir. Os paus serviram para as paredes. O capim do teto foi transportado de longe, de perto do Lombe. Um montículo foi lateralmente escavado e tornou-se forno para pão. Os paus mortos das paredes criaram raízes e agarraram-se à terra e as cabanas tornaram-se fortalezas. E os homens, vestidos de verde, tornaram-se verdes como as folhas e castanhos como os troncos colossais. A folhagem da abóbada não deixava penetrar o Sol e o capim não cresceu em baixo, no terreiro limpo que ligava as casas. Ligava, não: separava com amarelo, pois a ligação era feita pelo verde. (PEPETELA, p.42)

1 A SELVA AMAZÔNICA, MISTERIOSA E IMPLACÁVEL

Com a obra *A Selva*, Ferreira de Castro é o responsável por apresentar ao mundo a Selva Amazônica, uma das maiores do mundo. Como podemos ver, ele percebe a importância desse testemunho que será também um tributo para os nordestinos, os Soldados da Borracha, que pereceram nos seringais:

Eu devia este livro a essa majestade verde, soberba e enigmática, que é a selva amazônica, pelo muito que nela sofri durante os primeiros anos da minha adolescência e pela coragem que me deu para o resto da vida. E devia-o, sobretudo, aos anônimos desbravadores, que viriam a ser os meus companheiros, meus irmãos, gente humilde que me antecedeu ou acompanhou na brenha, gente sem crônica definitiva, que à extração da borracha entregava a sua fome, a sua liberdade e a sua existência. Devia-lhes este livro, que constitui um pequeno capítulo da obra que há-de registrar a tremenda caminhada dos deserdados através dos séculos, em busca de pão e de justiça.

A luta de cearenses e de maranhenses nas florestas da Amazônia é uma epopeia de que não ajuíza quem, no resto do Mundo, se deixa conduzir, veloz e comodamente, num automóvel com rodas de borracha - da borracha que esses homens, humildemente heróicos, tiram à selva misteriosa e implacável.” (CASTRO, p.8).

Ferreira de Castro narra toda sua saga como uma espécie de um diário de bordo, desde o motivo de sua vinda ao Brasil e suas passagens por Belém, por Manaus e sua chegada e estadia no Seringal Paraíso. Sua primeira visão será de estranhamento e até preconceito ao se deparar com uma “civilização” no meio da floresta, onde os costumes são bem diversos do mundo europeu. O protagonista do romance é um jovem, monarquista – Alberto, de apenas 12 anos de idade – que teve de retirar-se de Portugal devido a questões políticas. A primeira publicação do romance na Alemanha surge em 1932. Richard Bermann, um turista que visitou a Amazônia, traduziu o romance *A Selva* para o alemão, em cujo prefácio escreve:

Na minha volta pelo interior do Amazonas, caiu-me nas mãos, por acaso, um livro português que finalmente quebra o silêncio sobre a selva verde. [...] O autor chama-se José Ferreira de Castro [...] O que descreve com tanta realidade, no seu romance *A Selva*, tudo isso ele viveu. Neste romance, Ferreira de Castro não descreve somente o inferno dos pesquisadores da borracha de uma forma para sempre inolvidável, mas também a majestosa natureza da floresta virgem, em toda a sua trágica beleza. Na sua obra, a selva do Amazonas foi vista, pela primeira vez, por um homem que não viajou, mas viveu dentro dela própria. (BRASIL, 1961, p.108).

Logo após sua chegada a Belém, Alberto fica dois meses sem conseguir emprego, pois o ciclo da borracha começa a entrar em crise e cai o preço da mesma. Seu tio que o havia recebido no Brasil não aceita o fardo de sustentá-lo e o encaminha para o seringal com o capataz Balbino, que estava de passagem acompanhando homens recrutados no Nordeste.

Alberto afastou-se, para encostar-se à amurada, mais além. Aquela longa viagem, duplicando a distância que até ali o separava de Portugal, a interrupção dos seus estudos, a derrota das suas doutrinas e os aspectos baldões já sofridos, tudo agora muito nítido perante a maneira como fora admitido por Balbino, deprimiam-no tenazmente: “sem futuro definido, entregue apenas ao arbítrio das circunstâncias, talvez não conseguisse regressar”. (CASTRO, p. 47).

Ao chegar à selva Amazônica, após a viagem no porão de um barco, de terceira categoria, Alberto depara-se com a beleza e ao mesmo tempo assustadora selva amazônica, detentora de uma fauna e uma flora inimaginada, que tinha como um dos fatores agravantes as tribos indígenas que não eram amigáveis.

Do arvoredo marginal levantavam-se, despertados pelo invasor, grasnos estrepitosos e asas de todas as cores, que logo iniciavam Remígio deslumbrante. Animais escuros, pardos, cor de mel, antas, capivaras, veados e pacas, que refocilavam nos taludes, sorvendo na terra o sal que os frutos lhes negavam, quedavam-se de focinho no ar, a ver subir as canoas, ignorantes ainda da ameaça que elas representavam. Às vezes, na ascensão lenta e penosa, singrava-se entre crocodilos, tão corpulentos alguns que Palheta os tomava por troncos caídos seguindo o seu caminho de nômadas. (CASTRO, p. 79)

Nesse estranho universo, Ferreira de Castro observa tanto o comportamento humano como a dinâmica da fauna e da flora: observa as lianas, as orquídeas e sua forma parasitária de alimentação; observa que o homem adquire o poder, não somente pelo fator econômico, mas também pela força, um abuso de poder onde os mais frágeis tornam-se subalternos e de certa forma submissos.

Na obra de Ferreira de Castro, o narrador relata em forma de testemunho a exploração sofrida pelos trabalhadores do comércio de borracha na Amazônia e o trabalho “escravo” dos seringueiros que trabalhavam na extração do látex da seringueira. Pode-se perceber que mesmo o Brasil já não sendo mais uma colônia de Portugal, como a Angola de Pepetela, os efeitos herdados das influências colonialistas ainda se faziam presentes, através da exploração e abuso de poder nos seringais da Amazônia.

O “pós-colonial” não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O mo-

vimento que vai da colonização aos tempos coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedido por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. (HALL, 2006, p.56)

Os capatazes saíam a recrutar trabalhadores do Nordeste, principalmente do Ceará. Chegando nos seringais eram explorados no trabalho e presos ao seringal devido ao endividamento pela passagem que o patrão pagou e pelas compras no barracão a preços exorbitantes. O seringueiro trabalhava muito, mas nunca tinha saldo. Muitos se tornam dependentes da cachaça, que funciona com um fator alienante e de fuga da realidade. A única diversão era beber e dançar nas festas do alpendre da casa do seringalista.

A cachaça, para uso diário, e um baile, de quando em quando, para desentorpecer as penas, em qualquer barraca das margens, constituíam as únicas aspirações. O resto era solidão imensa, uma vida encastoadada na selva, alheia a todas as inquietações do mundo, uma vida tão à parte, tão obscura e ignorada que Alberto ficava a pensar num retiro de misantropos. (CASTRO, p.54).

Para completar o quadro deprimente, havia a ausência de mulheres o que ocasionava impulsos bestiais e estranhos como a prática de sexo com animais, o que causou um estranhamento inicial em Alberto, mas que, com o passar do tempo, viu-se também praticando alguns desses atos. Um de seus companheiros, Agostinho no seu desejo insano por uma criança, assassina o pai da mesma com o intuito de tê-la como sua mulher. Alberto, com toda sua “civilidade”, tenta seduzir a velha negra Nhá Vitória e também numa dessas reações adversas, espregueira Dona Yayá a se banhar e chega a desejar a morte do seu marido, contador do seringalista Juca Tristão.

Alberto é, inicialmente, um jovem que se sente superior aos trabalhadores da borracha que encontrou nos seringais, fazia parte da elite monárquica europeia e se sente orgulhoso disso. Mas à medida que se envolve no contexto social de seringueiro da selva ele começa a mudar sua visão eurocêntrica e seu comportamento. A mudança em Alberto ocorre principalmente depois que ele muda de ofício, de seringueiro extrator de látex para trabalhar no barracão do patrão com o cargo de gerente, onde administrará o saldo e venda para os seringueiros. Nesse novo ambiente, Alberto terá mais claro a ganância do patrão e da forma como a vida dos trabalhadores é por ele manipulada.

O romance de Ferreira de Castro, além de apresentar a Selva Amazônica para o mundo, é um testemunho em defesa dos direitos dos trabalhadores. Chama atenção para as falhas do sistema judicial e para os critérios de aplicação do código penal. Ferreira de Castro era um estudante de direito e dessa forma pôde refletir sobre a falta de leis oficiais nos seringais da Amazônia.

3 PRINCIPAIS SEMELHANÇAS ENCONTRADAS EM *A SELVA* E *MAYOMBE*

Tanto *A Selva* quanto *Mayombe* tratam de geografias não fictícias, ou seja, a Amazônia e Mayombe são duas florestas tropicais do Brasil e da África. Nos dois romances as florestas são representadas não apenas como fatores, mas de acordo com a percepção dos narradores e das personagens. Os dois romances mesclam em si ficção e realidade, pois foram escritos como uma espécie de diário de bordo.

Ambos os romances fazem denúncia social e alertam contra a violência e a exploração humana. As duas florestas são como ilhas onde impera a violência. Ali os personagens estão isolados e fora do contexto global. É um espaço onde todos são obrigados a testemunhar a barbárie de mãos atadas. Na Selva Amazônica Castro denuncia o tratamento e exploração aos seringueiros no Seringal Paraíso, onde viviam num regime de escravidão devido, principalmente, ao endividamento no barracão. Na Selva Mayombe, Pepetela denuncia o

regime colonialista português ainda vigente em Angola.

Tanto na Selva como em Mayombe, as problemáticas são coletivas, isto, é refere-se à exploração das classes subalternas e marginalizadas da Amazônia e da África. Vale ressaltar que até hoje a África e a Amazônia sofrem constantemente exclusão cultural, social e econômica. Na Selva Amazônica Ferreira de Castro testemunha a saga dos soldados da borracha e o romance Mayombe representa a luta dos guerrilheiros pela emancipação de Angola.

Consideramos de grande importância para a literatura regional e mundial as obras de Ferreira de Castro, *A Selva* e *Mayombe*, de Pepetela, tanto pelo tributo do testemunho das condições de barbárie e exploração do seringueiro da Amazônia e da saga dos guerrilheiros de Angola na luta pela emancipação política quanto pelo legado histórico e literário que proporcionam aos estudiosos e interessados nesse tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Jaime. **Ferreira de Castro: a obra e o homem**. Lisboa: Arcádia, 1961.

CARVALHAL, T. F. **Literatura Comparada**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006

CASTRO, Ferreira. **A selva**. 37. Lisboa: Guimarães, 1979.

SECCO, Carmen Lúcia Tindo. **A magia das letras africana: Ensaio sobre as literaturas de Angola e Moçambique e outros diálogos**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

HALL. **A identidade cultural na pós –modernidade**. Trad. Tomaz. Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

PEPETELA. **Mayombe**. São Paulo: Ática, 1982.

ALGOT LANGE – NOTAS DE UM VIAJANTE EM SEUS PERCURSOS PELO ALTO SOLIMÕES NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Andressa Almeida de Souza Limeira
(CAPES/UFAC)
Email: srtsouza.andressa@gmail.com

RESUMO: O objetivo desta comunicação é discutir o relato contido na obra *Aventuras de um Sueco nos Confins do Alto Amazonas, Incluindo uma Temporada entre Índios Canibais* (2017), traduzida ao português por Hélio Rocha, originalmente escrito em inglês pelo viajante sueco Algot Lange e publicado na cidade de Nova Iorque no ano de 1912. A obra narra, em 1ª pessoa, a viagem feita por Lange em 1910 à vila de Remate de Males, território do Estado do Amazonas, onde hoje se constitui como o município de Atalaia do Norte. Por meio de referenciais como Edward Said e Mary Louise Pratt, buscamos analisar o olhar desse viajante sobre os habitantes dessa região do Alto Amazonas no ano de 1910, olhar este que, em grande parte, está orientado sob uma perspectiva etnocêntrica, comum a outros viajantes que se dispuseram a percorrer a região ‘Amazônica’. De modo geral, pode-se dizer que o conceito de civilização usado por Lange se constitui como um princípio continuador de preconceitos contra os nativos e moradores dessa região, estabelecendo em seu relato a oposição entre o mundo dos ‘civilizados’ e o mundo ‘selvagem’.

PALAVRAS-CHAVE: Algot Lange, Relato de Viagem, Amazônia, Aventureiro.

INTRODUÇÃO

Com este estudo pretendemos realizar uma leitura do relato *Aventuras de um Sueco nos Confins do Alto Amazonas* (2017), buscando retratar o olhar desse viajante sueco sobre a região do Alto Amazonas no início do século XX (no ano de 1910), olhar este que, em grande parte, está orientado sob uma perspectiva etnocêntrica, comum a outros viajantes que se dispuseram a percorrer a região Amazônica. De modo geral, pode-se dizer que o conceito de civilização usado por Lange se constitui como um princípio político continuador de preconceitos contra os nativos e moradores da ‘Amazônia’, pois se baseia nas ideias de civilização versus estado selvagem, estabelecendo em seu relato a oposição entre esses dois ‘mundos’, que são características do discurso colonial. Entretanto, há outras particularidades presentes em seu relato, momentos em que Lange demonstra, por meio de seu texto, sentimentos de gratidão e respeito pelas pessoas com as quais conviveu na região, de modo que não permanece ‘apenas’ o olhar depreciativo, visto que há uma relação de troca e contato entre viajante e nativos, tanto com os moradores da Vila de Remate de Males, quanto em meio aos indígenas da etnia Mangeroma¹.

Para nos ajudar na compreensão ao tentarmos realizar uma leitura crítica do relato de Algot Lange, buscamos responder a alguns dos questionamentos que surgiram no momento em que passamos a lidar com a obra. Após tomarmos conhecimento de todo o curso da viagem de Algot Lange, que durou aproximadamente um ano pela região do Alto Solimões, qual a contribuição que a escrita desse viajante deixa enquanto narrativa para a historiografia da região de Atalaia do Norte? Que imagens esse narrador pinta sobre os povos da região amazônica (seringueiros, caucheiros, indígenas, homens e mulheres) em Remate de Males? Que motivos levaram o jovem aventureiro para a vila amazônica?

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA DA OBRA

1 Etnia dos Mangeroma, Matsés ou Mayoruna, são os grupos que viviam na região de fronteira entre Brasil e Peru, no Vale do Javari, antes da formação do município de Atalaia do Norte.

Para nos ajudar nessa leitura, partimos de referenciais como Mary Louise Pratt, mais especificamente em sua obra *Os Olhos do Império*, em Edward W. Said, em *Cultura e Imperialismo*, que nos ajuda a compreender o discurso imperialista presente nas narrativas dos viajantes, além de um entendimento sobre o que representa a cultura e as comparações entre viajante europeu e nativos², bem como na leitura de outros autores como Neide Gondim (1994) com relação à noção de Amazônia em seu livro *A Invenção da Amazônia*, Renan Freitas Pinto (2008), que colabora com a compreensão de alguns fatores que norteiam, de certo modo, o pensamento social sobre a Amazônia e o conjunto de ideias que foram constituindo o olhar dos viajantes ao narrarem essa região, ideias estas que ainda formam parte do imaginário sobre a região Amazônica ‘exótica’ e ‘selvagem’.

Há muita produção escrita sobre as viagens à região que chamamos de ‘Amazônia’. Diversos foram os viajantes, cronistas e aventureiros que fizeram seus percursos e se debruçaram para escrever sobre o que haviam “encontrado”, “descoberto”. Assim, também com o advento do navio a vapor e a abertura dos rios para navegação, por meio do Decreto n. 3.920, de 31 de julho de 1867, muitos viajantes se atraíram e foram tomados pela euforia de percorrer aquela região na primeira década do século XX. Dentre os que realizaram excursões nesse mesmo século, estão o geógrafo inglês Roger Casement, Walter Hardenburg³, Thomas Whiffen⁴, o geógrafo Alexander Hamilton Rice Jr⁵, dentre outros.

Há vários capítulos da história da região norte e, especificamente, do território do Acre, do Amazonas, de Rondônia que muitos de nós, enquanto amazônidas, ainda desconhecemos e o registro desses viajantes nos ajudam, de certo modo, a percorrer alguns dos caminhos e acontecimentos realizados e vividos sob suas óticas. Dentre tantos textos, leituras, alguns documentários e exposições dos professores vividas no âmbito do PPGLI, passamos a dialogar com nossa própria história e a nos depararmos com a quantidade impressionante de viajantes, autoridades, ‘descobridores’, trabalhadores, missionários religiosos e outros aventureiros que vieram para a região norte do Brasil e passaram a construir narrativas sobre esse lugar.

Nosso trabalho com o relato de Algot Lange se justifica pela importância de se investigar um objeto sobre o qual há poucas referências em língua portuguesa do ponto de vista crítico e com os referenciais teóricos que utilizamos nesse estudo, sobre a região retratada por Algot Lange. Acreditamos ser pertinente que façamos a leitura desses relatos enquanto parte das construções de nossas narrativas, mas que também leiamos criticamente as ideias, visões e intenções presentes no relato desse sueco, fazendo uma investigação histórica a partir do autor e da ficcionalidade amazônica a partir das várias narrativas apresentadas por esse viajante, também observando as categorias utilizadas em seu relato: a representação das mulheres, a alimentação ‘precária’, os aspectos do cotidiano (o ócio e formas de lazer e distração dos moradores da vila), a vida dos seringueiros.

É importante lembrar que todas as leituras que fazemos, não apenas de material impresso, artigos, jornais, livros, pesquisas, como também de materiais em obras audiovisuais, cinemas e séries, conversas, aulas palestras acerca do tema Amazônia, formam parte de nossa subjetividade e influenciam na formação de nosso senso comum a respeito da ideia que temos dessa região. Portanto, é um discurso que parte de várias direções,

2 Said afirma que a cultura passa a ser associada à Nação ou Estado, de forma que a origem passa a ser o elemento principal de diferenciação entre os povos e utilizada de modo a significar fonte de identidade que divide os seres entre superiores e inferiores (SAID, 2011, p. 12).

3 Viajou ao Puntumayo junto ao companheiro W.B. Perkins em 1908. Denunciou as atrocidades cometidas pela *Peruvian Amazon Company*, de Julio César Arana em seu relato *The Puntumayo: The Devil's Paradise*. Ver: HARDENBURG, Walter. *The Puntumayo: the devil's paradise*. Tradução de Hélio Rocha. São Carlos, 2016. 222 p.

4 Antropólogo que esteve em Puntumayo entre os anos de 1908 e 1909. WHIFFEN, Thomas. *The North-West Amazons: notes of some months spent among cannibal tribes*. London: Constable and Company, 1915. 467 p.

5 Geógrafo norte-americano (1875-1956) percorreu a região do Rio Branco, atual Estado de Roraima em expedição realizada entre 1924 e 1925.

inclusive de nós mesmos, que colaboramos para a propagação de determinados dizeres sobre o lugar.

De modo que até mesmo a forma como nos vemos e nos enxergamos enquanto seres pertencentes a uma determinada pátria, deve ter sua origem pensada e problematizada, pois não conforma naturalmente parte de nossa condição enquanto pessoas.

Nesse sentido, é interessante a forma como Pinto (2005), em seu artigo *A Viagem das Ideias*, pontua que a imagem que temos atualmente de Amazônia nos lembra alguns conceitos-chave que remetem à nossa compreensão desse lugar. Devemos entender que, além desse pensamento do que é o espaço físico e social amazônico ser uma construção histórica, ele também é datado e modificado ao longo do tempo, conforme os interesses em voga, principalmente com relação ao que se espera que seja visto como Amazônia e os conceitos que deverão ser relacionados à essa ideia.

Hoje, quando se fala em Amazônia, estamos diante da produção de um novo senso comum sustentado pelas noções de meio ambiente, biodiversidade, sociodiversidade, desenvolvimento sustentável, populações ribeirinhas, povos da floresta, que são as expressões correntes e presentes em praticamente todos os escritos que têm sido produzidos sobre a região e que freqüentemente carregam consigo conteúdos de imobilismo social e conservadorismo romântico, quando se trata sobretudo de lidar com a situação e o destino das populações locais (PINTO, 2005, p. 99)

É importante ressaltar sempre que, embora o contexto e conteúdo do relato de viajantes como Algot Lange devam ser observados, lidos e apreciados com cautela, o seu valor narrativo ainda se encontra como elemento importante a respeito de sua vivência na região amazônica. Além do mais, também é uma oportunidade para que possamos perceber relações e semelhanças entre narrativas, pois há ‘acontecimentos’ contados que se reproduzem com frequência em relatos de viagens, como se houvesse uma espécie de ‘receita’ para que se produza um bom relato.

Um outro dado que não pode ser desprezado em relação ao *Diário de viagem* é a sua significação e valor como texto de literatura narrativa. Há, no que restou da versão original, alguns dos elementos que se tornarão freqüentes nos textos literários sobre o vale amazônico, entre os quais vale destacar a descrição de elementos típicos da paisagem, a ocorrência de fenômenos naturais de conseqüências às vezes trágicas para as populações nativas como as inundações, as tempestades e os terremotos. Não faltam também situações de perigo e de aventura, quando o próprio padre Samuel Fritz enfrenta índios hostis e animais ferozes. Há uma cena particularmente dramática em que um enorme jacaré tenta subir na canoa em que estava o padre, que só não é arrastado e devorado pelo animal graças à intervenção do garoto que o acompanhava (PINTO, 2005, p. 104).

No caso de Lange, há momentos mesmo em que é possível compararmos o relato à leitura de um livro de histórias ficcionais, cujo enredo contém uma trama que nos induz a aguardar pelo próximo passo do viajante, pela sua próxima ‘ousadia’, sobre a sobrevivência ou falecimento de algum dos personagens narrados por ele, vítimas das mais diversas situações que envolviam viver em uma região de floresta. Devemos pontuar que estas são escolhas do autor, que redige suas aventuras de modo que cada momento narrado tenha seu protagonismo e importância no relato, sem que haja uma perfeita linearidade entre os eventos da narrativa.

A escrita de Lange não é a de um narrador profissional, mas a de um jovem letrado, de modo que na leitura de sua obra o vemos como o herói da narrativa, ao mesmo tempo em que também é ajudado e precisa da colaboração dos outros ‘personagens’ para que dê continuidade aos seus próximos atos em sua narrativa excursionista. Obviamente, isso em muito tem a ver com o público para o qual Lange escreveu seu relato⁶. Sua intenção parece ter sido atingir um público o mais amplo possível e, para isso, se utilizou de suas memórias

6 Ao fazer sua análise em *Cultura e Imperialismo*, Said deixa claro que considera as obras utilizadas como ‘obras de arte’, que ‘proporcionam prazer’, mas afirma que é preciso lembrar que elas fazem parte de um processo imperial (SAID, 1995, p. 13).

relatadas após os ‘eventos’ ocorridos, o que pode ser um elemento para observarmos.

Devemos nos atentar para, ao buscarmos a leitura dos relatos, assim como no manuseio de outros materiais como livros, jornais, e outros documentos, que as ‘informações’ contidas neles não devem ser tratadas com cautela, visto que não são pura e simplesmente informações objetivas, como Pratt nos fala a respeito dos trabalhos voltados para as literaturas de viagens, à sua época, no contexto da escrita de seu livro, a autora nos alerta para que não façamos como outros pesquisadores que se “debruçam sobre os relatos de viagem como fontes de informação a respeito dos lugares, povos e épocas que discute”⁷.

2 O JOVEM VIAJANTE

Para que se compreenda melhor a leitura que fazemos da obra, acreditamos ser necessário pontuar algumas informações que conseguimos reunir, até este momento da pesquisa, a respeito do autor que fez a viagem àquela região e sobre ela produziu sua narrativa, para talvez assim, possibilitar uma compreensão de alguns aspectos desse jovem excursionista que queria conhecer a região do Alto Solimões. Não tentando buscar objetivamente, mas visando relacionar os fatores que o levaram a percorrer estes e outros caminhos. No momento ainda possuímos poucos dados, em razão da limitação de informações públicas disponíveis sobre a vida do autor. Em razão disso, utilizamos aqui dois artigos do jornal *The New York Times* onde Algot Lange é mencionado quando do retorno de sua primeira viagem.

Ake Mortimer Lange nasceu em 10 de maio de 1884 da união entre o ator e cantor de ópera francês Algot Lange – considerado ‘um dos principais barítonos baixos na Escandinávia de seu tempo’⁸ - (1850 -1904) e da finlandesa Ina Blenda Augusta Forstén Lange (1846 – 1930), que se casou com ele em 1876, então com 29 anos e, além de pianista, também lecionou sobre música utilizando o cravo como instrumento – algo incomum para a sua época -, e escreveu sobre música sob o pseudônimo de Daniel Sten. O casal Ina Blenda e Algot Lange teve três filhos, Hjalmar Johan Lange, Einar Lange e Ake Mortimer Lange e se divorciou em 1898. Em 1904, Ake Mortimer Lange migra para os Estados Unidos da América onde, em 1905, se naturaliza cidadão norte-americano e adota o nome de seu pai.

Algot Lange tinha 28 anos quando viajou ao Alto Solimões e o livro *In The Amazon Jungle: adventures in remote parts of the upper Amazon river, including a sojourn among cannibal indians* (1912) foi sua primeira obra sobre essa viagem realizada no ano de 1910 pelo Vale do Javari, rios Itacoai e Rio Branco e, nessa publicação em inglês, dedica a obra a seu pai, que faleceu aos 54 anos. Após seu retorno ao Brasil, em 1913, também escreveu uma segunda obra, *The Lower Amazon* (1914), também publicada em Nova York e com introdução feita pelo explorador norte-americano Frederick Samuel Dallenbaugh.

REFERÊNCIAS

GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

LANGE, Algot. **Aventuras de um Sueco nos Confins do Alto Amazonas, Incluindo uma Temporada entre Índios Canibais**. Tradução de Hélio Rodrigues da Rocha. São Carlos: Editora Scienza, 2017. 157 p.

LANGE, Algot. **In the Amazon Jungle: adventures in remote parts of the upper Amazon river, including a sojourn among cannibal Indians**. The knickerboker press: New York, 1912.

PINTO, Renan Freitas. **Viagem das Ideias**. Editora Valer: Manaus, 2008. 262 p. 2ª ed.

7 PRATT, Mary Louise. Os Olhos do Império: relatos de viagem e transculturação. Tradução de Jézio Hernani Bonfim Gutierrez. Bauru, SP: Edusc, 1999, p. 38.

8 A History of Finland’s Literature. University of Nebraska Press, Lincoln and London. Edited by George C. Schoolfield. 1998. P. 386. Tradução livre.

PRATT, Mary Louise. **Os Olhos do Império**: relatos de viagem e transculturação. Tradução de Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru, SP: Edusc, 1999.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

A DISCRIMINAÇÃO EM RELAÇÃO A AMAZÔNIA: “O OLHAR DO ESTRANGEIRO SOBRE A AMAZÔNIA”

Laura Campos de Oliveira
(UNIR/UFAM)
E-mail: lindalaury@hotmail.com

Mess Lane de Souza Bello
(UNIR/UFAM)
E-mail: misslane_samuel@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho busca apresentar uma reflexão sobre a discriminação no olhar do estrangeiro sobre a Amazônia, baseado no romance “O Fim do Terceiro Mundo”, de Márcio Souza, em que ele faz uma superposição com a obra “O Mundo Perdido” de Conan Doyle, na qual é narrada a Amazônia na visão das personagens estrangeiras, sendo que o estrangeiro transpõe uma visão negativa sobre a Amazônia. Um lugar onde não conseguiria viver, talvez por conter uma temperatura muito alta, uma vez que os estrangeiros, representados pelos ingleses no romance, não estão acostumados a viver em localidades com um clima como o da região Amazônica. Isso fica claro quando o autor descreve sobre sua personagem, Jane Challenger, que vem para Amazônia e sofre um impacto, pois ela se depara com um ambiente de calor, em que não estava acostumada. Sendo a personagem central da obra, Jane achava que o ambiente amazônico não atingia os padrões de convivência social, isto é, tinha uma visão bem infernal, pois jamais se imaginava viver em um local como a Amazônia. Além de Jane, seu amigo mais próximo tinha a mesma visão que ela. Para esclarecer esses fatos, extrai-se trechos da narrativa inseridos no decorrer do trabalho. Por fim, é feita uma reflexão sobre o romance e a Amazônia.

PALAVRAS-chave: O Fim do Terceiro Mundo. Amazônia. Estrangeiro.

ABSTRACT: The present work seeks to present a reflection about a discrimination in the gaze on the Amazon, one does not read novel “The End of the Third World”, by Márcio Souza, in which it is a superposition with a work “The Lost World” by Conan Doyle in which is narrated the Amazon in the vision of the strange people, offering a negative vision on the Amazon. A place where they could not live, perhaps because it contained a very high temperature, since foreigners, represented by the English non-romance, are not accustomed to living in places with a climate as in the Amazon region. This is clear to the author describes about her character, Jane Challenger, who comes to Amazon and suffers an impact, as she comes across a heat environment in which she was not accustomed. Being a central character of the work, Jane thought that the Amazonian environment is not in conditions of social coexistence, that is, a very hellish vision, because it was never imagined to live in a place like an Amazon. Besides Jane, her closest friend had the same vision as her. To clarify these facts, excerpts from the narrative inserted in the totter of the work are extracted. Finally, a about the novel and the Amazon.

KEYWORDS: The End of the Third World. Amazon. Foreign.

INTRODUÇÃO

É inegável dizer que alguns estrangeiros tem uma má impressão da Amazônia, sendo assim, o presente trabalho vem fazer uma reflexão sobre a visão que os estrangeiros tem sobre a Amazônia. Para isso utilizar-se o romance “O Fim do Terceiro Mundo” de Márcio Souza, para discutir sobre essa questão.

Para a reflexão apresentar-se o resumo da obra, assim como também identifica-se as personagens nas quais participam dos principais acontecimentos durante a narrativa, além disso, verifica-se citações nas quais há falas das personagens falando da Amazônia, para então refletir sobre a relação do romance com a região amazônica.

Após a introdução, o artigo procede-se em uma organização da seguinte forma: na segunda seção elenca-se sobre a Vida e Obra de Márcio Souza; em seguida, na terceira seção discorre-se sobre o Enredo; para então na quarta seção apresentar-se algumas das Personagens da obra, subdividida em tópicos como, Jane Challenger, Juan Spender, Billy Lester, Sir Delamare, Henry Amazon, Pietro Pietra Jr e Sir Duarte; na seções seguintes falar-se sobre o Tempo, Espaço, Ambiente e Narrador; para finalmente falar sobre a temática em questão A visão dos estrangeiros sobre a Amazônia na obra “O Fim do Terceiro Mundo”. Por fim, apresenta-se as considerações finais.

1 VIDA E OBRA DE MÁRCIO SOUZA

Márcio Gonçalves Bentes de Souza nasceu em Manaus, em 4 de Março de 1946, é romancista, ensaísta, dramaturgo, cineasta e jornalista. As suas obras, inseridas no ambiente sociocultural da Amazônia, conjugam fantasia e realidade num estilo vivo, sempre inteligente e divertido, por vezes farsesco ou absurdo. Aos 14 anos, começou a trabalhar como crítico de cinema no jornal O Trabalhista. No início de sua carreira queria ser diretor de cinema, mas preferiu escrever do que passar pela intensa carga emocional e de trabalho das 45 semanas de filmagem.

Em 1965, assumiu a coordenação das edições do governo do Estado do Amazonas, mas logo em seguida deixou a Amazônia para estudar Ciências Sociais na Universidade de São Paulo. Perseguido pela ditadura militar, interrompeu seus estudos em 1969. Regressou a Manaus três anos depois e entrou para o Teatro Experimental do Serviço Social do Comércio (TESC/SESC), grupo que tem uma visão crítica do processo histórico da Amazônia e discute temas ligados às culturas originárias dos povos indígenas.

Assumiu o cargo de diretor de planejamento da Fundação Cultural do Amazonas em 1976 e publicou seu primeiro romance Galvez, Imperador do Acre, sobre a conquista do Acre pelo Brasil. O livro obteve grande sucesso de crítica e de vendas.

Em 1983, mudou se para o Rio de Janeiro por problemas com o governo do Estado do Amazonas. A seguir, escreveu 11 outros romances, dentre os quais: Mad Maria (1980) que relata a construção da ferrovia Madeira Mamoré entre 1907 e 1912; A Ordem do Dia (1983), uma paródia política com espionagem e suspense, O Fim do Terceiro Mundo (1990) romance satírico fantástico.

Márcio Souza presidiu a Fundação Nacional de Arte (Funarte) entre 1995 e 2002 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Mais recentemente, tem se dedicado a uma tetralogia sobre os anos em que a antiga Província do Grão Pará, durante período colonial, era um Estado separado do Brasil. Três volumes já foram publicados: Lealdade (1997), Desordem (2001), Revolta (2005). O quarto, Derrota, é ainda inédito. Participou de muitos encontros internacionais de literatura e foi professor convidado da Universidade da Califórnia, Berkeley, escritor residente nas Universidade de Stanford e Austin, Texas. O autor gosta de se des-

crever como um escritor dos leitores e faz um esforço muito grande para alcançar esse equilíbrio entre fatos históricos, questões sociais, políticas, questões individuais e reflexivas.

2 ENREDO

A história começa com um jornalista perguntando ao narrador/autor sobre o que ele está escrevendo, o mesmo explica que ao ser entrevistado, contou a um jornalista que estava escrevendo a continuação do livro “O Mundo Perdido”, de Conan Doyle ambientado na Amazônia e que, após tal declaração, se sentiu na obrigação de escrever o livro, o qual ele escreve “O Fim do Terceiro Mundo”.

Lester era amigo de Jane, trabalhava juntamente com Spender na revista *New Economist*. Jane Challenger escritora de um jornal morava em Londres, ao entrar em uma agência de viagem, solicita uma viagem para um lugar distante e sem perceber, o seu destino foi para Manaus. Jane se hospedou em um hotel, chamado Hotel Tropical, em plena floresta amazônica. No bar do hotel Jane encontrou Sr. Duarte, que conheceu sua família há muitos atrás. Durante a conversa entre os dois, Sr. Duarte entrega um documento a ela.

No decorrer da história Jane passa por vários conflitos em relação ao documento recebido. Pietro Pietra Jr. foi responsável pelo roubo do documento que revelaria um audacioso projeto. Em seguida localiza Sr. Duarte em sua casa, com dardos envenenados, alguns pertenciam à família Challenger, mas quando chega lá o encontra morto. Sua morte causou um mistério no qual levou Jane e seus amigos a buscarem desvendar o mistério.

Henry era um índio, criado em Londres e rejeitava sua própria cultura, sendo também suspeito da morte do Sr. Duarte, pelo fato de Henry morar na casa onde estavam guardados uns dos dardos, ele era principal suspeito do crime.

Sr. Delamare, dono da revista ao qual Jane trabalha, a convida juntamente com seus amigos para uma viagem no Leviatã a convite do governo brasileiro, com propostas da criação de Hidrelétrica no Rio Amazonas, com o objetivo de tirar os países do terceiro mundo.

[...] Porque o projeto acaba definitivamente com a questão amazônica. Acaba também com a cultura da miséria. Quando o lago estiver inundado, todo o clima da terra da terra será modificado. Não haverá mais tórrida, entende? Todo o planeta será temperado ou glacial. Nada de calor, só temperaturas civilizadas. Será o fim do terceiro mundo. O fim das miseráveis civilizações subdesenvolvidas que sobrevivem graças ao calor tropical. Com o clima frio, a negrada vai ter de trabalhar para comprar agasalho, combustível para o aquecimento. Adeus ao ócio das favelas, com os vagabundos o ano inteiro de calção e sapato de pano. (SOUZA, 2007, p. 343)

Pietro Pietra Jr. um dos idealizadores do projeto, tenta convencer Jane para construção da hidrelétrica, mas ela não aprova o projeto por causa dos danos ambientais. Seu amigo Henry avisa Jane que durante essa viagem, haveria um ataque do grupo revolucionário Jihad Jívaros. Durante a viagem os principais personagens se concentraram em um só camarote do navio, porque os Jívaros queriam soltar um gás tóxico, com a intenção de matar todos os que se encontravam no navio, causando um efeito de dores em forma de risos, contagiando aos demais ribeirinhos e toda a Amazônia começou a gargalhar.

No romance de Conan Doyle, o professor inglês Challenger que adorava socar jornalistas, faz uma viagem ao Amazonas, no Rio Negro, um lugar inacessível. Conan Doyle, que era professor, se junta com seu colega que também é professor e fazem um expedição na Amazônia. Perigos e ao mesmo tempo heroísmo enfrentados pelos membros da expedição, sucedem em um ritmo frenético, indo de pássaros selvagens a dinossauros famintos e pterodátiles agressivos, a penhascos sem cessar.

Na segunda parte da história surge a neta do professor Challenger, que trabalha para uma revista de economia endereçada aos yuppies. Uma equipe de jornalista é enviada a Manaus junto ao testemunho de um Challenger, agora perseguidos por pessoas tão ferozes quanto aqueles da selva.

Peter Scheneider, escritor resolver visitar Manaus em agosto, Peter acha o calor de Manaus terrível, nesse período fazia 32 graus na cidade. O narrador cita Euclides da Cunha o autor de “Os Sertões”, como um homem ultrasensível, que percebe que aquele calor de Manaus era um ecossistema ideal para as palmeiras, Euclides dizia que a cidade tinha ritmo nervoso que exalava ambição em cada esquina, que ao contrário de Mário de Andrade o escritor sofria com o clima. O narrador diz que o calor é sufocante.

Mário de Andrade também visitou Manaus, gostava da natureza e de conversar com os intelectuais da terra. O narrador relata que foi convidado junto a uma equipe para uma caldeirada de Tucunará, no bairro dos educandos em Manaus. Por insistência Virginia e Lester, um dos membros da equipe esteve a primeira vez em Manaus, todos conheciam Spender, que estava na revista desde dos anos 60.

3 PERSONAGENS

3.1 Jane Challenger:

É através dessa personagem que a narrativa vai acontecendo. Jane é uma jornalista da revista *New Economist*, que entra em uma agência de viagens e pede uma passagem para um lugar mais distante possível. Jane passa a viagem toda dormindo e sem saber para onde está sendo levada, pois não se atentou no nome do local quando o agente lhe apresentou o plano.

Uma inglesa baixinha e petulante, que trabalha para uma revista de economia endereçada aos yuppies. Depois de fazer a cobertura de uma reunião de países ricos em Genebra, morta de tédio, ela entra numa agência de viagens e compra passagem para o lugar mais distante onde pudesse passar o final de semana. Acaba em Manaus, hospedada no Hotel Tropical, onde tem três dias de aventuras inusitadas. [...]. (SOUZA, 2007, p.18)

Ao retornar da América do Sul, fala que no Brasil, especificamente em Manaus ela descobriu notícias incríveis sobre a região Amazônica, que “vivem, razoavelmente saudáveis e bem alimentados, espécimes e de capitalista considerados extintos, na Inglaterra, desde o século XVIII. (SOUZA, 2007, p.18).

Jane Challenger, era uma jornalista ruiva, de olhos verdes, que quebra as regras da revista onde trabalhava, procurando o dono Lord Delamare. E mesmo tendo boas condições financeiras para se manter ela trabalhava.

Uma mulher rica, herdara uma renda anual de quase 150 mil libras, trabalhava porque gostava e, por isto mesmo, podia lançar qualquer desafio [...]. Objetiva e muitas vezes glacial em sua profissão, ela conservava um contraditório e anacrônico espírito heroico tipicamente Challenger. (SOUZA, 2007, p. 51)

Challenger não desistia enquanto queria conseguir algo, por isso era bem objetiva nos seus planos. É por conta da sua persistência que procura o Sir Delamare e acaba sendo demitida da revista.

3.2 Juan Spender:

Spender fazia parte da revista onde Jane Challenger trabalhava, foi ele quem convenceu Lester a falar

com Jane, para tentar convence-la a não falar com o Lord Delamare.

Todos na redação conheciam Spender, que estava na revista *New Economist* desde dos anos 60, e sabiam que não era má pessoa, ao contrário. Conservador com inclinação liberal por distração, podia até ser uma figura encantadora se mantivesse uma certa distância e parcimônia nos contatos [...]. (SOUZA, 2007, p. 42-43)

3.3 Billy Lester:

Lester “era este o novo editor da *New Economist*” (SOUZA, p.42). De acordo com as características descrição sobre sua personagem ele era [...] de porte atlético, de cabelos louros desbotados e que fazia parte, apesar da idade, da equipe de redatores mais antigos [...] (SOUZA, p. 43).

Apesar da sua dedicação em trabalhar na revista “A família de Leste arruinara-se no pós-guerra, e seu pai, ao morrer, deixara tantas dívidas que pouco a pouco não mendigaram na rua (SOUZA, p. 51). É para Lester que Jane conta a sua viagem para Manaus.

3.4 Sir Delamare:

Era dono da revista *New Economist*, onde Jane, Lester e Spender trabalhavam. Porém, não podia incomodar o Lord Delamare em sua residência, mesmo se tratando de assuntos relacionados com a revista.

[...] Uma das coisas tácitas na redação da revista era que não se devia incomodar o Sir Delamare por pior que fosse a crise. Aos 90 anos, em plena forma, não fossem a surdez conveniente e o hábito de jogar uma espécie de golfe senil em qualquer lugar, era um daqueles homens cuja contas com a vida já estavam plenamente encerradas. Seu título de nobreza tinha sido outorgado nos anos 50 [...]. (SOUZA, 2007, p. 50)

O Sir Delamare não administrava suas empresas a quase 10 anos, “embora frequentasse diariamente o seu gabinete para assinar regularmente cartas de felicitações e, em certas ocasiões, telegramas de condolências[...]” (SOUZA, 2007, p.51). E aquele que quebrasse a regra da empresa, poderia ser demitido.

3.5 Henry Amazon:

Era considerado o mordomo da casa de Jane Challenger, ele foi convencido por Spender, a dar um jeito para Lester falar com Jane e convencê-la de não procurar o Sir Delamare. Henry perdeu seu pai quando tinha 3 anos, morava em Londres, era um índio amazonense, mas que rejeitava a sua cultura [...] é na verdade um índio, um índio do Amazonas. O último de seu próprio povo. (SOUZA, p.187)

3.6 Pietro Pietra Jr:

Era um empresário, que rouba uns documentos de Jane Challenger com intuito de construir uma hidrelétrica. Por isso, Pietro Pietra tenta impressionar Jane de várias formas, como por exemplo, mostrando a ela seu escritório todo arrumado com plaquinha tendo seu nome escrito na porta. “Era um homem rico, poderoso, temido por muita gente. Ainda por cima se considerava um sedutor, um homem que sabia apreciar a beleza e derrubar resistências [...]”. (SOUZA, p. 131)

3.7 Sir Duarte:

O era um velho senhor Amazonense filho de Português, nasceu no interior do Amazonas, seu nome completo era Danilo Ariel Duarte. Ele encontra Jane no hotel, e começam a conversar, e ao contar como foi a viagem em Manaus para Lester, descreve o senhor Duarte.

Era um homem idoso, vestido num paletó excepcionalmente bem talhado, estatura mediana, cabelos esmero, um rosto europeu que bem poderia pertencer a um empresário de qualquer país mediterrâneo. (SOUZA, 2007, p.86)

O senhor Duarte foi muito novo para Inglaterra. “Mas fui para Inglaterra com 17 anos (SOUZA, p.87). Ele estudou com o pai de Jane em Eaton, porém na época Jane ainda não era nascida.

4 TEMPO

No romance identificamos o tempo cronológico e psicológico de (FlashBack). O cronológico é caracterizado com a marcação de acontecimentos por dia, horas, meses e anos “Em 1911, no outono. E agora estamos no final do século XX (SOUZA, p.37). O tempo psicológico como em FlashBack acontece na narrativa quando o narrador se remete a contar algo no passado ou futuro e recordações de suas personagens “[...] eu me recordava de uma conversa com Heinriich Böll numa pizzaria de Colônia. Fazia frio, é claro” (SOUZA, p.32,33).

5 ESPAÇO

O espaço oscila entre a Amazônia e Londres, ao longo da narrativa as personagens tanto brasileiros e estrangeiros circulam na cidade de Manaus no Amazonas e na cidade Londrina.

Em Manaus, acontece quase todas as cenas no Hotel Tropical, onde a personagem principal Jane diz que não sabia que seu destino para descansar depois de conferências de trabalho era a cidade de Manaus. Já em Londres algumas cenas acontecem na revista New Economist, logo alguns personagens trabalham nesse local como jornalistas, Jane, Lester, Spender e o dono da revista o Sir Delamare. Outros espaços aparecem na narrativa como a casa Jane, o apartamento de Lester e a mansão do Sir Delamare.

No Amazonas também aparecem o Navio Leviatã que levava empresários e convidados para uma viagem de negócios e a impressa de Pietro Pietra Jr, e a discoteca de alguns índios que aparecem na trama, assim como a casa de Duarte amigo do pai de Jane e do Sir Delamare onde ele foi assassinado.

6 AMBIENTE

Há dois tipos de ambiente na obra “O Fim do Terceiro Mundo” ambos se contrapõem na narrativa. A visão infernista é vista e sentida pelas personagens estrangeiras, Jane e seus amigos acham terrível o calor em Manaus.

O calor de fato é terrível [...] O problema não é a temperatura muito alta, é a persistência e a alta taxa de umidade. Quase faz 32 graus centígrados o ano todo e durante todo dia (SOUZA, 2007, p.21)

No Amazonas as estações do ano é de difícil definição, porque faz calor quase o ano inteiro o tempo todo, diferentemente da Europa onde essas estações são bem definidas, portanto, nossa personagem principal Jane odeia o clima da região. “Para as pessoas como senhorita Challenger, que vivem em clima temperado, com variações de temperatura bem acentuadas e definidas, os efeitos dessa persistência costumam ser devastadores” (SOUZA, p.21). Londres é apreciado pelo intenso inverno, logo Jane, Lester e Spender sentem esse impacto climático quando chegam em Manaus porque nem o ar-condicionado conseguem vencer o calor Amazônico.

7 NARRADOR

O narrador/autor, começa falando de uma entrevista. - Estou trabalhando agora – eu disse, com jovial entonação que uso para falar com os jornalistas dos cadernos de variedades – num romance que se chamará O Mundo Perdido, segunda parte. (SOUZA, 2007, p. 13-16). Que é a partir dessa segunda parte que o autor Márcio Souza, cria a personagem Jane Challenger, girando a narrativa em torno dela. Baseado nisso, o narrador é em 1ª pessoa. “Tudo começou quando um jornalista quis saber o que eu andava escrevendo”. (SOUZA, p.13)

8 TEMÁTICAS

Com base no romance “O Fim do Terceiro Mundo”, é possível retirar inúmeras temáticas que podem ser discutidas, algumas delas estão relacionadas com: a superposição entre os romances “O Mundo Perdido” de Conan Doyle e “O Fim do Terceiro Mundo” de Márcio Souza; preconceito com a própria cultura; crítica ao Brasil por seu lento desenvolvimento e a visão das personagens estrangeiras em relação ao Amazônia é o que explorar-se a seguir.

9.1 A VISÃO DOS ESTRANGEIROS SOBRE A AMAZÔNIA NA OBRA “O FIM DO TERCEIRO MUNDO”

De acordo com o romance “O Fim do Terceiro Mundo”, baseando-se nas personagens estrangeiras, pode-se dizer que o estrangeiro não tem ideia de como é o clima da região Amazônica, pois ao ter seu primeiro contato sente muita dificuldade em se adaptar uma vez que não estão acostumados com o calor, a exemplo disso, tem-se Jane Challenger, personagem principal da obra de Márcio Souza, no qual ele diz:

[...] O mais provável é que minha personagem sequer percebesse o clima, saindo de um ambiente refrigerado para o outro. Restando apenas o cuidado de evitar qualquer possibilidade de exposição mais prolongada ao meio ambiente hostil [...]. (SOUZA, 2007, p.24)

Nesse sentido, percebe-se que a personagem Jane Challenger não estava apta para viver na região, pois em sua concepção o lugar era considerado um ambiente calorento. Souza (2007, p. 82) relata o impacto que Jane teve com o calor [...] Era madrugada, mas fazia calor, muito calor. Logo a inadequação das roupas ficou evidente naquele clima abafado, que lhe fazia lembrar as estufas de Kew Garden [...]. As roupas de Jane, não eram adequadas para usar naquele ambiente, em que na visão dela mal se podia respirar.

[...] O calor a deixava sonolenta, enganava a vista, o dia nascia num tremeluzente horizonte de luz muito forte, que ela mal podia ver ao ser conduzida para o ônibus por

Além do calor, Jane incomodava-se com a claridade do dia, que por conta do sol era muito forte. Dessa forma, Jane não conseguia acompanhar os lugares por onde estava passando de ônibus com os demais turistas, guiados por pessoas da região.

Outro personagem estrangeiro que visava a Amazônia como infernista, era Lester, este era amigo mais próximo de Jane. [...] passara sua infância em meio àquela atmosfera nebulosa, distante, que evocava uma terra escaldante e misteriosa, detentora de segredos primevos escondidos pelas noites equatoriais (SOUZA, p. 83). Tanto é quando Jane começa a descrever sobre o local onde esteve, Lester pergunta logo a ela se esteve em Manaus.

Em uma conversa com Pietro Pietra, Jane fala que o Brasil é frustrante, decepcionante, por outro lado Pietro Pietra diz que o Brasil é um país moderno, mas Jane o contrapõe. “Mas essa tal modernidade do Brasil não aparece nas ruas, somente nas estatísticas, nos cálculos dos economistas. Assim como o cometa Halley que só aparece nos folhetins dos astrônomos”. (SOUZA, p. 134)

Para Jane, o Brasil não era desenvolvido e que seu índice de desenvolvimento não era visto na prática, pois para ela ainda havia muita miséria, analfabetismo e também aqueles que lucravam através das pessoas de baixa renda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do romance “O fim do Terceiro Mundo”, pode-se tirar várias temáticas relacionadas a nossa realidade, como por exemplo, a discriminação em relação Amazônia, a rejeição da cultura local e a crítica social e política estão em discussão em nossos dias, principalmente para o povo brasileiro e da região Amazônica.

As imagens que são construídas pelos próprios habitantes da região Amazônica, pode ser alterada pelas inúmeras narrativas que há sobre a Amazônia, seja ela descritas por autores da região ou não.

Em meio essa obra ficcional o autor nos leva a várias reflexões vista pelo olhar de pessoas de fora sobre nossa cultura, economia e política, porque ainda hoje esses assuntos requerem diálogos, porém nossa gente, nosso povo, precisa senti a necessidade de valorizar nossas riquezas, nossa fauna, nossos rios e nossa floresta, ou seja, consciência ambiental, valorização de nossas riquezas, usar com responsabilidade, não deixar o suposto progresso devastar o que o homem depois não conseguirá restituir.

O autor Márcio Souza traz em seus romances também históricos, reflexões fundamentais e importantes sobre assuntos que aguçam nosso pensamento crítico reflexivo, nos transportando para um mundo de conhecimento e experiência de vida.

REFERÊNCIAS

ETUDES LUSOPHONES: Um dedo de prosa com Marcio Souza. Disponível em: <<http://etudeslusophones-paris4.blogspot.com.br/search?q=Marcio+souza>>. Acesso em 13 de nov. de 2017.

SOUZA, M. O Fim do Terceiro Mundo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

OPRESSÃO FEMININA RESULTANTE DA IDENTIDADE CULTURAL FEMININA EM DUAS CRÔNICAS DE DINA SALÚSTIO

Querla Mota dos Santos
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO: Este artigo tem por objetivo fazer o estudo comparativo das crônicas “Foram as dores que o mataram” e “Liberdade adiada”, de Dina Salústio. Essas duas narrativas fazem parte do livro “Mornas eram as Noites”, publicado pela primeira vez em 1994. Em “Liberdade adiada”, uma mulher, diante de toda miséria a que está exposta, pensa em atirar-se de um abismo como forma de liberdade, no entanto, por amor aos filhos, desiste. Em “Foram as dores que o mataram”, uma mulher mata o marido e justifica tal fato com o sofrimento a que estava submetida. Partindo da intersecção da morte como solução possível para fugir do sofrimento, nas duas crônicas, buscamos discutir a identidade cultural feminina, a fim de verificar como a violência contra a mulher resulta numa identidade cultural que, ainda, a subalterniza. Para embasar nossa discussão, nos pautaremos nas ideias de Antonio Candido (2008), Stuart Hall (2006), Myrea Suárez (1991), Kahtryn Woodward (2007) e Gaytari Spivak (2010).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, Identidade, Dina Salústio

INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomo-nos a realizar uma análise comparada de duas crônicas constantes do livro “Mornas eram as Noites”, da escritora caboverdiana Dina Salústio, levando em conta as teorias sobre identidade e gênero e o método crítico sociológico de Antonio Candido.

Dina Salústio é o codinome de Bernardina Oliveira, nascida em 1941, na cidade de Santo Antão, em Cabo Verde. O livro “Mornas eram as noites” rendeu-lhe o Prêmio de Literatura Infantil de Cabo Verde. Paralelo à atividade de escritora, Dina Salústio foi professora, assistente social e jornalista em Cabo Verde, Portugal e Angola. Foi também uma das fundadoras da Associação de Escritores Cabo-Verdianos e é um dos expoentes contemporâneos da literatura caboverdiana.¹

Apesar de publicado em 1994, o livro é muito atual pelas diversas temáticas que se referem à mulher. A escolha pelas duas crônicas se deu por elas relatarem o sofrimento feminino e por ter a morte como única saída dele.

Para fundamento de nossa análise, nos basearemos nos estudos de Antonio Candido (2008); Stuart Hall (2006), Myrea Suárez (1991), Kahtryn Woodward (2007) e Gatary Spivak (2010).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A identidade cultural feminina, assim como as outras, é uma construção social e, por isso mesmo, resultante de um processo histórico. Evidência disso é o fato de que, dentre os movimentos da década de sessenta, segundo Stuart Hall, em “Identidade Cultural e Pós-Modernidade”, o movimento feminista é uma

1 Disponível em: <http://9e10dejunho.blogspot.com.br/2012/02/mornas-eram-as-noites-ele-queria-tao.html> . Acesso em 24.11.15

das principais causas que descentraram o sujeito sociológico e, abalaram, segundo ele, a identidade cultural do sujeito moderno, antes, centrada e fixa. (HALL, 2006).

A luta pelo reconhecimento dos direitos da mulher tem se mantido e se ampliado desde então e colocado em xeque o papel subalterno dado à ela pelo patriarcado. Vai ao encontro dessa luta a criação, em julho de 2010, da ONU Mulheres: Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres, da Organização das Nações Unidas – ONU². Infelizmente, apesar dos avanços, a violência contra a mulher está presente em todo o mundo, sendo uma forma de violação dos Direitos Humanos.

Ressaltamos tal questão da persistência da violência contra a mulher, pois ela é, nas narrativas que serão analisadas, elemento externo que perpassa tais textos, estruturando-os. Antonio Candido, em “Crítica e Sociologia”, afirmou “(...)que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (CANDIDO, 2006, p.14). Por isso, acreditamos que é a partir desse elemento externo que podemos compreender a passividade do sujeito feminino nas crônicas eleitas para análise.

Mas, antes de iniciarmos a análise, faz-se necessário discutir a identidade cultural feminina e, antes disso, a identidade cultural.

Segundo Woodward, “a identidade é marcada pela diferença [...]” (WOODWARD, 2007, p.11). Assim sendo, a identidade é relacional, o que nos possibilita pensar a identidade como algo que resulta em exclusão. Se pensarmos na identidade pautada em um sistema binário, onde uma das partes irá se sobrepor a outra, inevitavelmente uma delas estará num polo negativo desse sistema. Nesse sentido, Woodward afirma que “a emergência dessas diferentes identidades é histórica; ela está localizada em um ponto específico no tempo.” (WOODWARD, 2007, p.11). Por isso, uma identidade pode ser questionada em dado momento histórico e se desestabilizar, enquanto outra pode permanecer estável. Assim, não podemos excluir de nossa análise a relação entre cultura e significado, uma vez que as formas de representação da realidade e os valores construídos subjetivamente passam, necessariamente, pelos valores sociais estabelecidos em determinado contexto e em determinada época e as narrativas que elegemos como objeto de análise não estão alheias a isso.

Sobre a dicotomia utilizada para representar a identidade, afirma Suárez: “[...] a dicotomia natureza/cultura vem servindo, por milênios, ao propósito de perceber e explicar a realidade.[...]” (SUÁREZ, 1992, p.5). E essa forma de explicar a realidade, segundo ela, tem relegado à mulher, e aos negros, papel secundário na sociedade.

Sendo assim, não foi por acaso que à mulher foi cunhada a identidade de mãe, reprodutora, que a vincula ao espaço privado da sociedade, enquanto ao homem foi garantido o acesso aos espaços públicos, como o da ciência e demais espaços sociais de poder, resultando assim nas categorias dicotômicas: masculino/feminino; pureza/sujeira cuja origem, no caso das identidades de gênero está pautada na sexualidade. Antes dos debates feministas, à mulher coube, indiscutivelmente, esses papéis subalternos, obrigando-a a escolher o pólo positivo da dicotomia (*pureza*, por exemplo), que renegou a ela submissão.

A visão subalterna em relação à mulher perpetua simbolicamente, assim como outros valores sociais. Sobre isso, afirma Woodward:

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais. (WOODWARD, 2007,

2 Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/> Acesso em 24.11.15

No entanto, são os mesmos sistemas simbólicos que, embora subalternizem a mulher, ainda de acordo com Woodward, “fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. As identidades são contestadas.” (WOODWARD, 2007, p.19). Dessa forma, discutir identidade cultural é uma forma de contestar os valores que a sustentam e, assim, pôr em xeque a identidade cultural feminina que oprime as mulheres.

Gayatri Spivak, em “Pode o subalterno falar?”, ressalta a importância de resgate do termo “subalterno” para se referir àquele cuja voz não pode ser ouvida. A autora é contrária ao uso de “subalterno” para se referir a todo sujeito marginalizado, uma vez que o sujeito é heterogêneo (SPIVAK, 2010, p.12). Ainda segundo Spivak, “(...) a mulher subalterna encontra-se em uma posição ainda mais periférica, pelos problemas subjacentes às questões de gênero (SPIVAK, 2010, p.15). Assim, numa hierarquia de subalternidade, a mulher é a voz mais silenciada, cabendo, portanto, ao intelectual pós-colonial a criação de espaços por meios dos quais o sujeito subalterno possa para falar, para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido (a). (SPIVAK, 2010, p.14)

Dito disso, seguem adiante a nossa análise e discussão.

Em “Foram as dores que o mataram”, o narrador em terceira pessoa vacila sobre a certeza do amor entre duas pessoas que terão sua identidade revelada no decorrer da história pela voz duma personagem feminina que nega ser a responsável pela morte do marido. Contrariando a suspeita levantada pelo narrador, a mulher não deixa dúvidas de que amava o marido ao iniciar sua fala com: “Não matei o meu marido. Eu amava-o. Porquê matá-lo?” (SALÚSTIO, 2002, p.17). Não por acaso, ela levanta a mesma questão por mais três vezes: “Eu amava-o. Porquê matá-lo?”. Entre todos esses questionamentos, a personagem expõe toda a dor a que foi submetida, narrando uma vida de sofrimento, tanto físico quanto emocional, até, finalmente, responder, na quarta vez que faz o mesmo questionamento com: “Ele matou-se. Criou um espaço onde coabitavam a violência, a destruição, a miséria, o animalesco. E nós. Deu-me as armas e fez-me assassina.” (SALÚSTIO, 2002, p.18).

A personagem não é nomeada, o que a objetifica e, ao mesmo tempo, a universaliza, pois ela é e pode ser qualquer uma. Ela é mais uma que, destinada a cuidar da casa e do marido, passava os dias lavando e engomando e esperava receber dele, em vão, “um riso e a esperança de que as coisas iriam mudar” (SALÚSTIO, 2002, p. 17). Outro indício da objetificação dela é a escolha do verbo “usar” e “abusar” para se referir ao próprio corpo. Numa das afirmações sobre a sua não responsabilidade pela morte do marido, ela diz: “Foi o meu corpo recusado e dorido após o uso e os abusos. Foram a tristeza, o desespero e a dor do amor que não tinha troco.” (SALÚSTIO, 2002, p. 17)

Assim, mesmo quando a mulher age (mata o marido), ela ainda é a vítima. A sua passividade é ressaltada pelo aparente corte que ocorre na narrativa quando ela afirma ser uma assassina: “Ele matou-se. Criou um espaço onde coabitavam a violência, a destruição, a miséria, o animalesco. E nós. Deu-me armas e fez-me assassina.” (SALÚSTIO, 2002, p.18). Aqui, o elemento externo da violência a que ela está submetida torna-se essencial para definir as ações da personagem, mantendo-a, embora assassina, vítima duma condição social opressora que a obrigou a matar o homem que amava.

Na outra crônica, “Liberdade adiada”, outra personagem feminina, também não nomeada, vê na morte uma forma de liberdade. Nesta narrativa, um narrador em primeira pessoa se utiliza, além do discurso indireto, do discurso indireto livre, para descrever toda uma vida de miséria duma jovem de vinte e três anos que, descalça, caminha até à beira de um precipício para buscar água para a família e desse lugar pensa em atirar-se

para a morte: “Atirar-se-ia pelo barranco abaixo. Não perdia nada. Aliás, nunca perdeu nada. Nunca teve nada a perder.” (SALÚSTIO, 2002, p.6). No entanto, decide voltar para casa e para os filhos que, diante de tanto sofrimento, lhe causam dor e alegria.

Mesmo voltando para casa, a liberdade que ela adia não é uma decisão incontestável, pois o barranco a convidava para a morte: “O barranco olhava-a, boca aberta, num sorriso irresistível, convidando-a para o encontro final” (SALÚSTIO, 2002, p.5). A escolha do verbo “convidar” sugere que há, para a personagem, certa liberdade, pois aceitar um convite é algo que só depende dela, aparentemente. Novamente, o aparente poder de ação da personagem é mera ilusão, diante do papel social de subalternidade que lhe é dado. Ela está condenada a viver para cuidar dos filhos, pois, embora não explícito no texto, o pai das crianças não está com ela nem é citado como alguém que lhe acolha.

Assim como em “Foram as dores que o mataram”, em “Liberdade adiada” a mulher é descrita vinculada ao espaço doméstico que lhe é causa de grande sofrimento que, na primeira crônica, força a mulher a matar o marido e, na segunda, convida-a para a morte. Assim, a reificação das personagens, pela ausência de nomeação delas, e a morte como única saída possível para o sofrimento a que estão expostas resultam dos valores sociais expressos através da identidade cultural imposta à mulher, enclausurando-a num espaço de massacrante sofrimento.

CONCLUSÃO

Concluimos que a subjugação da mulher é validada pelos valores vinculados à identidade cultural feminina que, mesmo com os avanços resultantes do movimento feminista, ainda está no polo negativo do binarismo identitário homem/mulher.

Ainda, a violência contra a mulher é elemento externo que constitui as crônicas, tornando-se elemento estruturador dessas duas narrativas, no sentido de que tal violência atribui às personagens uma determinada identidade cultural que as subalterniza, mas coloca em xeque os valores sociais que traz para dentro das crônicas analisadas.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. Crítica e Sociologia. In: _____. Literatura e sociedade. 10. ed., Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2006.
- SALÚSTIO, Dina. Mornas eram as noites. 3.ed. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional, 2002.
- SUÁREZ, Myrea. Desconstrução das categorias “mulher” e “negro”. In; Grupo de Trabalho Temas e Problemas da População Negra no Brasil. XV Encontro Anual da ANPOCS: 15 a 18 de outubro de 1991. Caxambú, Minas Gerais.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- WOODWARD, Kahthryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.); HAAL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: RJ, Vozes, 2007.

Seção 7

Educação

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA MANAUS: ASPECTOS SOCIAIS E AMBIENTAIS

Antonio Marcos França Silva
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: marcosfranca10@bol.com.br

Alemmar Ferreira da Fonseca
(SEDUC/UNIR)
E-mail: alemmar22@yahoo.com.br

Clarides Henrich de Barba
Universidade Federal de Rondônia(UNIR)
E-mail: claridesbarba@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste artigo é descrever as ações da Educação Ambiental na Escola Manaus, através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), mostrando como a Educação Ambiental fornece uma perspectiva preservacionista e a metodologia utilizada foi a fenomenológica, visando conhecer a realidade dos alunos, a partir da percepção do local em que eles vivem. Partindo das observações pode-se verificar que a Educação Ambiental (EA) é essencial para os alunos, haja vista ser uma prática de aprendizagem essencialmente social vinculada ao contexto histórico, ético e político, criando uma consciência de preservação e respeito pela natureza. Através das atividades desenvolvidas procurou-se fomentar o hábito de reciclar e reaproveitar materiais que seriam descartados na natureza. Dessa forma, contribuiu-se na educação dos alunos em relação ao meio ambiente. Estas contribuições foram realizadas através das aulas e oficinas ministradas por cada pibidiano na Escola Manaus, com a supervisão de Professores experientes e detentores de grande conhecimento no contexto educacional. Tais ações objetivaram criar alunos críticos na sociedade e fomentar em todos uma cultura de preservação ambiental. Valorizando a Educação Ambiental (EA) dentro da Escola e na comunidade. Os resultados apontam que a partir do momento onde os alunos perceberam seu papel no contexto social, a postura dos alunos em relação à Educação Ambiental (EA) foi positiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental. Reciclar. Reaproveitar. Aluno. Sociedade.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental na Escola é muito importante para todos, pois no mundo em que vivemos precisa-se de mais qualidade de vida, então o respeito ao meio ambiente, leva ao respeito a todos os seres vivos e, conseqüentemente, à melhor qualidade de vida.

O hábito de respeitar o meio ambiente também deve ser ensinado nas escolas, a partir das séries iniciais, tornando o aluno um potencial defensor da natureza.

O trabalho realizado através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manaus, mostrou que é possível abordar a Educação Ambiental, de forma interdisciplinar, pois participaram do programa, acadêmicos de Letras Portugêses, Geografia, Ciências Sociais e Filosofia. O objetivo é o de fomentar nos alunos o hábito da reciclagem e o reaproveitamento de materiais que seriam descartados na natureza e são comportamentos desse tipo que visam o objetivo em busca do equilíbrio e da redução do uso dos recursos naturais do nosso planeta. Considerando que os educadores têm grandes responsabilidades neste aspecto, uma vez que se deve incentivar este

pensamento ecológico nos alunos.

A PREOCUPAÇÃO COM A PRESERVAÇÃO DA NATUREZA

O ser humano é o único animal que degrada a natureza em detrimento do acúmulo de riqueza e sua satisfação pessoal: “O homem sempre procurou dominar os recursos ambientais através de suas ações.” (RIBEIRO, 2011, p. 31). Neste caso verifica-se que no decorrer da história, quando o homem passou a dominar a fundição dos metais, mais ou menos há 3500 anos a.C. Não existiu uma preocupação com a preservação do ambiente neste ínterim.

Pode-se ver que apenas muitos milênios depois com as transformações ocorridas no planeta é que se teve uma preocupação com tal fato, considerando o período da Revolução Industrial não se tinha uma preocupação com o meio ambiente, isto só aconteceu no século XX, como afirma Ribeiro (2011, p. 31): “A preocupação com a preservação do meio ambiente teve um grande impulso a partir dos anos 60 do século XX, devido ao descontrole do processo produtivo e o rastro de poluição deixado pelas indústrias”.

A preocupação com o meio ambiente a partir do século XX, faz com que a sociedade e as pessoas e empresas desenvolvam medidas e ações para diminuir os impactos, como no caso de redução de gases poluentes e minimizar o consumo de água e energia, também contribuem para a reestruturação ambiental, como por exemplo, o reflorestamento. “A preocupação com o meio ambiente teve um grande salto a partir dos anos 60 do século XX, devido o descontrole do processo produtivo e da poluição derivadas do processo industrial”. Ribeiro (2011, p. 31)

O Brasil andou em direção contrária ao pensamento preservacionista, principalmente na década de 70 do século XX.

Existiu na década de 70, do século XX, um grande fluxo migratório para o Norte do Brasil, com o objetivo de aumentar a população nesta parte do país e com a expansão agrícola, principalmente em Rondônia.

Este período da expansão em terras rondonienses teve um grande impacto na natureza, pois grandes áreas foram desmatadas, para a criação de pastos direcionados à agropecuária e para a agricultura, tanto em pequenas áreas direcionadas a agricultura de subsistência, quanto para grandes plantações e grandes pastos. Contudo, o Estado de Rondônia é um grande produtor de carne bovina, e, esta atividade econômica, ainda é feita com a manutenção de grandes pastos prejudicando o meio-ambiente, causando impactos ambientais.

Deste modo, Ribeiro considera que:

[...] com a constituição Federal de 1988 houve um avanço das discussões relacionadas ao meio ambiente, de modo mais direto e amplo para abordar a proteção ambiental, dedicando a esta questão um capítulo específico. O artigo 225, *caput*, dedica ao meio ambiente um caráter patrimonial associado à qualidade de vida das pessoas, por intermédio de direito fundamental indisponível: o direito à vida, tratando a natureza como bem jurídica, passível de tutela jurisdicional, o que foi um grande avanço, no que tange todo contexto que se encontrava o meio ambiente, e das causas ambientais que começavam a criar forças e ações mais evidentes por parte de algumas pessoas que viviam na floresta. (RIBEIRO. 2011, p. 33),

Um fator importante que coube ao poder público foi à preservação dos processos ecológicos essenciais, como a preservação da biodiversidade, a criação de áreas protegidas, verificação dos impactos ambientais. Neste caso, os impactos ambientais causaram preocupações e foram tomando proporções

maiores, devido ao reconhecimento de que os recursos naturais são finitos e o Brasil começou a trilhar em direção da preservação do meio ambiente, focando na responsabilidade legal da preservação de toda espécie de vida. Este é um passo dado em direção de um futuro melhor no que diz respeito à preservação da vida como um todo.

Segundo Ribeiro:

[...] compreender melhor o planeta é procurar encontrar soluções para cada problema, considerando a importância de uma forma educacional séria, o resgate de valores humanos fundamentais, a admissão de que existem conhecimentos que devem ser levados em conta além da ciência, o conhecimento prático de pessoas simples que podem proporcionar as soluções para o planeta (RIBEIRO. 2011 p. 25).

A ecologia começa com cada um de nós e temos que criar hábito ecológico e passar para as futuras gerações.

Um fato importante a ser levado em consideração é que temos de ensinar o valor da preservação da natureza nas primeiras séries iniciais da Educação, pois quando se cria uma cultura de preservação nas crianças, essa cultura irá perpetuar: “Nós somos responsáveis pela poluição, de forma direta ou indiretamente, pois, desde o nascimento até a morte interferimos no ambiente em que vivemos.” (RIBEIRO, 2011, p. 29), então é importante mostrar que cada ação individual tem um impacto na natureza.

Durante muito tempo, os problemas ambientais passaram a criar preocupações. O aumento gradativo dos impactos industriais e econômico na natureza fez com que se tomassem medidas para minimizar os impactos ambientais, oriundos das atividades industriais.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A Educação Ambiental deve ser realizada no ambiente escolar através de práticas interdisciplinares, direcionada para a formação do conhecimento do aluno. E este conhecimento deve ultrapassar os muros da escola, para que o aluno pratique o conhecimento adquirido no dia a dia.

É importante a efetivação da Educação Ambiental (EA), dentro de um papel social em que propicie a cidadania nos alunos, respeitando as várias e diferentes classes sociais em que estes alunos possam estar inseridos.

Dentro desta perspectiva é papel do educador, transmitir de uma maneira responsável, o conhecimento que os alunos deverão colocar em prática suas atitudes em relação ao meio ambiente e de que maneira os seus hábitos ecológicos possam minimizar os impactos causados por todos nós.

De acordo com BARBA. PEREIRA, é:

Através da EA na escola, os alunos podem entender, por exemplo, que produtos químicos consomem o ozônio e são ameaças no presente e futuro à camada que protege a Terra dos raios ultravioleta. Essa preocupação ambiental também é de extrema importância para toda a sociedade, que pode buscar alternativas que não comprometam ainda mais a saúde do planeta. (BARBA. PEREIRA 2015, p. 28)

Pode-se observar que o conhecimento adquirido pelos alunos na escola, servirá para estes se posicionarem em relação a determinados produtos, que são consumidos e podem vir a prejudicar o planeta, através da liberação de determinados compostos químicos.

A Educação Ambiental (EA), procura sensibilizar, não só o aluno, mas principalmente toda a sociedade

da necessidade de ser mais responsável na utilização dos recursos naturais que sabemos que são finitos.

A Educação Ambiental, procura ter como proposta uma nova forma de raciocinar e operar, individual e coletivamente, novos rumos e padrões de produção de bens, “Para tanto, é necessário ampliar, um universo de valores no qual a educação tem um papel importante a cumprir no sentido de novas propostas diferenciadas de ensino”. (BARBA. PEREIRA, 2015, p. 29) com a finalidade de suprir as necessidades e processos de relações humanas, visando minimizar a exclusão social de forma que possa assegurar a sustentabilidade ecológica.

A ESCOLA MANAUS E AS AÇÕES NO PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manaus, localizada no bairro Mato Grosso, Porto Velho – RO teve início no ano de 2014.

Os acadêmicos que participaram do projeto PIBID, além de terem o primeiro contato com a docência, puderam colaborar com soluções no aprendizado dos alunos das séries iniciais da Escola Manaus e na compreensão da importância de entender e preservar a natureza.

Nos primeiros contatos na Escola Manaus, teve-se orientações de como funciona o programa, fez-se a limpeza da sala do programa e a programação para os próximos encontros. A preocupação inicial seria de como poderiam ser realizadas as ações, haja vista que, não se tinha ideia de como funcionava o programa, mas com a orientação de nossa supervisora, foi um processo de aprendizagem rápido, devido à experiência dos que ali se encontravam. Teve textos para fazer fichamento, orientações de como podemos fazer nosso projeto na Escola Manaus

Falaram sobre a confecção de sacolas reaproveitadas de garrafas pet, falou-se sobre a possibilidade de se fazer uma revista sobre o meio ambiente, e sua distribuição como brinde para os alunos das respectivas salas onde possivelmente aconteceria nosso estágio do PIBID.

Os encontros foram acontecendo em paralelo com as ações que aconteciam em parceria com outras entidades. Foi o caso em que todos os pibidianos foram fazer um levantamento de dados entre catadores e recicladores de lixo em um bairro periférico. Onde, notou-se a completa ausência do poder público.

Em um desses encontros deu-se o lançamento dos Livros **Educação Ambiental e o Processo Educativo** dos autores: Clarides Henrich de Barba e Suzy Mara Aidaire Pereira; e **Formação Docente Interdisciplinar Experiências em Meio Ambiente e Educação Científica**, autores: Clarides Henrich de Barba; Suzy Mara Aidaire Pereira; Janine Félix; e Jacinto Pedro Leão. Houve a apresentação e o lançamento das obras por parte de um dos autores dos livros. Foi feita apresentação de slides dos assuntos dos livros, referente ao Meio Ambiente.

Foram feitos alguns esclarecimentos a respeito da produção de trabalhos acadêmicos e suas normas. Falou-se sobre o resumo expandido que deveria ser feito e apresentado ao final dos trabalhos referentes ao ano de 2016, onde o projeto PIBID é realizado em sua amplitude. Abordou-se sobre a apresentação do final do ano de 2016, onde ficou decidido quem deveria fazer a apresentação do resumo referente às Escolas participantes do Projeto PIBID.

Na festa do dia das crianças na Escola Manaus, sob a supervisão da Professora Especialista Aemmar Fonseca, os alunos pibidiano participaram da entrega de algumas lembranças para suas turmas que fazem parte do Projeto PIBID. Todas as lembranças foram produzidas com produtos reciclados, com o intuito de fomentar nos alunos uma consciência ecológica. Pode-se contribuir através das nossas atitudes no que diz

respeito à forma de como reaproveitar as embalagens e confeccionar vários brindes, usando muita criatividade. Fez-se a entrega da Cartilha Cuidando do Planeta, produzida por: Alemmar Ferreira da Fonseca; Antonio Marcos França Silva; Tiago Luis Ferreira Mendes; Thaís Milza Costa Moreira.

No primeiro contato com a turma, do 5º ano da Escola Manaus, solicitou-se uma atividade em grupo para turma, na qual eles teriam que confeccionar um cartaz, listando os benefícios que as árvores nos proporcionam. Esta dinâmica de grupo pôde propiciar uma interação dos alunos e o resultado foi muito satisfatório, demonstrando o quanto os alunos se empenharam em fazer a atividade com muita atenção e cuidado.

Em determinadas atividades teve-se que se adequar ao clima, como certa vez tinha-se planejado uma limpeza do lixo ao redor da Escola Manaus. Entretanto como estava chovendo muito e não havia a possibilidade de executar o planejado, optou-se por uma atividade alternativa, sob a supervisão da professora titular desta série, onde foi proposto para a turma uma dinâmica em grupo, em que todos deveriam produzir cartões de natal e feliz aniversário, usando cartolina, pincel, lápis de cor e giz de cera. Mas uma vez, teve grande envolvimento de todos na atividade proposta, e o resultado de se usar tais materiais pôde proporcionar uma visão de como os alunos são criativos.

A professora titular forneceu informações muito importantes para o nosso aprendizado como futuro docente, já que ela demonstrou muita capacidade e autoridade de forma positiva diante dos alunos, agindo sempre de forma profissional.

Muitas atividades foram sendo executadas, e em uma destas atividades foi para fazer o ensaio da Peça o A Missão de Alice, que viria a ser apresentada somente no ano de 2017.

Em um desses encontros, teve uma pequena passeata com a participação dos alunos da Escola Manaus, com o intuito de inserimos uma atividade extra-escolar, com fins ecológicos. Pudemos perceber o interesse do corpo discente e docente da Escola Manaus no que diz respeito à consciência ecológica e fomentar nos alunos o interesse pela preservação com atitudes positivas de todos.

No final do ano de 2016, foi realizada a apresentação do resumo expandido das atividades na Escola Manaus, no Auditório Paulo Freire na Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Todos os participantes do PIBID da Escola Manaus, foram com uma camiseta personalizada com o nome da Escola.

Este primeiro ano de contato com o Projeto PIBID foi um impulso para confirma a escolha da docência como profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ações foram muitas, aprendizado e conhecimento importantes na área da docência e da Educação Ambiental, para todos os pibidianos participantes na Escola Manaus.

Criar nos alunos o hábito da reciclagem e do reaproveitamento de materiais tem como objetivo o equilíbrio e a redução do uso dos recursos naturais. Os educadores possuem responsabilidades neste aspecto, haja vista, que a preservação do meio em que vivemos não deve ser tratada como uma ação passageira e sim, algo que precisa ser perpetuado, para uma melhora na qualidade de vida.

A realidade social dos alunos da Escola Manaus é muito difícil, mesmo assim, houve grande adesão a esta cultura de preservação, por parte de todos. Logicamente que o trabalho precisa ter continuidade. A semente já foi plantada e esperamos que cada um possa regar com ações e atitudes preservacionistas.

O homem de forma geral, precisar ter consciência de que as atitudes que temos hoje em relação à

natureza terá um reflexo positivo, se procurarmos e buscarmos um equilíbrio no uso dos recursos naturais do planeta. É necessário que a cultura preservacionista tenha maior adesão por parte dos homens, pois, somente com a atitude de preservação, poderemos garantir uma qualidade de vida para as futuras gerações.

Todos os aspectos relacionados à Educação Ambiental devem ser passados da teoria para a prática, pois sem ações concretas, por parte de todos os atores da sociedade o retorno destas ações podem ser apenas esforços em vão. E seria um grande prejuízo para todos, caso não se leve a sério a questão ambiental.

REFERÊNCIAS

BARBA, Clarides Henrich de; PEREIRA, Suzy Mara Aidar. **Educação ambiental e o processo educativo**. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2015.

RIBEIRO, Renato. **Sustentar a vida**. São Paulo: Paulinas, 2011.

Enciclopédia Global. **Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais (Pré-História)**

Disponível em: <<http://www.megatimes.com.br/2013/06/idade-dos-metais-pre-historia.html>>. Acesso em 02 de set. de 2017.

IDENTIDADE REGIONAL APRESENTADA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO/RO

Geanne Ferreira Leite

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: geanne.leite@unir.br

RESUMO: A pesquisa analisou livros didáticos utilizados nas Escolas Públicas de Porto Velho/RO e fez algumas considerações sobre uma prática de ensino por meio da construção discursiva de identidade regional sobre a região Norte/Nordeste em atividades de leitura de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa. Com o suporte metodológico das teorias do discurso, particularmente através de Foucault, a prática excludente de ensino aqui definida pressupõe a apresentação monológica de um só discurso de representação para a região Norte/Nordeste. Num primeiro momento, abordamos algumas questões relacionadas aos conceitos identidade regional, por meio de uma perspectiva discursiva. Em seguida apresentamos um esboço de análise dessa construção discursiva em livros didáticos de uma coleção de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental, dois casos ilustram uma prática excludente de ensino. Não pretendemos aqui estabelecer nenhum juízo, apenas reconhecer sua importância e problemática, pois, para além das divergências, o fato é que o Livro Didático, desde o início do processo de massificação do ensino nos anos 60 do século passado, ainda é o principal recurso organizador das atividades escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Língua Portuguesa; Livro Didático; Escola

INTRODUÇÃO

Na atualidade, ao lado de veículos de comunicação como a televisão, a internet, e o cinema, o livro didático pode ser considerado uma importante ferramenta para a transmissão de conhecimento e cultura. No entanto, a sua função instrutiva não é a única a receber destaque nas pesquisas científicas. Os interesses políticos econômicos incorporados nos livros didáticos, também, passam a receber cada vez mais atenção de vários pesquisadores no Brasil e no exterior. Para Bittencourt (1993, p 71),

O livro didático é um objeto de “múltiplas facetas”, ou seja, ora é visto como uma mercadoria, por isso sujeito à lógica do capitalismo, ou como um depositário dos conteúdos escolares, que sistematiza os diversos conhecimentos elencados pelas propostas curriculares. Ora visto, também, como um instrumento pedagógico, no qual se encontra uma série de técnicas de aprendizagem (exercícios, questionários, sugestões de trabalho), ou como um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, que transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes.

O lema da diversidade de textos proposto pelos PCN (1997) e alardeado como critério de análise de livros didáticos não deve se restringir à questão de gêneros e tipos textuais (Rangel, 2005, p.19), mas também às visões de mundo e representações de identidade incluindo aí as de identidade regional, para além dos chavões estratégicos que argumentam uma suposta atualidade teórico-metodológica para êxito no mercado editorial.

No âmbito da sociedade brasileira, propagam-se abertamente discursos estereotipados referentes as populações das regiões Norte e Nordeste, muitas vezes despropositados e infundados e que poderiam ser

desconstruídos através de ações sistemáticas em âmbitos multidisciplinares educacionais.

O presente artigo pretende convidar à reflexão acerca do tratamento dado pelo livro didático a população das regiões Norte e Nordeste do Brasil, de modo a melhor entender de que maneira esses processos são levados, a fim de trazer à tona um problema atual que ainda não se define claramente na esfera educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O livro didático para Choppin (2004, p 553) assume “múltiplas funções”, sendo elas: a função referencial (o livro didático torna-se uma referência para elaboração de currículos ou programas); a função instrumental (o livro didático propõe métodos de aprendizagem, exercícios e atividades); a função ideológica e cultural (o livro didático é transmissor de valores e, em certos casos, de doutrinação das jovens gerações); e a função documental (o livro didático é documento e, também, objeto de pesquisa).

Assim, segundo Foucault, o que se destaca na definição de objeto discursivo não se refere a uma imanência per se, mas sim a um conjunto de relações traçadas historicamente entre instituições, processos econômicos e sociais, técnicas, tipos de classificação e modos de caracterização que permitem a definição desse objeto num campo de exterioridade. Além da regularidade que pode caracterizar uma formação discursiva (objeto, conceito, modalidades enunciativas e estratégias temáticas), conforme assinala o autor (Foucault, 1995, p. 51), não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, ou seja, todo e qualquer discurso segue um conjunto de coerções ditadas historicamente.

É importante conhecer e entender a importância das regiões Norte e Nordeste para a formação econômica e cultural do Brasil, bem como perceber o peso da presença dessas regiões na história brasileira, que diz respeito a todos, a fim de que se desmotivem esses discursos deletérios e que se desconstrua paulatinamente essa cultura do ódio, para além da sociedade virtual, de maneira que o exercício da liberdade de expressão, direito fundamental assegurado pela Constituição Federal, possa coexistir face ao pluralismo social e proibição de qualquer tipo de discriminação, inclusive por razões de procedência regional.

Assim, ainda de acordo com Foucault (1995), a coerção se realiza através de procedimentos que operam o controle, seleção, organização e redistribuição dos discursos. Tais procedimentos podem ser da ordem interna do próprio discurso (o comentário, a função de autoria, a organização de disciplinas) ou relacionados à seleção dos sujeitos do discurso (os rituais, as sociedades específicas, as doutrinas e a apropriação de saberes); mas os procedimentos em que o autor mais se detém, e que também são alvo de nossa atenção, são aqueles cuja pressão se exerce dos campos institucionais, designados de procedimentos de exclusão: são os mecanismos de controle dos discursos que determinam externamente o que se pode ou não dizer em dada conjuntura: a interdição, a rejeição e a vontade de verdade.

Retomando o conceito de objeto discursivo em Foucault, ressalte-se que esses mesmos elementos não estão necessariamente restritos a um discurso regionalista de inferioridade. A questão é que eles impõem-se como verdades pela repetição e essa mesma repetição gera uma homogeneidade nos modos de dizer/mostrar a região, construindo uma identidade com as quais os próprios sujeitos ditos nordestinos podem não se identificar.

Muitas questões estão envolvidas. É certo que há aspectos, como a padronização (gerando homogeneidade e repetição de conteúdos) e o recorte que faz do mundo, que podem impor sentidos e muitas vezes silenciar as contradições materiais de uma sociedade de classes. Na Antiguidade, Aristóteles acreditava

que a identidade da pessoa era a unidade do ser.

Essa concepção de identidade como núcleo imutável do sujeito só foi sofrer abalos a partir das transformações estruturais e de pensamento da modernidade. Analisando tais modificações, teóricos como Bauman (2005), Hall (2002), entre outros, afirmam que na era atual os indivíduos não possuem apenas uma identidade, mas várias, fragmentadas e contraditórias.

Desconstruir a discriminação difundida na sociedade contra as regiões Norte e Nordeste do Brasil tem como pano de fundo a demonstração da importância das referidas regiões para a formação econômica e cultural do Brasil e culmina com o estudo dos meios através dos quais o sistema educacional enfrenta esse desafio, haja vista tratar-se de um assunto ainda insuficientemente estudado, na academia. Assim, Hall (2002) afirma que

...não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional (e regional) busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional (ou regional). (Hall, op. cit., p.59)

Desse modo, é comum a confusão, por exemplo, da própria noção de região Norte e Nordeste. Não raro constata-se uma generalização em relação a essas regiões, fruto do desconhecimento e da difusão de ideias gerais que englobam, em sua natureza, aspectos totalmente diferentes. Zanlorenzi (1999) em sua pesquisa aponta outro fator determinante para esse grande palco de desinformações, chamando atenção para o fato de que na grande imprensa de São Paulo e Rio de Janeiro - "O Estado de São Paulo" e "Jornal do Brasil" - respectivamente, a região nordeste, bem como o norte e o centro-oeste, praticamente não existia até os anos 50, momento em que o capitalismo começa a incorporá-la à divisão regional do trabalho e nessa década, as primeiras páginas dos jornais eram dedicadas exclusivamente a notícias internacionais, num momento em que a guerra fria expandia os tentáculos do capitalismo americano.

Ao tratar de questões nacionais, verifica-se que o Brasil se resume a Minas Gerais e ao Rio Grande do Sul e as únicas notícias relacionadas à região nordeste, relatadas nos períodos das grandes secas, referem-se sempre à migração nordestina. Zanlorenzi (1999, p. 06) ressalta ainda que compactuando com o discurso das elites, os migrantes vão sendo retratados pela mídia como os responsáveis pela desordem urbana e pelo caos social.

Aos nortistas e nordestinos, são atribuídas mazelas como a pobreza, o analfabetismo, a fome, a ausência de formação e preparação adequada para o trabalho, que, conforme bem salienta a autora, a nível simbólico, acabam por justificar sua própria exclusão e acaba por eximir o Estado da responsabilidade sobre o processo migratório, que tem como causa principal a concentração de riqueza e a falta de investimento social nas demais regiões do país, sendo claramente o migrante culpabilizado pela migração.

ANÁLISE DE DADOS

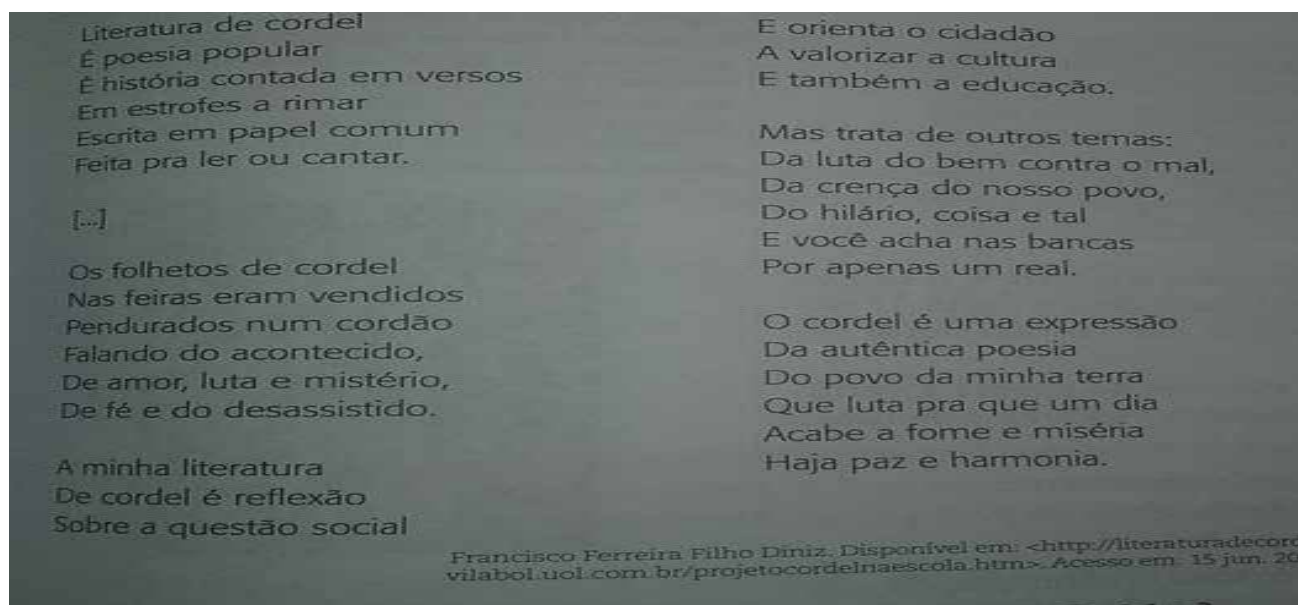
São muitos os pontos de vista pelos quais a questão do livro didático pode ser analisado. Aspectos metodológicos, linguísticos e ideológicos têm atraído a atenção de incontáveis trabalhos desenvolvidos nas últimas décadas. Convém adiantar que essa transformação do livro didático em um objeto indispensável para a efetivação do ensino- aprendizagem, não se construiu isoladamente de determinadas posturas político-educacionais, pois, ao longo da história da educação no Brasil, o livro didático foi, aos poucos, ganhando espaço e força nos contextos escolares.

Não pretendemos aqui estabelecer nenhum juízo, apenas reconhecer sua importância e problemática,

pois, para além das divergências, o fato é que o Livro Didático, desde o início do processo de massificação do ensino nos anos 60 do século passado, ainda é o principal recurso organizador das atividades escolares. Assim, podemos dizer que a construção discursiva de identidade nesses livros escolares implica uma prática de ensino excludente, porque exclui outros modos de dizer/mostrar das regiões brasileiras e exclui o próprio sujeito do lugar de aluno, porque se fecha num só discurso identitário e repete assim velhos clichês sectários sobre algumas regiões.

Pois bem, passaremos agora à análise de alguns livros didáticos, a fim de discutirmos de que maneira algumas das identidades regionais são representadas em diferentes Livros didáticos de Língua Portuguesa. Ilustraremos, como a identidade regional pode ser produto de uma construção discursiva autoritária de uma prática excludente de ensino.

Texto I



.Jornadas Língua Portuguesa, 7º ano / 2 ed São Paulo: Saraiva 2012

Observe, no último parágrafo, do poema Literatura de Cordel, a representação homogênea de uma identidade nordestina na predominância de um objeto discursivo: a seca no sertão. Esse discurso, além de restringir a região ao território sertanejo, também é pautado numa visão negativa.

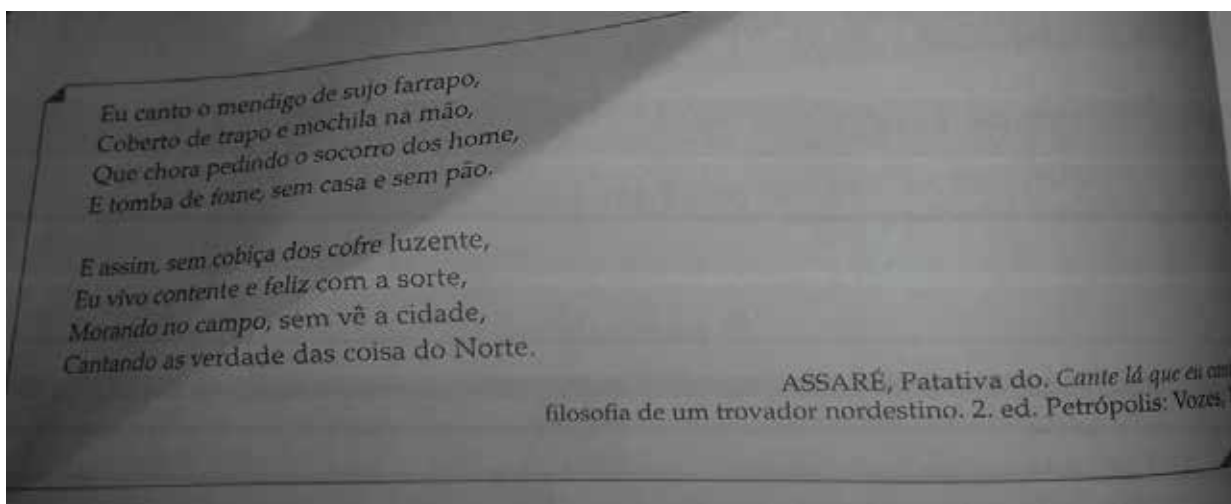
Na ótica de Castro (2001), há uma unificação de discursos sobre a natureza semi-árida e a seca, unificação essa que fundamenta um discurso hegemônico sobre a região, em que se apresenta a dualidade natureza versus sociedade. Nesse discurso, a natureza semi-árida é o sujeito, e a sociedade, seu objeto, instituindo a perspectiva de uma sociedade vitimada por seu meio (Castro, op. cit., p. 105). O Nordeste é “lido” através da repetição do tema da seca, associada a flagelo natural, e da “dualidade natureza versus sociedade”. Assim,

...a escolha de elementos como o cangaço, o messianismo, o coronelismo, para temas definidores do Nordeste, se faz em meio a uma multiplicidade de outros fatos (...). A escolha, porém, não é aleatória. Ela é dirigida por interesses em jogo (...). A questão da identidade nacional põe, na ordem do dia, a questão das diferentes identidades regionais no país, que deviam ser destruídas para uns e reafirmadas para outros... (Albuquerque Jr., 2007, p. 49)

Todas as figuras que representam o nordestino – o cangaceiro, o jagunço, o coronel, o flagelado, o

retirante, o beato, o romeiro – possuem traços em comum e todas remetem-no a uma figura masculina, não havendo lugar para traços associados à feminilidade. O nordestino vai ser, ainda hoje, visto como um cabra da peste, aquele que enfrenta qualquer situação para defender sua honra e para provar a sua condição de homem. O autor, em alguns de seus estudos, trata da identidade nordestina, analisando quais foram as condições de possibilidade que fizeram surgir aquele tipo regional que, segundo o Albuquerque Jr., pertence a uma sociedade rural, atrasada, pobre, rústica, de relações sociais violentas e discricionárias. (2007, p. 113).

Texto II



Tecendo Linguagens: 8º ano. 4ed. São Paulo: IBEP, 2015

Esse olhar homogêneo e pejorativo sobre o Norte tem sua constituição a partir de trajetórias interdiscursivas que remontam ao processo de colonização (em que se comparava a economia do norte em oposição ao litoral açucareiro). Ainda nas ideias de Albuquerque Jr. (2007), considerou a questão identitária como

Uma semelhança de superfície, que possui no seu interior uma diferença fundante, uma batalha, uma luta, que é preciso ser explicitada. A identidade nacional ou regional é uma construção mental, são conceitos sintéticos e abstratos que procuram dar conta de uma generalização intelectual, de uma enorme variedade de experiências efetivas (p. 27).

Ainda segundo autor, tais posições são chamados de discurso regionalista de inferioridade. Trata-se de um modo de dizer/mostrar a região que resulta do embate de forças entre um regionalismo de superioridade e um regionalismo de inferioridade, numa dualidade evidenciada a partir da delimitação geopolítica do Norte como região, nos anos de 1920: de um lado, o referencial espacial centrado especificamente em São Paulo, “de ascendência branca e européia, berço da civilização, modernidade e progresso”, que, por meio da sua economia cafeeira, passa a exercer importante papel nas decisões políticas do país, com o restante do país, outro lado, visto pela alteridade Centro-Sul do país através de tipos sociais cristalizados e avaliados como “inferiores.

Essa construção simbólico-cultural, por meio desses mecanismos de controle e em seus múltiplos modos de representação (oficiais e marginais), incide sobre cada indivíduo com o peso de uma totalidade absoluta. Hall (2002, pp. 50-51) também concebe a ideia de identidade como um discurso constituído de sentidos com os quais é possível que os indivíduos se identifiquem ou não. O autor trata da identidade

nacional (pertinente também para o caso das identidades regionais) como uma “comunidade imaginada”, construída por histórias, memórias e imagens que são legitimadas pelo poder da tradição, através de instituições e organismos hegemônicos numa certa ordem, e que se apresentam como um todo unificado, também representado como único.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, em pleno século XXI, esse discurso de inferioridade pode ainda ser retomado no contexto da sala de aula através do livro didático. O Norte/Nordeste é “lido” através da repetição do tema da seca, associada a flagelo natural, e da “dualidade natureza versus sociedade”.

...a região não é uma positividade geográfica, mas, ao contrário, um produto sociocultural das disparidades geográficas no processo de desenvolvimento capitalista (...) obra de publicistas, pensadores, produtores culturais e lideranças políticas na construção simbólico-cultural da “região” ou da “identidade regional”. (Zaidan Filho, 2001, p.43)

Acredita-se, no entanto, que, em vez de falar de identidade como coisa acabada, deveríamos falar de uma identificação, de um processo; essa identidade nunca é plena dentro dos indivíduos; ao contrário, ela precisa ser “preenchida” e desenvolvida. Nossa identidade não é nem genética nem hereditária; ao contrário, é formada e transformada no interior de uma representação. A nação torna-se, nesse processo formador de identidade, uma comunidade simbólica em um sistema de representação cultural. E a cultura nacional é um discurso ou modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as ações quanto as concepções que temos de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. Recife: FJN, Editora: Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.
- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. História: a arte de inventar o passado. Ensaio de teoria da História. 2007. Bauru, Edusc.
- BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005
- BITTENCOURT, Circe. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. 1993 Tese (doutorado em História | 186 | Cadernos do CEOM - Ano 25, n. 34 - Arquivos e tecnologias digitais Social) - São Paulo, FFLCH/USP, 1993.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: 1997.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, 2004
- CASTRO, Iná Elias de. “Natureza, imaginário e a reinvenção do Nordeste”. In ROSENDAHL, Zeny et CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.) Paisagem, imaginário e espaço. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara

Lopes Louro. 7ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RANGEL, Egon. “Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado”.InDIONISIO, Maria Ângela Paiva (org.) O livro didático de português: múltiplos olhares. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Z Aidan Filho, Michel. O fim do Nordeste e outros mitos.São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa época)

Zanlorenzi, E.A Banalização da Preguiça. In: XXII INTERCOM, 1999, Rio de Janeiro. Disponível em:http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/24ee909a564a82ff795016dc2_b8165d5.PDF

ENTREVISTA TEATRAL COM OS SETE PATINHOS NA LAGOA: SENTIMENTOS E EMOÇÕES.

Dayane Pereira Santos Moura

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: dayane@outlook.com

Joelma Santos Campos Nunes

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: govjoelma@hotmail.com

Márcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: marcia.lima@unir.br

RESUMO: No presente artigo, apresentaremos o resultado de nossa experiência como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal de Educação Infantil, “Moranguinho”, com alunos do Pré I, 4 anos de idade. O plano de trabalho consistiu em ir além da atividade de contação de histórias. Nosso desafio era proporcionar às crianças que explorassem a própria leitura literária, a imaginação, por meio do jogo do faz de conta, e da ludicidade. Utilizamos o teatro para entrevistarmos os personagens, o que denominamos de “entrevista teatral”. O conto escolhido foi “Os Sete Patinhos na Lagoa”, do autor Caio Riter (2012). Após a leitura, as crianças foram caracterizadas dos principais personagens da história para a “entrevista teatral”. Com essa atividade percebemos quão importante é o papel do teatro para as crianças, pois, além de explorar a imaginação, também oportunizou demonstrarem sentimentos como: raiva, medo, alegria, ansiedade, que no cotidiano, não conseguiriam demonstrar. Nossas orientações teóricas em Saraiva (2001), Cordeiro (2006), Reyzabal (1999) e demais autores que nos ajudaram na compreensão da relação lúdica e prazerosa das crianças com a literatura, resultando numa comunicação expressiva aprofundada em sentimentos tão reais e importantes para a construção da identidade do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Entrevista Teatral. Imaginação. Lúdico.

INTRODUÇÃO

Sabemos a importância da leitura e, principalmente, que o gosto por ela seja desenvolvido desde a tenra idade. Mas, para que a leitura seja bem recepcionada pelos educandos, há a necessidade de que a literatura desperte curiosidade e também emoções. Para que isso ocorra, alguns procedimentos podem ser utilizados, podendo ser com o auxílio do livro ou até mesmo de outros materiais ou ações que contribuirão no despertar para o interesse da história contada.

O presente trabalho tem por objetivo apresentarmos o resultado de nossa experiência como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal de Educação Infantil, “Moranguinho”, com alunos do Pré I, 4 anos de idade. Nosso desafio consistiu em proporcionar às crianças que explorassem a própria leitura literária, a imaginação por meio do jogo do faz de conta e da ludicidade, ou seja, ir além da atividade de contação de histórias. Para isso utilizamos uma técnica criada por nós bolsista

do PIBID, a qual denominamos de “entrevista teatral”. A técnica consiste em retomar a leitura literária por meio do teatro no qual as crianças são caracterizadas dos principais personagens para uma entrevista. Constatamos que esta técnica e demais práticas utilizando diferentes tipos de matérias ou ferramenta pedagógica que somadas à dinâmica da leitura utilizada por nós, produziu um contexto capaz de gerar nas crianças, um misto de sentimentos como: euforia, medo, raiva, alegria, despertando a curiosidade e maior participação, que possibilitou uma total interação entre a história narrada e os acontecimentos nela contidos.

1 DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE TRABALHO

No nosso plano de trabalho, desenvolvido na E.M.E.I. Moranguinho, apresentamos uma literatura que por si só já desperta interesse, curiosidade e emoções. Mas porque não desenvolver algo além do que se pode ler e ver no livro? Encontramos, então, uma forma de levarmos os educandos a verem outras possibilidades e que certamente despertaria a imaginação. Segundo Frantz (2001), é importante, no ato da leitura, proporcionar um ambiente aprazível, como forma de envolver as crianças. Em suas palavras ele declara:

Em resumo: o professor deverá ter cuidado de fazer dessas experiências de leitura algo realmente prazeroso, gratificante para a criança. Caso quiser prolongar o prazer dessa leitura ou explorá-la sob outros ângulos, cuidará de propor atividades lúdico-artísticas afinadas com o texto literário (que é essencialmente lúdico, mágico, artístico). (FRANTZ, 2001, p. 15)

Optamos por caminhar na direção indicada por Saraiva (2001):

[...] oportunizar à criança a vivência de situações de leitura através da abordagem de diferentes manifestações literárias; propor atividades em sala de aula que motivassem o aluno à recepção do texto; promover um clima de liberdade em sala de aula [...] sugerir atividades variadas que possibilitassem a recorrência a outras formas de expressão, tendo como suporte a leitura realizada. (SARAIVA, 2001, p. 12).

Executamos o plano de trabalho em dois momentos. No primeiro, realizamos um círculo de leitura. A literatura escolhida foi “Os Sete Patinhos na Lagoa” do autor Caio Riter (2012). Como recurso visual, fizemos uso da ilustração dos personagens, os sete patinhos e o jacaré, confeccionados em E.V.A. Identificamos os personagens, local onde se desenrolou a história entre outras características importantes da história. Também fixamos na sala de aula uma imagem colorida ilustrativa dos personagens. Explicamos para as crianças que em nosso próximo encontro retomaríamos a nossa história. No encontro seguinte iniciamos nossas atividades, relembrando a história e em seguida avisamos às crianças que faríamos um teatro no qual os personagens seriam entrevistados.

No próximo encontro, escolhemos sete crianças que apresentaram o perfil dos personagens e uma das bolsistas representou o temido Jacaré Barnabé. Outra bolsista fez o papel de um repórter, enviado exclusivamente para a cobertura de um evento que ocorrerá na lagoa.

Denominamos essa técnica criada por nós bolsistas do PIBID como “entrevista teatral”. As crianças foram caracterizadas com roupas e máscaras e em seguida fizemos toda a dramatização. Antes de iniciarmos a Dramatização organizamos a sala de aula com as cadeiras em forma de meia lua, para facilitar a visão das crianças que fariam parte da plateia. Os personagens se posicionaram, o repórter bem no meio, os sete patinhos de um lado e o jacaré do outro. O repórter iniciou comunicando aos telespectadores que estavam ali para entrevistar os protagonistas da história ocorrida e para isso fazia algumas perguntas. Utilizamos, para a base da entrevista, um roteiro apresentado para apoiar professores, disponível no site da Editora Biruta. Ele

começou perguntando aos patinhos:

Ficamos sabendo que o Barnabé se disfarçou de Batman para atraí-los para uma armadilha e vocês caíram como patinhos... O que vocês sentiram quando descobriram que, na verdade, o Batman era o jacaré comilão?

Vocês já conheciam o Barnabé? Ou esse episódio do ataque foi o primeiro contato com esse jacaré atrevido?

Por que vocês acreditaram tão rapidamente que uma artista de novela estaria na lagoa?

A lagoa em que vocês vivem costuma receber celebridades?

Vocês já sofreram outros atentados na lagoa? Muitos animais tentam devorá-los?

Ah, quem de vocês foi o herói na luta contra o Barnabé? Conte-nos como você teve a ideia de fazer cócegas com a pena? Você leu isso em algum livro, viu na TV?

O reporte avisa que assim como os Sete Patinhos tiveram a chance de contar a história na versão deles, resolvemos dar o direito de réplica ao Jacaré Barnabé. Afinal de contas, ele foi o protagonista de toda a aventura e, sem dúvida, tem algo a nos dizer. E começa a fazer perguntas do tipo:

Barnabé, é verdade que você devorou esses pobres patinhos? O que tem a dizer em sua defesa?

Por que você escolheu justamente atacar um grupo de patinhos? Que tipo de temperos você usa na sua comida?

Você acha que o seu rabo é um diferencial na hora do ataque?

Você foi bastante criativo com seus disfarces. Você frequenta festas à fantasia na lagoa?

Pula carnaval?

Como você se sentiu quando foi derrotado por um pato que se dizia fraco e doente?

Você já tinha sido derrotado antes?

Você perdeu algum amigo por causa de toda essa situação constrangedora?

Agora que os patinhos estão mais espertos quanto à sua presença na lagoa, do que você tem se alimentado?

Antes de encerrar a entrevista o repórter pediu ao jacaré para apresentar as fantasias usadas por ele para enganar os patinhos. Para isso organizamos, antecipadamente, todos os figurinos e acessórios em um local próximo ao jacaré. Na medida que vai recontando a história ele vai apresentando todas as fantasias. Percebemos claramente que as crianças, quando estavam vivenciando os personagens, conseguiram extravasar alguns sentimentos como: medo, tristeza, entusiasmo, coragem, raiva e alegria à medida em que respondiam as perguntas, considerando o perfil do patinho- personagem que passou a representar.

Gay (2005) ressalta a importância de propiciar experiências que possibilitem que as crianças avancem na imaginação e na criatividade.

Tudo isso testemunha o quanto é verdade a afirmação de muitos estudiosos, para quem todo produto da imaginação infantil sempre é composto de elementos tomados da realidade e já inseridos na experiência da criança de modo a ela poder criar combinações novas. Com certeza, quanto mais rica e variada for a experiência da criança, tanto mais abundante será o material do qual ela pode se servir em todas as expressões da sua criatividade. (GAY, 2005, p.77).

Acreditamos que essa interação foi um meio de proporcionar às crianças formas de se expressarem

em momentos que elas consigam distinguir e corresponder com uma oralidade clara, tanto para elas como para quem está ouvindo. Ou seja, as crianças conseguem compreender os momentos e correspondem com um raciocínio lógico em sua resposta verbal, num momento de processo ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista da interação com a literatura, podemos constatar que a “entrevista teatral” como técnica de contação interativa de histórias, proporciona aos envolvidos, entrar no universo ficcional e vê-lo em pleno funcionamento, com sua lógica própria. De modo geral, isto também proporciona, do ponto de vista do ensino da literatura na escola, que a narrativa literária possa ser compreendida. Para além, a leitura literária torna-se, como se tornou para os alunos de 4 anos, uma produção de sentido sobre as relações subjetivas que os envolvem no mundo, que os fazem pertencer ao mundo.

METODOLOGIA

Este artigo tem como metodologia a pesquisa-ação, usando o método dedutivo com abordagem qualitativa. Foram utilizadas diversas obras literárias para base científica e no desenvolvimento dos recursos didáticos [lúdico] como resultados. A coleta de dados se deu nas leituras realizadas mediante análise reflexiva para chegar a uma ou mais propostas que contribuirão para uma construção do saber voltado para o tema abordado. Este trabalho está voltado para um público da Educação Infantil, porém pode ser aplicado no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fomentar uma imaginação criativa, sentimentos e emoções, como também despertar o interesse pela literatura nas crianças, se faz necessário que o ensino na educação infantil, fuja do tradicionalismo do somente ler e perguntar ou de uma leitura mecanicista. É crucial que no ensino o professor utilize de várias metodologias, técnicas que logram para as condições necessárias, que coloquem as crianças nesse cenário de imaginação, do jogo de faz de conta e que tenham chance, como resultado, de provocar o interesse dos alunos pela leitura. A Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009 no Art. 9º, aponta para tais necessidades, e assegura que as crianças são portadoras desse direito e que as práticas pedagógicas devem proporcionar o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla. E que as mesmas precisam ser imersas em diferentes linguagens e em vários gêneros e formas de expressão, tanto gestual como verbal, dramática e musical. E segue afirmando que as crianças necessitam de experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita. É notória as múltiplas possibilidades geradas por práticas utilizando da literatura e como enriquecem estas possibilidades quando utilizando técnicas diversas.

Percebemos que por meio do lúdico e de todo tipo de material ou ferramenta pedagógica que somadas à dinâmica da leitura utilizada por nós, qual seja, a “entrevista teatral” produziram um contexto capaz de provocar nas crianças, um misto de sentimentos, euforia, curiosidade, atenção, participação, que possibilitou uma maior interação entre a história narrada e os acontecimentos nela contidos. Esse tipo de experiência faz com que as crianças vivenciem os personagens, ajuda na construção do entendimento dos fatos narrados e na noção de interpretação da leitura – do que se passa no conto apresentado - de forma mais clara. Criar esse gosto pela leitura e mantê-lo vivo nas crianças se mostra, na atualidade, uma espécie de desafio que exigirá cada vez mais dos profissionais da educação, habilidades e competências voltadas para este fim. Nas palavras de Reyzabal (1999):

O ensino e a aprendizagem da língua e da literatura realizam-se, então, como um verdadeiro

e frutífero diálogo, baseado na convicção de que os hábitos verbais são modificáveis, ou seja, melhoráveis. Por isso, Vygotski afirma que o sentimento e o pensamento movem a criação humana (Vygotski. L. S., 1982, p. 25). Assim, através da escuta de contos, de lendas, da declamação de poemas... – pois, através da linguagem emotiva e estética se pode compreender melhor a vida –, tornam-se possíveis e ampliam-se as relações “mágicas”, imaginativas e racionais do ser humano com sua realidade. (REYZABAL, 1999, p. 26).

Contudo, temos que salientar que, não é uma tarefa fácil trabalhar de forma lúdica e dinâmica com as crianças. Apesar de elas estarem imersas num mundo cultural próprio, de fantasias e prioridades infantis, nem sempre o cotidiano escolar abarca, tão pouco o universo literário se faz presente, fazendo com que a tarefa de lhes proporcionar uma leitura ou contação diferenciada seja vista como algo fora do comum, fora da realidade de cada criança. Porém, na intenção de alcançar o objetivo estipulado - fomentar o gosto pela leitura - se faz necessário caminhar contra esta direção, uma vez que as ações nesse sentido são escassas e pouco exploradas no contexto das escolas de educação infantil. Cordeiro (2006) fala da necessidade de resgatar a leitura no ambiente escolar, em suas palavras ele afirma:

Recuperar a leitura literária no espaço escolar é uma tarefa de construção de novas formas de lidar com a literatura e de desconstrução de amarras e regras que a pedagogia teima em prescrever e rotular segundo a classificação das obras em escolas e gêneros literários, sem falar nas fichas de leitura, nos velhos exercícios de interpretação e nos breves comentários sobre o autor, a obra, seu tempo e a escola literária à qual pertence. (CORDEIRO, 2006, p. 92)

Entretanto, podemos perceber que o desenvolvimento e aprendizagem, como também o retorno, são bem melhores quando ações como as relatadas anteriormente, são desenvolvidas no ambiente escolar com as crianças. Os resultados obtidos foram mais perceptíveis, no que tange a execução da atividade proposta à turma, havendo uma interatividade entre a ação desenvolvida (leitura lúdica com entrevista teatral) e os alunos. Em síntese, considerando o que foi descrito, o interesse pela leitura e demonstração de sentimentos nas crianças são mais claros quando utilizamos tais ações no âmbito da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AMORA, Antônio Soares. Teoria da Literatura. 10.ed. SÃO PAULO: Clássico-Científico, 1973.
- BIRUTA EDITORA. Disponível em: <<http://www.blogbirutagaivota.com.br/papeando/papeando-com-o-jacare-barnabe/>>. Acesso em: 25 Agosto de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009.
- CORDEIRO, Verbena Maria, et al. Práticas de leitura e Escrita. MEC, Brasília, 2006.
- GAY, Rita Cialfi. Código do universo infantil. São Paulo: Paulinas, 2005.
- REYZABAL, Maria Victoria. A comunicação oral e sua didática; tradução Waldo Mermelstein. BAURU: EDUSC, 1999.
- RITER, Caio. Os Sete Patinhos na Lagoa. São Paulo: Biruta, 2012.
- SARAIVA, Juracy Assmann. Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FRANTZ, M. H. Z. O ensino da literatura nas séries iniciais. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. Coleção Educação.

O PROCESSO DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: COMO INICIAR A DOCÊNCIA?

Cleice Teixeira Fernandes

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: cleicefernandest@gmail.com

Erica dos Reis Barbosa da Silva

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: -eryca.reys48@gmail.com

Natália Uchôa Almeida Ferreira

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: nataliaulchoafer@gmail.com

Sudália Fontenele Cardoso Franco

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: -sudalia@hotmail.com

Márcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: marcia.lima@unir.br

Ana Maria Lima Souza

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: ana26souza@hotmail.com

RESUMO: Tendo como base a experiência de dois meses como bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o presente texto objetiva trazer a visão do grupo de bolsistas iniciantes sobre a importância do planejamento educacional. Neste tento, puderam-se verificar quais processos foram decisivos para a perfeita consecução dos objetivos e quais estiveram ausentes, e o que houve por consequência. Ainda, foi possível verificar como a correção a tempo pode interferir positivamente, preenchendo lacunas do aprendizado. Como motivador para a reflexão sobre o desafio na produção de um plano de trabalho pedagógico, foi escolhido dialogar com Schmitz (1993). A metodologia usada foi o autorrelato escrito sobre a participação das aspirantes à docência no processo do planejamento. O resultado dessa reflexão mostrou a presença da preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, bem como a observância e análise dos aspectos práticos, tanto positivos como negativos, evidenciando o planejamento como ferramenta organizadora de todo este processo.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Iniciação. Autorrelato. Bolsistas

INTRODUÇÃO

No tocante a educação pública brasileira, há diversas reclamações. Uma que se quer destacar está relacionada à sobrecarga, porque os professores, na sua maioria, não trabalham num só horário; para conseguirem um salário melhor, há os que trabalham em dois turnos, outros até nos três turnos. Com isso, fica difícil planejar de forma efetiva as aulas. O que vem a ser um problema não só para os alunos

que as receberão, mas para os próprios professores, pois acabam ficando perdidos quanto ao como trabalhar determinados assuntos com os alunos. Neste sentido afirma Schmitz (1993, p. 101) “[...] as aulas necessitam de planejamento para não se transformarem em simples execuções de tarefas mecânicas, sem sentido e sem vida, todas as atividades precisam tornar-se significativas para os alunos”.

É nessa direção que o presente trabalho pretende discutir a valia do planejamento educacional em todo o processo didático, trazendo-o para a realidade do PIBID.

1 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Na perspectiva de Schmitz (1993) planejamento é a colocação dos objetivos da escola dentro de uma situação concreta de aprendizagem. Sendo assim, o planejamento traz à realidade toda uma ideia de como chegar a determinados objetivos, no caso da educação escolar a aprendizagem.

Com a perspectiva de proporcionar desenvolvimento cognitivo nos alunos, as bolsistas fizeram o planejamento das aulas, porém tinham como informação somente a idade das crianças e, de maneira superficial, o contexto social no qual estão inseridas. Isso gerou dificuldade no processo do planejamento que conforme expõe Schmitz (1993, p. 102) “O conhecimento da realidade e a sondagem são um dos passos do planejamento. Se faltar um deles, ou se não tiver suficientemente claro, provavelmente haverá lacunas na organização de planos e os resultados não serão os esperados”. Todavia, isso não significa que seja impossível planejar sem conhecer a realidade do alunado e da escola na sua totalidade, mas pode acarretar em inúmeras dificuldades, deixando assim, espaços duramente superáveis.

Depois do primeiro dia de aula na escola as bolsistas com o conhecimento da realidade conseguiram superar as dificuldades pela organização de algumas atividades a luz da sondagem (diagnóstico) realizada.

2 PASSOS DO PLANEJAMENTO

Diante do relato das bolsistas pode-se dizer que o planejamento educacional é um instrumental de organização da prática pedagógica. Segundo Schmitz (1993) são quatro os passos principais do planejamento: sondagem, elaboração, execução e avaliação. Como dito anteriormente, as bolsistas não realizaram o passo da sondagem, o que acarretou dificuldade quanto à escolha do assunto para ser trabalhado com os alunos levando-as a repetirem um assunto que a professora já havia trabalhado. Assim, aconteceu conforme Schmitz (1993, p.105) salienta:

A falta de sondagem e diagnóstico, muitas vezes propõe ou o que é impossível alcançar, ou o que não interessa, ou até o que já foi alcançado. O conhecimento da realidade sempre será um dos critérios principais para a elaboração de todo planejamento.

Fato que constatamos após o primeiro dia de aula, quando as bolsistas puderam realizar a sondagem (diagnóstico) e reelaborar o plano de atividades. Assim, removeram as lacunas que ficariam dando mais efetividade à realização das aulas. Esse evento permitiu a reafirmação de que o plano pode ser alterado durante o processo. Quanto a essa elaboração, Schmitz (1993, p.105) destaca ainda que “a partir dos dados fornecidos pela sondagem e interpretados pelo diagnóstico, proceder-se-á à sistematização teórica e previsão do que se pretende fazer e obter”.

Verdade que não há como prever todas as situações, contudo, realizando a sondagem, o diagnóstico e fazendo a elaboração de acordo com a realidade do alunado, se ocorrer algum imprevisto, haverá mais segurança e flexibilidade para lidar com a situação. Por este motivo é que os passos do planejamento devem

conversar entre si, uma vez que um facilita sempre a prática posterior. A sondagem abre portas para uma melhor e mais coesa elaboração, dando lugar a uma execução mais eficiente.

Ainda sobre a execução do planejamento, Schmitz (1993, p. 105) diz que, “se refere a atividades concretas, bem elaboradas e determinadas, com objetivos claros e definidos. Por conseguinte, a execução dar-se-á se a elaboração do planejamento for realizada de forma evidente, trazido para a realidade.” Isso, provavelmente, não seja possível na sua totalidade, porém, deve-o ser, na sua maior parte. O autor ainda frisa que só poderá ser bem sucedida a execução, se tiver sido bem planejada. E só se saberá se foi bem planejada, se for acompanhada, em todos os passos, pela avaliação.

Considerando que os passos devem estar interligados, o passo seguinte é a avaliação.

Por meio dela há a confirmação quanto ao sucesso dos passos anteriores do planejamento.

A avaliação é um passo importante em todo o processo porque se esta não se fizesse presente desde o início, as bolsistas provavelmente não teriam identificado a necessidade de rever algumas partes do planejamento, e assim, não teriam êxito na sua execução. Por isso, ressaltamos que esse passo precisa ser executado durante todo o processo, envolvendo a elaboração e a execução. O que nos permite afirmar que avaliação é acompanhamento, mas também deverá ser final, para que seja possível verificar os resultados alcançados.

Feitas tais considerações, na sala de aula, a avaliação deve estar presente constantemente, e não ser usada apenas como se fosse uma forma de dar uma nota final no fim de todo o processo do planejamento. Ela deve fazer parte da sondagem, para ver se o que foi diagnosticado é de fato, coerente com a realidade apresentada. Deve fazer parte da elaboração, como forma de avaliar se o que foi elaborado condiz com o que fora sondado antes; e na execução, como modo de verificar se o que fora proposto na elaboração teve êxito, foi alcançado.

As bolsistas encontraram mais facilidade após realizarem esta análise e colocarem em prática o passo a passo aqui descrito. Não chegaram a alcançar a plenitude de um planejamento, mas, ao reconhecerem os seus passos, os erros antes ocorridos puderam ser corrigidos, principalmente através do uso da avaliação. E não somente houve mudança na prática pedagógica das bolsistas, como também provocou ajustes na gestão das atividades.

CONCLUSÃO

Planejamento Educacional é, portanto, um ponto de partida importante para o profissional da educação, uma ferramenta que o permite organizar a sua prática e avaliá-la. Lembrando que o planejamento está em constante devir, podendo mudar no decorrer do processo, permitindo ao professor o aperfeiçoamento da prática.

Conclui-se que, a partir das experiências das bolsistas do PIBID, o Planejamento Educacional deve ser ressaltado em toda vida profissional de um docente, não somente no início, mas também, no decorrer da profissão. Caso contrário, o significado de aula, o processo ensino- aprendizagem, se esvai, e a aula passa a ser algo sem norte, não tendo objetivo, e não alcança resultado positivo no processo de aprendizagem do alunado. Por isso é relevante focalizar tal assunto com os bolsistas, para que esta importância fique clara para estes futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

SCHMITZ, Egidio Francisco. Fundamentos da didática. 7. Ed São Leopoldo. UNISINOS, 1993.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM OBSERVAÇÃO: SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS DA GESTÃO ESCOLAR

Rodrigo Lins de Oliveira Zeed
Universidade Federal de Rondônia
E-mail: rodrigo_zeed17@hotmail.com

Elizane Assis Nunes
Universidade Federal de Rondônia
E-mail: elizane.nunes@unir.br

Gleidenira Lima Soares
Universidade Federal de Rondônia
E-mail: gleysoares@yahoo.com.br

RESUMO: A formação do pedagogo exige o desenvolvimento dos saberes teóricos e práticos para o bom desempenho do seu ofício docente. Acreditamos que o Estágio Supervisionado é o momento de aprender a articular a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, enfatizamos nesse trabalho as experiências concretas vivenciadas durante o Estágio Supervisionado em Observação e Participação, o primeiro contato com a realidade escolar. Nossa problemática é: quais foram as experiências que se destacaram durante o Estágio Supervisionado em Observação e Participação no processo de formação do pedagogo? Temos como objetivo: descrever as experiências que se destacaram durante o Estágio Supervisionado em Observação e Participação no processo de formação do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Guajará Mirim – RO. Pretendemos fazer esse trabalho a partir do recorte nas três dimensões da gestão escolar: Gestão, Supervisão e Orientação Escolar. A metodologia foi qualitativa, descritiva de estudo documental. Nas considerações finais apontamos várias experiências que se destacaram durante o Estágio Supervisionado em Observação e Participação no processo de formação do pedagogo, a partir das três dimensões da equipe gestora. Na direção e vice-direção, destacamos o diálogo e a distribuição das funções administrativas e pedagógicas. Na supervisão o destaque foi a percepção das diversas funções executadas e a articulação com os membros da equipe técnica, assim como os instrumentais de registros (atas, relatórios e instrumentais de avaliação). Na orientação o destaque foi a mediação pedagógica nos fatores culturais, cognitivos e familiares.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Equipe Gestora. Saberes

INTRODUÇÃO

Abordamos sobre a formação do pedagogo e sua consolidação no Estágio Supervisionado. Já apontamos que a formação do pedagogo exige uma multiplicidade de saberes que devem ser estrategicamente articulados entre teoria e prática. Nesse sentido, o referido estágio torna-se um instrumento da práxis educacional. Temos como questionamento principal: quais foram as experiências que destacaram-se durante o Estágio Supervisionado em Observação e Participação no processo de formação do pedagogo?

Nosso objetivo foi descrever as experiências que destacaram-se durante o Estágio Supervisionado em Observação e Participação no processo de formação do curso de Pedagogia na Universidade Federal de

Rondônia, *campus* de Guajará Mirim – RO. Abordamos o Estágio Supervisionado nas três dimensões da gestão escolar: Gestão, Supervisão e Orientação Escolar.

O trabalho se iniciou com a observação na gestão escolar. Em cada dimensão, realizamos uma síntese da experiência vivenciada nos Estágios Supervisionado em Observação e Participação 2015.2. A metodologia utilizada foi qualitativa, descritiva de estudo documental. Nas considerações finais apontamos várias experiências que destacaram-se durante o Estágio Supervisionado em Observação e Participação no processo de formação do pedagogo, nas três dimensões da gestão escolar.

Na direção e vice-direção, destacamos o diálogo e a distribuição das funções administrativas e pedagógicas. Na supervisão o destaque foi a percepção das diversas funções executadas e a articulação com os membros da equipe técnica, assim como os instrumentais de registros (atas, relatórios e instrumentais de avaliação). Na orientação o destaque foi a mediação pedagógica nos fatores culturais, cognitivos e familiares.

1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM OBSERVAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E DESTAQUES FORMATIVOS

Iniciamos esse trabalho a partir de uma reflexão sobre o que entendemos da prática do Estágio Supervisionado, para nós, trata-se de uma experiência de conhecimentos práticos e investigativos que se correlacionam com as diversas fundamentações teóricas de sala de aula universitária.

O movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir dos questionamentos que então se fazia, no campo da didática e da formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, a formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*, tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 47).

Dessa forma, vem a ser um componente que propõe um conhecimento próprio a partir da investigação, permeada por reflexões contínuas de intervenções pedagógicas. Entendemos que é nesse momento que o pedagogo se empodera dos saberes necessários à prática educativa, inteirando-se da realidade vivenciada pelo pedagogo, assim como os desafios e possibilidades existentes no cotidiano escolar. Por conseguinte, mencionamos o primeiro contato a partir da disciplina de Estágio Supervisionado em Observação e Participação. De acordo com Almeida e Pimenta (2014, p.49):

A observação é uma fase que se propõe a oferecer condições de organização do registro de dados, utilizando o diário de campo, a gravação, fotos (se a escola permitir). Possibilita o contato pessoal e estreito do estagiário pesquisador com o fenômeno pesquisado, chegando mais perto da realidade para poder nela intervir.

No mês de setembro do ano de 2015 iniciamos a experiência empírica do contato direto com alunos e professores no ambiente escolar. A escola era da Rede Estadual de Ensino. O critério usado para a escolha foi a possibilidade de fazer todas as atividades em apenas uma escola. Sabemos que para uma melhor vivência da realidade do pedagogo, seria mais viável uma escola municipal com um grupo de professores

e alunos dos anos iniciais, mas nesse período tinham poucas ou quase nenhuma escola do município de Guajará Mirim – RO, com todas as dimensões da gestão, ou seja: gestoras, supervisora e orientadora. Segundo Luck (2005, p.23)

A gestão escolar possui dimensões que considera o enfoque da atuação em que o gerenciamento é considerado um meio e não um fim em si mesmo. Dentre as dimensões da gestão destacam-se quatro níveis: a Gestão Pedagógica, Administrativa, Financeira e Política

Nesse contexto, o que nos cabia era realizar o Estágio Supervisionado em uma escola estadual. No entanto, destacamos que, embora não fosse uma escola municipal, ainda assim foi de grande valia para a construção dos saberes experienciais.

Segundo Tardif (2012, p.54) “os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

A experiência foi iniciada pela apresentação do objetivo da nossa presença naquela escola para a gestão escolar, e, em seguida, a entrega do ofício circular, emitido pela Universidade Federal de Rondônia. Após os trâmites da apresentação do estagiário e da Universidade como instituição formadora foi obtido a autorização para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado na escola. Para Luck (2010, p.24)

A escola é uma organização social, e, como tal, desenvolve uma personalidade própria, sobretudo de acordo com a liderança nela exercida e com a orientação geral de seu modo de ser e de fazer; com a competência de seus atores e sua predisposição em relação ao trabalho que realizam e responsabilidades que assumem; com seu modo de atuação que traduz e expressa valores, interesses, crenças, opiniões, concepções sobre o trabalho educacional, com estilos assumidos no enfrentamento aos desafios, os objetivos reais expressos em suas ações, dentro outros aspectos, isto é, a partir da atuação de seu elemento humano coletivamente organizado. Todos esses aspectos constituem o clima e a cultura organizacional da escola, expresso em seu cotidiano, como ambiente e campo de realizações das ações educacionais, cuja qualidade e resultados são determinados por esses fatores

Por esse motivo depreendemos a compreensão que o Estágio Supervisionado foi uma oportunidade de aprender os cotidianos da profissão. Foi uma atitude investigativa que oportunizou experiências de aprendizagem significativa, por meio de contatos com profissionais que já exercem a profissão. Lima e Costa (2014, p.48) com maestria ressalvam:

Posturas investigativas no decorrer do estágio podem conduzir à construção de um conhecimento a respeito do fenômeno educativo que se revela por meio de atividades e ações pedagógicas ligadas ao ensinar e ao aprender a prática docente. O estágio trabalha também com a investigação sobre a identidade e a memória docente, as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, a escola, sua organização e movimento, situados em contextos sociais, históricos e culturais. A pesquisa coloca o estagiário em contato com a realidade, e assim o possibilita analisar a distância entre as situações concretas do fenômeno educacional e os estudos já realizados.

Certamente, o Estágio Supervisionado permite analisar o distanciamento ou a aproximação entre teoria e prática. Tratá-lo dessa forma, portanto, faz-se necessário uma visão de totalidade. Nesse sentido, a observação foi ampliada, considerando as dimensões da equipe da gestão escolar e docência. Escolhemos como o primeiro tópico da pesquisa a ser observado a gestão escolar, constituída pela direção e vice- direção.

No Estágio de Observação e Participação na gestão escolar foi desenvolvida uma relação respeitosa entre o estagiário, a direção e vice-direção, primando o acolhimento e a alegria de receber um acadêmico em formação. O diretor da escola descreveu sobre as responsabilidades da escola e a função que lhe cabe, com minuciosas explicações sobre a função desempenhada no setor administrativo que segundo ele, trata-se do burocrático, dos recursos e das compras de materiais de limpeza, assim como os pedagógicos.

Ressalta, ainda, que prefere não restringir seu trabalho apenas a isso, pois tenta trabalhar também o pedagógico em equipe, contando com todos os servidores da escola, enfatizando a importância do auxílio indispensável da vice-diretora. Ao abordar sobre o papel do diretor, Luck (2000, p.16) assevera:

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenado todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal. Devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores e pessoas da escolar. É do seu desempenho habilidade em influenciar o ambiente que depende, em grande parte, a qualidade do ambiente e clima escolar, o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A fim de desincumbir-se do seu papel, o diretor assume uma série de funções, tanto de natureza administrativa, quanto pedagógica.

Como podemos perceber o diretor reconhece as suas funções tanto no administrativo, quanto do pedagógico. Ele expõe que a visão da escolar é um ensino de qualidade. A meta é elevar o nome da escola, colocando-a como escola modelo na cidade de Guajará Mirim – RO. Preocupa-se com a formação integral do aluno e tem contado com a participação da equipe gestora, do corpo docente e discente da escola. Relata que todos trabalham com muito empenho para desenvolver uma educação de excelência, para que as crianças e adolescentes da referida escola tenham um futuro promissor.

Com suas experiências tem procurado realizar o processo de ensino e aprendizagem com conteúdo significativo, no sentido de propor uma educação de qualidade. Diz que realiza frequentemente reuniões com toda equipe gestora, equipe de apoio e professores. Durante essas reuniões procura trabalhar dinâmicas motivacionais, sugerindo a todos os funcionários da escola visualizarem a importância de cada um no processo de desenvolvimento dos alunos. Luck (2000, p.17) aponta como da alçada do diretor do ponto de vista pedagógico “a dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes como os objetivos e princípios educacionais”.

Da mesma forma, a vice-diretora afirmou que, partindo do ponto de vista pedagógico, procura sempre acompanhar a parte pedagógica da escola, acompanhando de perto à execução do trabalho da supervisora com o corpo docente, participando de todo o processo de ensino aprendizagem do aluno, no qual trabalha em parceria com todos os professores. A vice-diretora demonstra elevada expectativa na ação integrada da equipe gestora. Rangel (1999, p.84) ressalta:

Quanto à gestão da escola, esta implica num trabalho em conjunto, uma descentralização de poder do diretor, um trabalho em equipe, onde todos devem caminhar para o mesmo rumo, pensar em um mesmo objetivo. O diretor sendo um articulador, identificando-se com todo o grupo, e o pedagogo com sua contribuição pedagógica para a escola.

Nesta perspectiva o Estágio Supervisionado surgiu como elemento norteador das práticas do cotidiano de gestão escolar. Foi entendido a importância da integralização da equipe gestora: Gestor, Supervisor, Orientador.

Dando prosseguimento à pesquisa, partimos para a observação na **supervisão escolar** para buscar uma maior compreensão da integralização dos saberes e funções das pessoas que estão na equipe da gestão. Nesse sentido houve a apresentação na supervisão escolar para iniciar o trabalho de pesquisa. Assim, como nos outros ambientes já pesquisados, foi prioritário o acolhimento e respeito pelo estagiário e sua pesquisa. A supervisora explicou sobre a prática do dia a dia do supervisor/coordenador escolar, ou seja, da sua função, das atribuições que lhe cabe. Para Lucke (2000, p.18) em relação a supervisão escolar:

Compete dinamizar e assistir a operacionalização do sentido do processo educativo na escola, e, portanto, atuar no sentido pedagógico, cabe à sua direção oferecer continua inspiração e liderança nesse sentido. Essa responsabilidade não é delegável.

Dessas dinâmicas da operacionalização do processo educativo, a supervisora deu como exemplo a responsabilidade em fazer o calendário letivo escolar, o planejamento dos projetos escolares, as reuniões, a construção e o acompanhamento do projeto político pedagógico, a elaboração do projeto de intervenção e a presença dos professores. Discorreu sobre os instrumentos, relatórios e atas. Acrescentou a seu compromisso a liberação das aulas do sistema GTI (Gerência de Tecnologia da Informação).

Ainda ressaltou sobre o acompanhamento das avaliações de aprendizagem, esclarecendo que as avaliações estão sendo realizadas com gabarito e depois são arquivadas, caso sejam necessários para o esclarecimento dos pais. Somando a todas essas funções descreveu sobre a sua função em analisar a ementa, plano de curso, plano de aula e diários dos professores, obedecendo a legislação vigente.

Depois dessas inúmeras atribuições relatadas, a supervisora frisou bem que cada dia de trabalho é um grande desafio, principalmente, no sistema educacional no qual estamos inseridos, mas que tudo isso é relevante para irmos em busca de um ensino qualitativo e significativo para o aluno.

Na sequência, foi explanado a respeito das reuniões de plantões pedagógicos que ocorrem a cada final de bimestre, a supervisora explicou que nesse aspecto a maioria dos pais não comparecem para buscar informações sobre a vida escolar do filho, e que muitas vezes, precisam ser intimados por bilhetes ou até mesmo, por ligações através da orientadora da escola para efetivar os seus comparecimentos.

Inclusive salientou que os registros em atas e instrumentos de acompanhamento, como por exemplo, a ficha de frequência dos pais no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos, alunos da escola são de vital importância. O referido instrumento se torna um respaldo para a escola. A estratégia é incentivar o acompanhamento familiar na vida escolar dos alunos como parceria para alcançar a qualidade no processo educativo. Existe na escola o plantão pedagógico, um momento de atender os pais e esclarecer sobre o

andamento da aprendizagem dos seus filhos. Neste plantão é trabalhada a frequência dos pais ou responsáveis na vida escolar do educando, pois quando eles comparecem a cada plantão pedagógico, assina uma folha, confirmando o seu comparecimento e comprometimento com o rendimento escolar do filho.

Cabe lembrar que a supervisora frisou que as reuniões realizadas com os pais, sempre deve ser mandado um bilhete com antecedência para que os mesmos saibam em que data ocorrerá a entrega das notas do aluno e se organizem para o comparecimento.

Enfatizando sempre que é um direito dos pais pedir dispensa do trabalho horas antes para comparecer no plantão pedagógico, sendo um direito assegurado por lei, o que descarta a desculpa do não comparecimento. Finaliza a sua socialização de saberes enfatizando a participação dos professores e da orientadora em todos os trabalhos citados. Luck (2000, p.32) adverte:

É o corpo técnico-administrativo que estabelece o tônus da integração na escola e promove o estabelecimento da unidade da ação educativa, em torno dos objetivos comuns, embora o faça através de meios específicos diferentes. A ação do corpo técnico-administrativo deve ser não só integrada, mas também integradora. Para tanto, deve pautar-se por atitudes, direções e objetivos comuns, o que estabelecerá a coerência interna necessária para se garantir a unidade preconizada.

Nesse momento do Estágio Supervisionado foi possível notar o fenômeno educativo nas dimensões da equipe gestora. Essa compreensão aconteceu ao perceber a articulação nas dimensões de gestão, supervisão e orientação educacional. Assim essa experiência representou uma prévia do exercício profissional que confere o título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Tomando por base todos os conhecimentos já empoderados durante o estágio, seguimos a observação na **orientação escolar**. A curiosidade já estava aguçada e naquele momento o maior objetivo era conhecer as atribuições do Orientador Escolar. Luck (2000, p.28) ao abordar sobre o papel do orientador escolar, assume que:

O orientador educacional assuma funções de assistência ao professor, aos pais, às pessoas da escola com as quais os educandos mantem contatos significativos, no sentido de que estes se tornem mais preparados para entender e atender às necessidades dos educandos, tanto com relação aos aspectos cognitivos e psicomotores, como os afetivos.

Ainda, sobre o orientador, de acordo com Giacaglia e Penteadó (2009, p.11) o trabalho do orientador educacional:

Reveste-se de grande importância, complexidade e responsabilidade e, para que seja realizado a contento, exige-se muito desse profissional, não só em termos de formação, de atualização constante e de características de personalidade como também de comportamento ético.

Acreditamos, que por esses e outros motivos do papel do orientador educacional, o acolhimento foi agradável e imediatamente foi possível fazer a observação do Estágio Supervisionado dando início aos

trabalhos.

Em primeiro lugar, observei as ocorrências que estavam sendo realizadas no momento da chegada na sala da orientadora. De imediato foi possível presenciar a intervenção da orientação escolar para resolver conflitos de desentendimentos entre alguns alunos. Houve a oportunidade de aprender as estratégias comumente utilizadas para atuar preventivamente e ajudar os alunos a desenvolver o respeito e a compreensão no trato com os colegas na escola.

Dessa forma, diante à situação de conflitos entre os alunos tudo foi resolvido com diálogo proposto pela Orientadora Educacional que entreviu, imediatamente, e fez um acordo de paz entre os alunos para resolver a celeuma.

Depois de toda situação resolvida, a orientadora educacional relatou que é comum, o desentendimento entre os alunos e sempre é necessário fazer o aluno analisar o seu comportamento no sentido de despertar nesse educando o respeito pelas diferenças e o sentimento de pacificidade no âmbito escolar.

Ainda acrescentou que nos últimos tempos, as tecnologias digitais tem sido um percalço na aprendizagem dos alunos. O uso do celular e fone de ouvido por alguns alunos tem prejudicado o processo de ensino e aprendizagem. Como elemento de ligação ao que vem prejudicando a atenção dos alunos nas salas de aula, a orientadora educacional cita o boné.

Dessa forma, para evitar ocorrências desse tipo, vem sendo trabalhado por todos servidores da escola uma atuação integrada para atingir uma ação consensual, no que diz respeito à proibição do uso do celular e do boné. Inclusive já foi afixado em cada sala de aula cópia da Lei que proíbe o uso desses objetos e, acredita que com o decorrer do tempo, os pais e alunos vão se conscientizar que precisam suprimir o celular dos seus filhos no âmbito escolar.

Assim, ajudar os pais na compreensão e atuação adequada na educação dos seus filhos ajuda o professor a ministrar sua aula com excelência.

Comenta que sabe que o celular é uma ferramenta tecnológica relevante para a sociedade e que poderia ser explorada no processo de ensino e aprendizagem, mas, acentua que, no caso dessa escola, ainda não tem essa possibilidade, visto a falta de formação para o uso das tecnologias. O que demonstra ser melhor esperar o momento certo.

Nessa condição, o uso do celular torna-se indispensável. E por enquanto, é melhor usar o projeto portátil e os outros recursos que também contribuem para um ensino promissor e de qualidade aos alunos da escola com o uso das tecnologias.

Quanto ao uso do boné, a orientadora aclara que é falta de educação usá-lo na presença do professor em sala de aula. Ainda, atrapalha a visibilidade do colega que está ao seu lado. Além disso, citou que durante o ano acontece lesão corporal entre alunos por motivos irrelevantes correlacionados ao boné.

Diz que nesses casos, o aluno é encaminhado ao Conselho Tutelar e Delegacia e, que depois disso, desenvolve com esses alunos um trabalho de atitudes compatíveis com o respeito às normas, ajudando-os a melhorar o seu rendimento escolar e principalmente, como ser humano, pondo-os para participarem da elaboração e execução de projetos.

Quando relata a integração com o corpo docente, a orientadora educacional relata que uma das

conquistas até então, foi montar um projeto sobre o meio ambiente com uma professora da escola, na qual a mesma envolveu os alunos e, que isso trouxe mudanças significativas tanto na vida escolar do aluno como também na sua convivência com os seus familiares, tornando-os indivíduos mais participativos, solidários e comprometidos com os valores resgatados.

O resultado desse trabalho integrado com os professores foi à formação do Grêmio Estudantil havendo a candidatura de duas chapas, na qual a campanha e a eleição foram democráticas e, hoje, os alunos que compõem esse grêmio trabalham junto com os professores. Ainda narrou sobre a elaboração do Projeto de Leitura, também realizado com os professores, incentivando a leitura, a escrita e a interpretação do texto por meio de diversos gêneros textuais e literários e, na semana de culminância desse projeto, houve a participação, colaboração e envolvimento de todos os professores. *“Cabe ao orientador educacional, com o auxílio dos demais educadores, o desafio de fazer da escola um ambiente adequado e agradável para todos e, sobretudo, fazer dela uma instituição educativa, no sentido mais amplo do termo”*. (GIACAGLIA E PENTEADO, 2009, p. 101).

O Estágio Supervisionado na orientação foi extremamente proveitoso. A partir do acolhimento e aceitação do estudo de observação, foi possível fazer um intercâmbio, partindo das definições claras das funções desempenhadas por esse profissional da gestão.

A partir desse contato prévio foi construído uma experiência formativa singular por ser no campo de atuação, compreendido como uma aproximação à prática profissional. Possibilitou, de forma abrangente, elementos importantes para a formação do pedagogo, que por ora permitiram analisar na atualidade as práticas, estratégias, desafios e possibilidades possíveis no campo da gestão.

Em vista de todo o contexto vivenciado nas dimensões da gestão escola, no Estágio Supervisionado, compreendemos que atuar na gestão escolar é reconhecer e atender às necessidades educativas dos alunos, professores, técnicos, assim como todos os outros profissionais da escola. Trabalhar na equipe da Gestão é desenvolver nos alunos o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e afetivo sempre em parceria com toda comunidade escolar, incluindo os pais. Luck (2000.p.7) faz referência à escola da seguinte forma:

A escola, como um sistema social, se compõe de um conjunto de funções, todas elas mais ou menos inter-relacionadas e todas elas inter influentes, de sorte que a maneira como são conduzidas as ações em uma determinada área afetam, de alguma forma, as ações de outra área.

Foi nessa dimensão do conhecimento produzido pela socialização dos saberes entre a equipe gestora, que foi salientado a ação integrada entre Administração, Supervisão e Orientação Educacional, assim como todos os outros profissionais da escola.

CONCLUSÃO

Notamos que as experiências que se destacaram nesse Estágio Supervisionado em Observação e Participação na equipe gestora foram: o diálogo e a divisão das funções bem resolvidas entre o administrativo e o pedagógico. Essa divisão de funções não era motivo de desconhecimento, mas de estratégias de trabalho,

pois havia o diálogo entre as duas para o bom funcionamento da escola.

Na experiência com a supervisão o destaque foi a percepção das diversas funções que a supervisora executa com professores, alunos e familiares, enfatizando sempre a articulação com os demais membros da equipe técnica e os instrumentais de registros (atas, relatórios e instrumentais de avaliação).

Na experiência com a orientação o destaque foi a compreensão do trabalho do orientador em mediar conflitos, sejam eles pedagógicos, culturais, cognitivos ou familiares. Nessa dimensão da gestão também observamos a articulação com os demais colegas, inclusive com participações em projetos executados pelos professores.

Percebemos que a integração entre os sujeitos que gerenciam uma escola é a chave mestra para a obtenção do conhecimento sistematizado dos alunos.

Finalizando, o destaque foi a experiência de conhecer a totalidade da gestão escolar, suas funções e seus saberes para realizar a organização e o funcionamento da escola, assim como, as características principais do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios Supervisionados Na Formação Docente**. Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. Ed. Cortez.2010.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini. **Orientação educacional na prática: princípios, técnicas, instrumentos**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

LIMA, Maria Socorro Lucena. COSTA, Elisangela André da Silva. **A Formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos: Lições do estágio curricular supervisionado**. IN: **Estágios Supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos** / Maria Isabel de Almeida, Selma Garrido Pimenta (org.). – São Paulo: Cortez, 2014

LÜCK, Heloisa. **Ação Integrada**. Editora vozes. Petrópolis.2000.

_____. **Getão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria do S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

RANGEL, M. **Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação**. In: FERREIRA, Naura Syria (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docente e Formação Profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

O CONTATO COM O FUTURO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Daiane Oliveira Barbosa da Silva
(UFAC)

E-mail: daiane.obs24@gmail.com

Nuncia Maria Firmino da Silva
(UFAC)

E-mail: nusilva00@gmail.com

RESUMO: A presente pesquisa foi desenvolvida em um marco teórico-metodológico da pesquisa qualitativa em educação tendo como modelo a pesquisa de campo e os estudos sobre a Educação Infantil – em uma escola de Cruzeiro do Sul. Teve como objetivo conhecer as metodologias utilizadas em sala de aula, contrapondo com o conhecimento adquirido na Disciplina Investigação e Prática Pedagógica I. A metodologia centra-se na observação direta (trata-se de entrar em contato diretamente com o fenômeno estudado, utilizando-se, para isso, os órgãos dos sentidos como ferramentas essenciais para a exploração de uma determinada realidade). O diálogo teórico se constrói a partir da multiplicidade de vozes que intercalam teoria/empíria. Foi feita a opção de trabalhar com Abramowicz e Wajskop (1995); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2011); Pimenta (2004). Observa-se que a metodologia utilizada pela professora regente demonstrou competência e humildade no momento de ensinar as crianças, sempre com atividades diferenciadas que chamam a atenção do aluno. Ainda ao observar as metodologias utilizadas pela professora, percebe-se uma grande organização no momento de realizar as atividades dentro e fora de sala. Assim como a rotina semanal dos profissionais que atuam nessa área. Pode-se dizer que esta pesquisa foi imprescindível para o nosso aprendizado como futuras pedagogas, pois experienciamos diálogos teóricos e práticos – fundamentais na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa de campo. Educação Infantil. Metodologias.

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo relatar as observações realizadas na Escola de Ensino Infantil Madre Anselma, observando a metodologia utilizada em sala de aula pelo professor regente, contrapondo com o conhecimento adquirido durante o estudo da disciplina Investigação e Prática Pedagógica I. Objetiva ainda analisar como é a interação dos alunos com o professor, dos alunos entre si e com o ambiente no cotidiano escolar.

A escola tem como missão: “Formar almas para a vida, por meio de uma educação integral e vivendo os valores do evangelho, considerando o respeito à honestidade, a responsabilidade, ética e a generosidade com os valores que nos definem a impulsionar e lutar por alcançar uma sociedade, mas justa e humana”. (Projeto Político Pedagógico).

1 DA OBSERVAÇÃO

Por meio da observação, as licenciadas podem refletir e vislumbrar futuras ações pedagógicas, visto que o estágio oferece um momento privilegiado em que o estudante aprende e vai aprendendo com a realidade

escolar. “Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolve as práticas educativas” (PIMENTA e LIMA, 2014, p.6). Com isso durante as observações nós tivemos a oportunidade de conhecer o cotidiano tanto da escola como todo, tendo assim a oportunidade de realizar a observação na instituição, observando o contexto educativo e a rotina das professoras.

1.1 CARACTERIZAÇÕES DA ESCOLA

Relatório de observação dos dias três, quatro e cinco de Julho de 2017, na Escola Municipal de Ensino Infantil Madre Anselma, localizada na Avenida 25 de Agosto, nº 2503, Bairro 25 de Agosto, na cidade de Cruzeiro do Sul- Acre. É uma escola que ainda esta sendo organizada, teve sua criação no dia 22 de Julho de 2013 e só começou a funcionar em Fevereiro de 2014. Atualmente tem 15 funcionários de apoio, 13 professoras, sendo que dessas apenas duas tem contrato permanente, 01 cuidadora e 231 alunos. A equipe gestora tem como membros: Gestora: Ana de Lima Sena. Coordenadora pedagógica: Estela Octaviano. Coordenadora Administrativa: Antonizia Marques de Lima.

A escola conta com 05 (cinco) salas de aula com 10(dez) turmas, cinco pela manhã e cinco a tarde, (01) uma sala de leitura que também é usada como sala de vídeo, 05 (cinco) banheiros, sendo que (02) dois desses é infantil adaptado para as crianças sendo um masculino e outro feminino, 01 (um) banheiro para deficiente, 01 (um) banheiro para os funcionários e visitantes, 01 (um) banheiro para a coordenação, 01(uma) sala que serve que é usada tanto pela coordenadora quanto pela diretora, 01 (um) refeitório, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) cozinha, 01 (um) salão de acolhida, não há sala para os funcionários e nem para o pessoal de apoio e 01 (uma) área externa grande na entrada.

A escola atende as comunidades próximas, dos bairros 25 de Agosto, Aeroporto Velho, Formoso e São José (Bate), atendendo crianças de 04 e 05 anos, em período matutino e vespertino. A clientela atendida abriga as mais diversas crenças que vão desde as famílias evangélicas até as que se consideram sem religião. A escola não oferece continuidade ao ensino fundamental, e com isso os pais são responsáveis a procurar vagas em outras escolas que ofereçam o ensino fundamental regular, a escola disponibiliza aos pais a transferência de seus filhos, para que os mesmos busquem escolas que ofereçam a continuidade de seus estudos.

A merenda escolar é oferecida em dois momentos das 09h00minh as 09h15minh, merendam os alunos de 04 anos: das 09h20min as 09h45min merendam os alunos de 05 anos, essa divisão é feita por conta do espaço no refeitório que é bem pequeno e não acomoda todas as crianças. Observando podemos constatar que todas as crianças participam, alguns trazem lanche de casa e a professora divide com todas as crianças ensinando assim a partilha. O cardápio é o mesmo para os dois turnos.

Observamos que no turno da manhã as crianças comem melhor que as crianças da tarde e esse cardápio segue uma rotina feita pela Gestora, e segundo ela a merenda mais procurada pelas crianças é a merenda salgada. A merenda é servida no refeitório em pratos plásticos, e é adquirida com recursos do governo federal: PNAE (Programa Nacional de Alimentação escolar), PDDE (Programa de Dinheiro Direto na Escola), PAF (Programa de Autonomia Financeira), os valores são de acordo com a quantidade de alunos que frequenta a escola no anterior cadastrada pelo Censo Escolar. Nas faixas etárias de 02 e 03 anos é R\$1,00 (um real por cada criança) e de 04 e 05 anos que é o caso da escola observada é de R\$ 0,50 (cinquenta centavos) por criança. “Segundo (ANA SENA)” O recurso muito pouco por sinal, as vezes é preciso de virar com o que tem para não deixar as crianças sem comer, sendo que a grande maioria sai de

casa sem se alimentar”.

Na sala de 04 anos, foi possível observar que as crianças são extremamente comunicativas e ativas também, participando das atividades propostas sempre que solicitadas, demonstrando interesse e posicionamento diante das mesmas. A relação com a professora e com demais colegas é muito boa o que ajuda no bom andamento das atividades e no próprio ambiente escolar. A professora é de uma competência muito grande, tendo em vista que já atua na da educação infantil a mais de 10(dez) anos. A professora desenvolve um trabalho que promove significação, interação e socialização para as crianças; as atividades são considerando a criança e seu contexto dentro do tema sugerido ou com a realidade observada. “A Interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importante do professor para a promoção da aprendizagem das crianças”. (BRASIL, 1998, p.31).

1.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO

O trabalho é desenvolvido a partir dos eixos temáticos que são propostos pela Secretaria do Municipal, o que não impede que a unidade escolar busque outros temas ou outros eixos para serem trabalhados de acordo com a necessidade e considerando o contexto que a escola esta inserida. O planejamento é realizado a casa 15 (quinze), dias sugerido pela secretaria de educação, com a equipe gestora e professoras. Os temas sugeridos são: Identidade, Meio Ambiente, Saúde, Quantidade, Cores etc.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO

As salas de aula constituem um ambiente de interação e aprendizado para as crianças, estando apta para atender toda comunidade escolar. “Todo espaço físico é um território cultural: a ser ocupado, construído, bagunçado, marcado por experiência, sentimentos e ações das pessoas”. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1995, p. 26).

Figura 1 – Portão de entrada



Figura 2 – Prédio da escola



Figura 3 – Salão de acolhida



Figura 4 – Salão de vídeo e sala de leitura



Assim, nesses espaços as crianças desenvolvem suas potencialidades de forma mais espontânea e prazerosa. O espaço da sala de 04 anos que foi observada é muito bem adequado para as crianças atendidas, por ser uma escola nova ainda não esta totalmente equipada sua estrutura é muito boa. A professora é muito bem humorada e nos recebeu muito bem dentro da sala, deixa o ambiente bem estimulante com a sala de leitura e o cantinho dos brinquedos. Nas paredes são fixados o alfabeto ilustrado, as cores, os números e as regras de convivência em todas as salas, também em todas as salas de aula são constituídas de mesas, cadeiras individuais, um pequeno armário para guardar o material e a mesa da professora. Todos muito bem conservados.

1.4 DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS

A escola não conta com muito material pedagógico o que dificulta o trabalho das professoras e a interação das crianças fica de certo modo comprometida, ao que nos foi informado da direção, foi que por ser uma escola nova ainda não tinham tido tempo de organizar esse material. Havia certa bagunça dentro das salas, material jogado nas paredes e algumas caixas abertas jogadas num canto. A diretora juntamente com a coordenadora nos informou que estavam entrando agora na escola e não tinham tido tempo ainda de arrumar a bagunça. Segundo (ANA SENA, 2017) “Por ser uma escola nova ainda estamos nos adaptando e organizando o espaço”. “As professoras são responsáveis por cada material pego cabendo a elas o cuidado ao utilizá-los”. O que podemos contatar foi que a professora estava utilizando material de seu acervo particular: tesoura de picotar, pistola de cola quente, DVDs etc.

De acordo com (BRASIL 2001, p.71)”os brinquedos e demais materiais precisam estar dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo, sua visibilidade”, sendo que a criança ao usar esse material possibilita e ao mesmo tempo facilita a sua aprendizagem.

Figura 5 – Parque



Figura 6 – Parque



A professora é a responsável pelo ambiente da sala de aula, em desenvolver atividades que promovam ao aluno socialização, interação e o mais importante significação para as crianças. Além de tudo a criança deve se sentir confiante em relação ao adulto por que é ele que trás confiança para essa criança, e é o adulto também que orienta para que dessa forma a criança possa propiciar momentos de aprendizagem. Durante os dias de observação podemos perceber que a interação entre a professora e aluno acontece de forma bem significativa.

Na sala de aula, as crianças são estimuladas o tempo todo a se expressar, seja durante as conversas, sejam durante a realização das atividades, essa atitude permite o relacionamento da professora com os alunos, provendo um ambiente de aprendizagem constante, despertando o interesse de participação ativa nas atividades propostas.

1.5 RELATOS DA OBSERVAÇÃO NA SALA DE 04 ANOS DO ENSINO INFANTIL

No dia 03/07/2017, tivemos nosso primeiro contato com a escola e com a diretora sobre a nossa observação, nesse dia visitamos a sala de 04 anos que foi a escolhida para a nossa observação, essas observações realizadas na sala de 04 anos como já citada acima. No primeiro momento a professora recebeu as crianças na sala de acolhida juntamente com as demais turmas, tivemos o momento da acolhida com música, oração e brincadeira e em seguida formou-se uma fila em forma de trenzinho e seguiram em direção a sala de aula. Logo ao entrar em sala cada criança retira seu lanche (as que trazem) e guardam suas mochilas em seu lugar, o mais incrível é que todos sabem exatamente o lugar certinho das bolsas.

Depois de feito essas coisas foram retomadas a aula anterior que falava sobre as Cores, mas especificamente sobre a cor amarela. A professora reproduziu em um DVD as cores primárias e logo após foram feitos questionamentos sobre tal assunto, a palavra foi escrita no quadro e algumas crianças associavam a cor amarela com o “Sol outras com algo que brilha e outras ainda com uma luz que arde”. A professora perguntou quantas letras tinha na palavra e qual era a letra inicial da palavra, foi uma aula bem divertida por que a professora usou uma máscara de Sol e isso chamou a atenção das crianças e ao mesmo tempo ela respeitou a idade e o nível de aprendizagem de cada criança, já que a escola deixa a equipe bem à

vontade para trabalhar usando também seus recursos.

No dia 04/07/2017. Seguindo a mesma rotina, tivemos nosso segundo desta vez sem a diretora, apenas com a professora e as crianças a serem observadas, nesse dia a professora recebeu as crianças na sala de acolhida juntamente com as demais turmas, tivemos o momento da acolhida com música, oração e brincadeira e em seguida formou-se uma fila em forma de trenzinho e seguiram em direção e sala de aula. Logo ao entrar em sala cada criança retira seu lanche (as que trazem) e guardam suas mochilas em seu lugar, o mais incrível é que todos sabem exatamente o lugar certinho das bolsas. No segundo momento já na sala de aula uma criança começou a falar e foi contar para a professora que a polícia tinha ido até sua casa e tinha levado seu pai, pois ele estava batendo na sua mãe e ainda tinha pegado uma faca dizendo que ia matar ela e todo mundo daquela casa. “Foi o pior dia da observação, tendo em vista que a criança estava de certo modo com medo e repetia a todo instante que não queria voltar para casa”. A diretora foi e informada do assunto e solicitou uma assistente social que trabalha em parceria com a escola e veio de imediato conversar com a professora e com essa criança. Não houve aula propriamente dita, por que a professora teve que acompanhar essa criança até a coordenação e ficou parte do tempo com ela.

As outras crianças foram para a sala de vídeo com uma “Senhora” de apoio, não competia a nós esse assunto. Fomos então vê as estruturas do prédio e suas instalações, tirando algumas fotos para poder anexar em nosso relatório.

No dia 04/07/2017, nosso terceiro e último dia de observação, chegamos um pouquinho mais cedo que era pra poder vê de fato a chegada dos primeiros pais na escola e logo que chegamos a professora da sala observada juntamente com a direta veio até nós pra pedir desculpas sobre o ocorrido e dizer que aquele tipo de situação “é quase corriqueiro na escola, pois a clientela é de pouco instrução e com um grande índice de pais com um histórico bastante complicado”. Dissemos que não havia necessidade de explicar e que o que havia acontecido não era de nosso interesse.

Seguindo uma rotina pouco diferente as crianças foram deixadas na porta da sala, pois aquele dia era dia de “capela”, ou seja, dia em que as crianças têm uma celebração direcionada a elas na capela da igreja ao lado. As crianças guardaram seus pertencem e se dirigiram a igreja, chegando lá havia uma professora que recebeu as crianças e fez a oração do Pai Nosso, em seguida ilustrou uma história bíblica no data show “O amigo perfeito” filme gospel, ao termino fez algumas perguntas que algumas crianças responderam e por fim pôs músicas de teor religioso “A turma do Cristãozinho” finalizando a celebração com a oração “Mãezinha do Céu”.

Voltamos para a escola e fomos tirar algumas fotos para anexar a nossa observação. Agradecemos a diretora que nos recebeu muito bem por sinal, nos tratou com muito carinho e nos convidou a voltar quando quisesse que tinha um projeto em mente e gostaria que ajudássemos ela no desenvolvimento. Se vamos ainda não sabemos, mas certamente voltaremos pra poder fazer nosso estágio, foi uma experiência muito significante.

CONSIDERAÇÕES

Com a observação na turma de 04 anos na escola de ensino infantil Madre Anselma, podemos entender que ser Pedagoga é algo que vamos aprender na prática, porém foi muito importante por que nos ajudou a compreender com é a rotina dos profissionais que atuam nessa área. Ao observarmos a professora podemos aprender como organizar as crianças durante as atividades feitas dentro e fora da sala de aula. Esse período de observação nos rederam momentos bons, mas também ruins, algumas situações

que nos deixaram triste” o caso do pai da garota”, mas foram situações que nos ensinou a refletir sobre nossa futura profissão enquanto educadoras.

Contudo podemos dizer que aprendemos muito com a Profissional que demonstrou competência, capacidade e humildade na hora de ensinar as crianças, sempre com atividades diferentes que chamam a atenção do aluno, que mesmo com tantos anos de profissão continua como se fosse no primeiro dia de trabalho com a mesma vontade de ensinar e ao mesmo tempo aprender com as crianças. Mesmo com as dificuldades do dia a dia podemos ver a criatividade e a boa vontade da professora que faz de “tudo” para as crianças sentirem prazer na hora da leitura. Podemos dizer então que essa observação foi imprescindível para o nosso aprendizado como futuras pedagogas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.;WAJSKOP, G. **Educação Infantil Creches** - Atividade para Crianças de zero a seis anos. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____._____._____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ANEXOS







MEMÓRIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROJETO SERINGUEIRO NO MUNICÍPIO DE XAPURI, AC.

Manuel Estébio Cavalcante da Cunha
(UFAC)

E-mail: mcavalcantedacunha@gmail.com

Marilene Nascimento da Silva
(UFAC)

E-mail: marilenenas@hotmail.com

RESUMO: Este texto apresenta informações de uma pesquisa de mestrado em andamento vinculada ao programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal da Acre – UFAC. Tem como objetivo analisar as práticas educativas do Projeto Seringueiro na formação dos alfabetizando adultos, no município de Xapuri, Ac., acerca das questões cotidianas. Analisará o papel do Projeto Seringueiro na formação de sujeitos adultos e buscando compreender o seu caráter educativo referenciado na Educação Popular e na Teologia da Libertação. Partirá da análise de documentos institucionais e materiais impressos que fundamentaram as ações do Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA) e sua perspectiva formativa em relação aos adultos da floresta (seringueiros). Pretenderá compreender as origens históricas do Projeto Seringueiro e suas intenções em se constituir em uma nova opção de educação e a sua relação com a Educação Popular e Movimentos Sociais. Pretenderá ainda compreender o caráter educativo e formativo e, em que medida tal projeto contribuiu para a formação de lideranças: professores, agentes de saúde, agentes e gerentes de cooperativas, presidentes do STR de Xapuri, presidentes da AMOREX, agentes da administração públicas, entre outros.

PALAVRAS-CHAVES: Memória. Educação, Sujeito. Projeto Seringueiro.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho cujo objeto de estudo é a Memória das Práticas Educativas do Projeto Seringueiro no município de Xapuri, Ac., tem como objetivo: analisar as práticas educativas do Projeto Seringueiro na formação dos alfabetizando adultos, no município de Xapuri, Ac., acerca das questões cotidianas buscando compreender o seu caráter educativo enquanto contribuição para a transformação social. De acordo com Souza (2011), o Projeto Seringueiro constitui-se como a primeira experiência de educação de adultos seringueiros, realizada no período de 1981 a 1999, no município de Xapuri, Ac., gestada primeiramente pelo Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia (CDOP AMAZÔNIA), e depois pelo Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA) para atender uma reivindicação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri (STR – Xapuri), (p. 55).

O estudo da Memória das Práticas Educativas do Projeto Seringueiro se constituirá de duas partes: A primeira parte discutirá a questão da memória identificando sua importância e relevância no diálogo com a origem histórica do Projeto Seringueiro em Xapuri, na tentativa de reconstituir uma parte da história do processo do Projeto Seringueiro experimentado por seus membros a partir de 1981, anos de tensões sociais e confronto aberto entre fazendeiros e seringueiros, cuja intenção era um projeto de cooperativa e, educação e saúde para os seringueiros de Xapuri – Acre, com o “objetivo de melhoria de vida das populações daqueles seringaís”

(SOUZA, 2011, p15). Já a segunda parte buscará analisar as práticas educativas do Projeto Seringueiro cujo material impresso, será uma cartilha abraçada como amostragem de um acervo de sete cartilhas, denominadas: A Poronga. A cartilha, “PORONGA: ESTUDOS SOCIAIS” , elaborada em abril de 1989 durante o Curso de Estudos Sociais.

1 MEMÓRIA: PRINCÍPIOS TEÓRICOS

O que se pretende abordar com este estudo é a discussão da Memória, no intuito de identificar o porquê da sua importância, bem como a relevância das suas representações e, de maneira especial, para o resgate e a reconstituição da memória das práticas educativas do Projeto Seringueiro, mediante a uma experiência de alfabetização de/e com pessoas adultas a partir do cotidiano.

A pergunta que orienta este estudo é: O que estamos entendendo por memória? E qual a sua ligação com o projeto seringueiro? Para isso, é necessário reconhecer o lugar da memória no projeto seringueiro para a formação de sujeitos, buscando compreender o seu caráter educativo e em que medida ele contribuiu para a transformação social dos setores populares no município de Xapuri-Ac, entre 1981 a 1999.

Ao tentar compreender a definição de memória, em Halbwachs (2006), vale ressaltar que, para o pensador francês, memória é a forma de participação dos indivíduos integrantes de um mesmo grupo, dentro da sociedade. Ela é definida em dois tipos: a memória individual e a memória coletiva, desse modo o autor aponta que:

[...]. Admitamos [...], que lembranças pudessem se organizar de duas maneiras: tanto se agrupando em torno de uma determinada pessoa, que as vê de seu ponto de vista, como se distribuindo dentro de uma sociedade grande ou pequena, da qual são imagens parciais. Portanto, existiriam memórias individuais e, por assim dizer, memórias coletivas. Em outras palavras, o indivíduo participaria de dois tipos de memórias [...].(p. 71).

A partir dessa perspectiva considera-se necessário compreender por memória coletiva, a história de vida individual, construída na coletividade a qual traz fatos da experiência do indivíduo no próprio grupo, bem como as lembranças que permaneceram coletivas e são lembradas por outras pessoas, ainda que se trate de eventos ou objetos relatados somente por quem estava presente. “Consideram-se ainda, nessa situação, os registros de experiências, ainda que de maneira individual” [p 102]. Tais experiências, comumente não se encontram registradas em livros didáticos, portanto, distintas da história. O conceito de memória é fundamental para compreender o nível do valor do registro de experiência de uma coletividade. Halbwachs (2006) insiste em afirmar, ainda, que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, quando é possível, que:

[...]. Uma ou muitas pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou abjetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir [...], a seqüência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (p. 31).

A memória individual funciona a partir das palavras e das idéias, não inventadas pelos indivíduos, mas tomadas do seu espaço de convívio. Os indivíduos por sua vez, invocam ao passado, recorrendo às lembranças dos outros, tendo como referência o que existe fora de si, já determinado pela sociedade, tendo em vista

que a memória individual, segundo o autor, não “estar inteiramente isolada e fechada” [p. 72], ao contrário, o indivíduo dar conta de lembrar-se do que viu do que fez e do que sentiu, ou seja, a memória individual é fruto do tempo e do espaço.

No estudo da memória e identidade social, ligados a nova área de pesquisa, é agregado elementos às histórias de vida, identificando-os como história oral. Trata-se de uma preocupação expressa por Pollak (2002) em encontrar uma metodologia para aprender, nos vestígios da memória, aquilo que pode relacioná-los com a memória política, ultrapassando a área de uma memória vista apenas como um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa, mas, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, “submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes” (p. 02).

Para este autor, os elementos constitutivos da memória individual ou coletiva, são definidos como acontecimentos vividos pessoalmente, mas para além dos acontecimentos, há a presença das personagens nos lugares da memória. Esses, segundo o autor, estão ligados a uma lembrança, que pode ser pessoal, mas não ter apoio no tempo cronológico. Diante disso, ele exemplifica, que:

[...] um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu. Na memória mais pública, nos espaços mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são os lugares de comemoração. Os momentos dos mortos, por exemplo, pode servir de base a uma lembrança de um período que a pessoa viveu por ela mesma [...]. (p. 2).

Dessa forma, a memória, tanto individual como coletiva são organizadíssima e fortemente estruturadas do ponto de vista político. Porém, surgem problemas de luta política e conflitos, pois, por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, a memória nacional determina que estas sejam gravadas na memória do povo. Daí a memória nacional acaba se constituindo em objeto de disputa e poder.

O estudo da memória social, segundo Le Goff (2003), possibilita abordar os problemas do tempo e da história, tendo em vista que a memória ora está em retraimento, ora em transbordamento. Diante disso, faz-se necessário considerar as diferenças entre sociedades de memória oral e sociedades de memória escrita. A primeira é caracterizada pela idade coletiva do grupo, a qual é sustentada pelos mitos, pelo prestígio das famílias tradicionais e pela experiência prática. Nessa sociedade, a memória é transmitida pela aprendizagem, mais sem a “palavra por palavra” (LE GOFF 2003, p. 425), nem pela aprendizagem mecânica automática, e sim, pelas práticas de memorização livres e criativas.

Na segunda sociedade, a memória assume a forma de escrita e com isso, a memória coletiva é alterada permitindo “um duplo progresso de desenvolvimento de duas formas de memória: a comemoração, a celebração através de um monumento comemorativo de um acontecimento memorável” [...] e o documento, cujo caráter é monumental e possibilita a escrita duas funções principais que são:

[...] o armazenamento de informações, que permite comunicar através do tempo e do espaço, e fornecer ao homem um processo de marcação, memorização e registro; a outra, ao assegurar a passagem da esfera auditiva à visual, permite reexaminar, reordenar, retificar frases e até palavras isoladas (p. 427).

Ao referir-se à *memoriae* seu significado entre os gregos, diz, que “da mesma forma que a memória escrita vem acrescentar-se à memória oral, transformando-a, a história vem substituir a memória coletiva, transformando-a mas sem destruí-la” [p. 432]. A memória sofre, então, evolução ao passar da sua condição de oralidade para a forma escrita.

Qualquer história para ser compartilhada de uma geração a outra, seja pela transmissão oral, como a

primeira espécie de história, seja pela transmissão escrita, a grande marca dos historiadores, não só no passado mais também hoje, século XXI, depende, basicamente, de sua finalidade social. Para THOPSON (1992), é por meio da história que as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças por que passam em suas próprias vidas.

Para esse autor,

[...] a história da família pode dar ao indivíduo um forte sentimento de uma duração muito maior de vida pessoal, que pode até mesmo ir além de sua própria morte. Por meio da história local, uma aldeia ou cidade busca sentido para sua própria natureza em mudança, e os novos moradores vindos de fora podem adquirir uma percepção das raízes pelo conhecimento pessoal da história. Por meio da história política e social ensinada nas escolas, as crianças são levadas a compreender e a aceitar o modo pelo qual o sistema político e social sob o qual vivem acabou sendo como é, e de que modo a força e o conflito tem desempenhado e continuam a desempenhar um papel nessa evolução. (P. 21).

É nessa perspectiva que a reconstrução da história torna-se, ela mesma, uma certa mudança do qual permite ao historiador da educação preocupar-se com as experiências dos alunos e estudantes, bem como com os problemas dos professores e administradores. Para esse autor, o desafio da história oral relaciona-se, em parte, com essa finalidade social essencial da história. A história oral por sua vez pode ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Ela pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação, derrubando barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior.

Concomitantemente, a isso, a história oral, “propõem um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história”. (p. 44).

2 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Defini-se educação popular como um movimento educativo que surge em torno das idéias de Paulo Freire a partir dos anos 1960. A proposta era inspirar reflexões e práticas aos educadores de base, professores, animadores culturais, militantes sociais, organizações civis entre outros. Esse movimento caracteriza-se como educação na medida em que suas práticas pedagógicas e metodológicas se constituem em opção ética e de transformação, a partir de políticas alternativas as quais dialogam com outros paradigmas críticos visando à dimensão pedagógica como um campo de dispositivo de saber e poder. Neste sentido, a Educação Popular, enquanto concepção pedagógica e prática social apresentam-se disposta a atuar em contextos políticos, sociais e culturais definindo-se por seu questionamento e resistência às realidades injustas e por sua articulação com as lutas e movimentos populares, incorporando práticas de leituras e críticas

2.1 APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Em um estudo intitulado “Educação popular e movimentos sociais.” Cujo objetivo é resgatar alguns elementos sobre o papel da educação popular na constituição de sujeitos sociopolíticos, especialmente junto aos movimentos sociais, é apontado que:

O sujeito é reconhecido – objetivamente, e se reconhece – subjetivamente, como membro de uma classe, de uma etnia, parte de um gênero, uma nacionalidade e, muitas vezes de uma religião, culto ou crença. Os sujeitos se constituem no processo de interação com outros sujeitos, em instituições, privadas e

É a lógica do educador Paulo Freire. Para ele, a lógica do mercado é oposta à lógica da liberdade, pois o mercado controla, ao passo que a lógica da liberdade desemboca em atos pedagógicos e democráticos, em sua essência. Isso faz legitimar que a educação não pode se orientar pelos paradigmas das empresas, que dá destaque apenas à eficiência, à eficácia, e na relação custo-benefício, ignora o ser humano, tratando-o como simples agente econômico, buscando retirar da “pedagogia sua essência política, por isso ela é uma pedagogia da exclusão, oposta à pedagogia da esperança elaborada por Freire” (GOHN, 2013, p.37). O educador seringueiro, contribui com a educação dos outros seringueiros, isso é uma educação em interação.

3 HISTÓRIA DO PROJETO: RECONSTITUIÇÃO E MEMÓRIA E AS CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DOS SERINGUEIROS

O método de Freire voltava-se para criar um clima de diálogo entre os educadores e educandos, além de sua educação estar voltada para a responsabilidade social e política pautada na leitura do mundo. Em sua obra a “A Pedagogia do Oprimido”, ele destaca que:

A educação que se impõem aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada [...], mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 77).

Quanto ao Projeto Seringueiro, este constitui-se como a primeira experiência de educação de adultos e de cooperativismo com seringueiros, associada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, organizada no Acre. Segundo Souza (2011) seus objetivos versavam sobre:

A possibilidade da independência econômica dos seringueiros por meio da organização de uma cooperativa para a comercialização da borracha e da castanha; o acesso dos seringueiros às informações relativas à legislação trabalhista que definiriam os seus direitos enquanto trabalhadores rurais, bem como o controle dos termos em que se daria a comercialização da borracha e da castanha (p. 55).

Para este autor, seria através da organização de uma escola onde desenvolveria um curso de alfabetização e de iniciação à matemática que naquela realidade de seringueiro se construiria uma experiência de educação popular e ao mesmo tempo uma experiência de um movimento social, haja vista que a não presença de escolas nos seringais constituiria em processo de dominação dos seringueiros pelos patrões. Duas situações poderiam amedrontar esses patrões. Uma seria, que se os seringueiros soubessem ler, poderiam conhecer a contabilidade e questionar a exploração a que eram submetidos; outra coisa seria, se a criança fosse para a escola não poderia produzir, ou seja, elas não trabalhariam no corte da seringa, sendo que esta atividade era exercidas pelas crianças desde a sua mais tenra infância. Com a educação no seringal os seringueiros se libertariam de forma integral do antigo e perverso sistema dos patrões. Para tanto, lê-se:

Mais do que aprender o código da leitura, da escrita e das contas, construir uma escola representava o início de um novo momento na vida daquelas pessoas. Tão forte quanto o significado da escola era o do controle sobre a comercialização, um aspecto em relação ao qual Chico Mendes sempre se referia, uma vez que liberdade significava, também, poder vender e comprar de quem oferecesse melhor preço. (SOUZA, 2011, p.357).

Nos estudos de Allagretti (2002), ela afirma que após ter resolvida a organização da cooperativa, era a hora de discutir o projeto de educação, pois para administrar a cooperativa precisaria que alguém soubesse ler, escrever e fazer contas. Daí os seringueiros pensaram nas crianças, mas a proposta era uma escola para os adultos com a criação de um curso de alfabetização e iniciação à matemática no período de dezembro a abril, em dias alternados da semana. Caso essa forma de organização não fosse viável, o curso acompanharia o período do verão, ficando concentrado no final da semana, em três dias consecutivos, em tempo integral. Diante disso,

No mesmo mês de dezembro, depois de um trabalho de seis meses, também foi concluída a elaboração da Poronga – Cartilha de Alfabetização para Seringueiros e de Iniciação à Matemática e Caderno do Monitor - material especialmente preparado pela equipe do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) com base no método Paulo Freire, para o Projeto Seringueiro. Foram oito reuniões de trabalho sobre o universo cultural, linguístico, econômico e social dos seringais, entre outubro e dezembro, até chegarmos a um conjunto de palavras geradoras e, a partir do conteúdo que elas expressavam, os técnicos do CEDI produziram o material que seria utilizado pelos seringueiros [...] ([p. 366).

Percebe-se que este projeto tinha objetivos claros de modo que possibilitaria uma melhoria nas condições de vida dos seringueiros, bem como o fortalecimento da cooperação mútua e o seu acesso a informação e ao conhecimento através da escolarização/alfabetização. Para o seringueiro a proposta de uma escola no seringal lhes possibilitaria a materialização do direito à educação, direito esse, não respeitado pelo poder público tanto o municipal quanto o estadual, resistindo, assim, ao interesse do patrão, o seringalista, que só explorava os seringueiros na produção da borracha, pois precisava de lucro para mandar seus filhos estudar nas melhores universidades do país, ou então comprar apartamentos em Belém, Manaus, Fortaleza, ou então gastar altas somas em banca de jogos.

A criação de uma escola no seringal possibilitaria aos seringueiros a busca de sua autonomia econômica e política, através do fortalecimento de seus sindicatos e da luta pela terra bem como a consciência de serem eles os agentes deste processo no sentido de construir uma nova sociedade.

4 PRÁTICAS DO PROJETO SERINGUEIRO: ANÁLISE DA CARTILHA PORONGA

Nesta segunda parte buscaremos analisar as práticas educativas do Projeto Seringueiro através da cartilha, A Poronga. Poronga é um instrumento de metal que o seringueiro carrega na cabeça para iluminar a estrada de seringa madrugada a fora. Este nome foi dado também ao material de alfabetização e primeiras contas, a Cartilha, produzido pelo CEDI, por solicitação do CEDOP, para ser trabalhado pelo Projeto Seringueiro. Era um caderno de Português, um de Matemática e um do Monitor, cuja pretensão era iluminar a situação dos seringueiros em melhores condições de vida.

4.1 PORONGA: ESTUDOS SOCIAIS

Esta cartilha é de autoria dos onze monitores (professores) mais antigos do Projeto Seringueiro. Ela foi elaborada em 1989 durante o Curso de Estudos Sociais realizado de 17 a 21 de abril. O objetivo da cartilha

seria estimular o aluno-seringueiro a exemplo dos seus monitores/professores, a pensar, decodificar, e sistematizar o mundo do seringal. Ela está dividida em sete capítulos que são: 1º - Vida se Seringueiro, 2º - A família Seringueira, 3º - O modo de cortar seringa, 4º - A mulher seringueira, 5º - História da família seringueira, 6º - Estórias de caçadas e pescarias e 7º - Estórias da mata.

No primeiro e no segundo capítulo relata-se a vivência no seringal dos homens, mulheres e crianças, ou seja, seus compromissos, trabalhos e estilos de vida. No terceiro capítulo, os autores descrevem a produção da borracha, desde o corte até os cuidados e as técnicas com a seringueira. No quarto capítulo, retrata-se a atuação da mulher no seringal, bem como o seu reconhecimento de igualdade com o homem e ao mesmo tempo a diferenciação entre ambos. Já no quinto capítulo, pretendeu-se demonstrar os costumes e valores de algumas famílias no intuito de reconstituir sua formação. O sexto e no sétimo capítulo, relatam as estórias das caçadas e pescarias e da mata evidenciando as questões de sobrevivência bem como as características culturais e míticas concebidas e/ou explicadas pelos seringueiros!

Em um dos textos intitulado “Vida de Seringueiro” de autoria da professora da escola Nossa Senhora das Dores, Antonia Pereira Vieira, mais conhecida como Antonia do Lé. Lé era o seu esposo que tinha o nome de Francisco Maia Vieira e o apelido, Lé, daí a professora ao casar com ele, ficou conhecida como Antonia do Lé. Nos dois primeiros parágrafos do seu texto, ela fala da sua própria experiência, de como ela vivera em sua colocação, colocação São Luiz, seringal Cachoeira. De como ela, em pé de igualdade com o Lé, seu esposo, cortava seringa, o que ela levava para cada atividade (corte e colheita), cabrita, terçado, balde, palheta, estopa, entre outro. Já nos últimos seis parágrafos ela fala sobre a situação do seringueiro de modo geral relatando bastante atividades que ele faz, seguramente seria a atuação do seu esposo e dos demais seringueiros que ela conhecia.

Vejam os que a professora Antonia descreve nos dois últimos parágrafos:

A plantação para todos do interior é muito boa. O seringueiro que não compra arroz, feijão, farinha, pouco açúcar, está um homem feito, pois a despesa dele é só com as coisas que a terra não dá, tais como: querosene, sal, sabão, etc. Na casa do seringueiro que tem fartura no roçado, tem como criar os animais gordos e saudáveis, com abundância, criando pato, galinha, porco, capote, égua e cavalo (p. 11-12).

O que se pode constatar nessa fala é que o caminho percorrido pelos agentes do Projeto Seringueiro orienta-se para a busca da leitura das palavras pela leitura do mundo. A professora conta a sua experiência concreta de vida para daí os alunos “ao ler, escrever e fazer contas pudessem a se defenderem de toda e qualquer forma de violência que os obrigassem a deixar as suas colocações e a entenderem melhor a própria floresta e para melhor defendê-la e explorá-la racionalmente. Daí a educação de seringueiros ter surgido com o propósito de constituir um caminho de resistência” (SOUZA, 2011, p. 112). Outra questão é de que dado a crise do extrativismo, ocorrida na década de 1960, onde muitos seringais foram desativados e muitos dos seringueiros mesmo ficando em suas colocações como posseiros manteriam relações de compra e venda entre produtos, mais não com o barracão e sim, com o *marreteiro*, vendedores de mercadorias e compradores de borrachas, eles ficariam livres para brocar seus roçados, ao mesmo tempo em que poderia lutar por novas organizações: sindicato, cooperativa, partidos políticos, enfim, um novo projeto de vida para o seringueiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitará compreender alguns aspectos relacionados à Memória das Práticas do Projeto Seringueiro em Xapuri e suas intenções em se constituir em uma alternativa de educação, voltada para os estratos sociais mais pobres.

Ao analisar as suas práticas educativas penso compreender os princípios que elucidaram suas ações formativas enquanto uma prática social do Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA) no período estudado (1981-1999). Como profissional em educação destaco a relevância do estudo na compreensão da diversidade e complexidade que compõe a Educação Popular fundamentada nos ideais de Paulo Freire, e, do papel desempenhado pelo Projeto Seringueiro junto aos adultos no contexto de educação de/com seringueiros num contexto amazônico.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, Mary Helena. A construção social de políticas ambientais: Chico Mendes e o Movimento dos Seringueiros. Tese de doutorado defendida na Universidade de Brasília, em 2002.

Cadernos do CEDI 13 - Educação Popular do CEDI. Educação popular: alfabetização e primeiras contas -Experiências na elaboração de material didático para adultos - Centro Ecumênico de Documentação e Informação São Paulo Junho de 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 35ª edição, 2003.

GOHN, Maria da Glória. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2002.

HALBWACHS, Maurice. Tradução: Beatriz Sidou. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

SOUZA, José Dourado de. Entre lutas, porongas e letras: a escola vai ao seringal (re) colocações do Projeto Seringueiro (Xapuri/Acre - 1981/1990). 259f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2011.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social** (estudos históricos). Rio de Janeiro, vol. 5.n. 10, 1992, p. 200-212.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado – História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SOBRE OS MODOS DE LER EM ESCOLAS DE PORTO VELHO: ALGUMAS QUESTÕES, ALGUNS ACHADOS DE PESQUISA

Rose Jane Caldeira

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: rosecsilva15@gmail.com

Marcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: marcia.lima@unir.br

RESUMO: O objeto da comunicação será a primeira fase da pesquisa “Os Espaços da Infância e da Literatura nas Práticas Educacionais na Região Norte: os modos de ler e a formação de leitores em escolas públicas em Porto Velho”, financiada pelo CNPq através do PIBIC, especificamente os achados de pesquisa e as questões produzidas sobre “Os Modos de Ler na Escola”. Na pesquisa documental desenvolvida, consultamos as bases de dados INEP e QEdU, na ausência de bases de dados locais, focalizando as escolas que comparadas com o seu próprio desempenho em anos anteriores obtiveram índices maiores do IDEB. A análise produziu elementos para encaminharmos, de um lado, as primeiras reflexões sobre os Modos de Ler em Porto Velho/ tópico um: espaços escolares, que apontam tanto para que houve um incentivo à leitura nestes espaços, como nos faz supor a possível ampliação da presença da leitura literária. Por outro lado, a análise produzida permitiu confirmar que, para produzir a cartografia geral dos Modos de Ler a escola é um espaço incontornável.

PALAVRAS-CHAVE: Modos de Ler. Leitura. Literatura e Educação. Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

Aprendemos muito na interação com as escolas do ponto de vista dos diálogos possíveis sobre a leitura, sua presença e seus efeitos na formação e na aprendizagem das crianças dos anos iniciais. É plenamente observável a relevância dada à leitura, contudo, também a convivência deste sentido por parte de professores e gestores escolares com a necessidade de tornarem materializável os investimentos que vêm produzindo e os resultados que têm obtido quanto à aprendizagem. Este diálogo, então, não está, definitivamente, longe de sofrer com certa angústia quanto à demonstração de desempenho, a certo tipo de pressão gerada pelas exigências das secretarias de educação. Nosso trabalho trará algumas reflexões e questões nascidas há tempos, na convivência mesmo com os espaços escolares dos anos iniciais, mas principalmente, nascidas na primeira etapa da pesquisa “Os Espaços da Infância e da Literatura nas Práticas Educacionais na Região Norte: os modos de ler e a formação de leitores em escolas públicas em Porto Velho”, financiada pelo CNPq através do PIBIC, especificamente os achados de pesquisa e as questões produzidas sobre “Os Modos de Ler na Escola”.

Inicialmente, trataremos de discussões e trabalhos anteriores que engendraram a necessidade de olhar mais cuidadosamente para como as relações entre o contexto, o texto e as condições de intertextualidade marcam, para além do aprendizado escolar da leitura, os sentidos que se produzem, plurais, marcados pelo espaço em que se habita e suas relações.

A seguir, exporemos o conceito Modos de Ler. Tornou-se central após os resultados e efeitos gerados pelos trabalhos anteriores relatados, como um operador importante capaz de estabelecer, nas implicações que

traz para o leitor, cada aluno, de cada escola pesquisada a condição de ser vista como um elo na teia de relações culturais que, em última instância, é Porto Velho.

Caberá indicar, então, na sequência à apresentação dos elementos históricos e teóricos, algumas questões que pudemos produzir com o desenrolar da pesquisa, especificamente os achados e as questões produzidas na primeira fase “Os Modos de Ler na Escola”. Na pesquisa documental desenvolvida, consultamos as bases de dados INEP e QEDu, na ausência de bases de dados locais, focalizando as escolas agora de outra perspectiva. Comparadas com o seu próprio desempenho em anos anteriores, selecionamos escolas que obtiveram índices maiores do IDEB, sem considerar quaisquer rankings, mais ou menos oficiais. A análise produziu elementos para encaminharmos, de um lado, um salto em relação às reflexões anteriores - fruto das atividades de cunho extensionista - rumo às primeiras reflexões de pesquisa sobre os Modos de Ler em Porto Velho/tópico um: espaços escolares.

CAMINHOS TRILHADOS GERAM QUESTÕES NOVAS: PROVOCADORES DA PESQUISA SOBRE OS “MODOS DE LER”

O interesse pelos modos de ler em Porto Velho funciona como uma ampliação das pistas encontradas em muitos encontros com professores de educação básica, licenciandos em Pedagogia e, de modo muito especial, alunos do ensino fundamental envolvidos nas atividades desenvolvidas nos Círculo de Leitura e em atividades práticas, na disciplina de Didática entre 2010-2011. Também contribuíram para acirrar a necessidade ampliar o espectro da pesquisa, depois, as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência entre 2012-2014. As atividades foram retomadas em outros espaços e em outras condições. As propostas de trabalho propuseram discussões que, de perspectivas distintas, colocaram as condições de leitura, especialmente da leitura literária com turmas de crianças, em escolas de Porto Velho, como objeto de pensamento por demonstrar participar do contexto no qual o livro e o leitor participam na escola algo mais complexo.

Instigou os participantes nas atividades entre 2010 e 2011, a distância entre as habilidades de leitura demonstradas pelos alunos de 5º ano e a condição de produtor de texto, quando o desafio proposto envolvia a leitura de narrativas. Na ocasião, propusemos aos meninos e meninas de dezesseis escolas públicas de Porto Velho, que pensassem um pouco conosco em como contar por escrito uma narrativa amplamente conhecida. Cada grupo de licenciandos em Pedagogia escolheu um conto clássico devido à estrutura marcada da narrativa presente neles. Rememorou-o com os alunos das turmas de 5º ano através de várias estratégias de contação de histórias, sem perder de vista, em todos os projetos executados, a leitura em voz alta feita por eles, leitores fluentes, com suporte original e texto escrito em punho. Em seguida, a técnica de reescrita sem pré-texto materializaria por escrito a narrativa sob a pena de cada aluno participante. Em final do primeiro ciclo do ensino fundamental, os textos escritos por eles os colocavam como presos a fórmulas de frases justapostas. Nas melhores escritas encontradas, apresentavam-se lacunas no desenvolvimento do enredo frequentemente.

Duas suposições, principalmente, afloraram nas análises dos textos produzidos pelos alunos de 5º ano. A primeira, os alunos demonstraram ausência de repertório literário – vários desconheciam os contos clássicos ou mesmo autores contemporâneos muito presentes na escola como Ziraldo e Ruth Rocha. A segunda, os alunos envolvidos deram provas de terem uma história de leitor marcada por uma intensa relação com um suporte - o livro didático - e ênfase da leitura para estudos de ortografia e gramática. Nas reescritas produzidas pelas 16 turmas, as escritas foram marcadas pela apresentação de fragmentos justapostos, ausência de conectivos e

lacunas na progressão temática. Sem exceção, todos os textos apresentaram-se muito próximos aos modelos presentes no livro didático, quando a intenção do autor é ensinar gramática e ortografia usando o texto literário como pretexto, evento largamente discutido. (LAJOLO, 1983; AGUIAR, 2006; SOARES, 2006).

Importante ressaltar que a proposta de trabalho levada pelos alunos de didática para as atividades com as turmas, Considerando a qualidade das técnicas de escrita narrativa empregadas pelos alunos de 5º ano – em uma atividade de reescrita, ou seja, altamente acolhedora, apoiadora e formativa (TEBEROSKY, 1994) – a análise das escritas permitiu supor a reiteração, ou pelos menos a presença muito frequente, de práticas de leitura que tomavam os textos literários vinculadas ao propósito de dominar o código escrito ao longo do percurso formativo dos alunos. Tais práticas, nas análises realizadas sobre o material, revelavam-se empenhadas muito mais nos níveis morfológico e ortográfico, desvinculadas da preocupação semântica e, principalmente, sem levar atenção aos aspectos discursivos característicos da linguagem literária. O que os textos dos alunos de 5º ano permitiriam aprender sobre as práticas de leitura implementadas na escola de ensino fundamental foi sobre a ausência de contextos de recepção que permitissem a intertextualidade por parte dos alunos, como condição para a leitura.

Chegamos à mesma linha de análise, do ponto de vista dos resultados dos trabalhos de iniciação à docência entre 2012-2014, mesmo com novas escolas e grupos de alunos, em outras regiões de Porto Velho e incluindo turmas de Educação de Jovens e Adultos. Tivemos a chance de coletar mais evidências que permitiram a afirmação das suposições já enunciadas. Contudo, no período, os grupos de licenciandos envolvidos puderam implementar práticas de leitura literária e de ensino de leitura e escrita com alguma autonomia de proposição.

Para a elaboração dos planos de trabalho de iniciação à docência, uma das decisões foi separar a leitura de textos literários dos momentos da leitura de textos informativos, tendo em vista a percepção do grupo de iniciação à docência sobre a diferença de propósitos que amparariam as interações com o texto em cada situação. Distintamente, a leitura literária passou a ser realizada em práticas denominadas posteriormente como Círculos de Leitura, da quais trataremos na justificativa deste projeto de pesquisa. As práticas pedagógicas passaram a figurar como variável capaz de afetar decisivamente o percurso formativo do aluno do ensino fundamental.

Nas atividades do Círculo de Leitura (LIMA, 2013; LIMA, 2014) realizadas entre 2010 e 2014, no âmbito dos dois momentos das atividades de extensão coordenadas por esta pesquisadora, buscamos compreender os desafios para formar leitores na escola, abarcando, portanto, o que agora conseguimos compreender como o “contexto de vida real” (KNOBEL & LANKSHEAR, 2008, p.189). Passamos a considerar a prática pedagógica à luz do entrecruzamento entre currículo, conteúdos e tempos escolares. Os Círculos de Leitura constituíram-se como alternativa metodológica altamente produtiva, devido aos resultados na aprendizagem dos alunos envolvidos. Deste modo, as práticas de leitura literária e, no seu desdobramento, as aulas extra- projeto de Língua Portuguesa ou as atividades interdisciplinares que envolvessem produção textual, demonstraram que a prática pedagógica não é a única variável a interferir na formação do leitor, pois também convive com outras de cunho cultural, social e político, mas precisa ser considerada como categórica para a qual deve-se dedicar a atenção da pesquisa pedagógica.

Relatamos o que define os Círculos de leitura na mesa redonda “Trânsitos Linguísticos e Literários”, realizada durante o XIX Seminário de Estudos Linguísticos e Literários – SELL, realizado no Campus de Vilhena-Rondônia (LIMA, 2014), como um espaço que se abre dentro da rotina escolar, em última análise

no tempo escolar, no qual o texto literário é lido em voz alta por um leitor fluente, que intencionalmente cria uma maneira de socializar suas práticas de leitor com os outros participantes. O leitor fluente não necessariamente é o professor, embora em um primeiro momento, seja ele quem poderá tomar este lugar com mais frequência. O Círculo, do ponto de vista das condições de recepção, ouve a leitura, os participantes a acolhem, conversam sobre ela do ponto de vista temático e sobre a literariedade (FRANCO JR, 2009, p. 35) : intertextualidades, multissignificação, conotação, relação significado-significante; sonoridades, imagens, estilos, recursos expressivos, design da ilustração e do texto na página etc (PROENÇA FILHO, 2010). Da fruição e da conversa, sentidos são expressos pelos participantes, base para outras linhas de sentido serem propostas, que se desenrolará no próximo círculo, em convite para novas leituras. A proposta é ir enredando, tecendo os fios propostos de modo que a cada Círculo, possamos ampliar o pertencimento de cada um dos participantes, cada um de nós, em um instante de leitura, no tempo escolar.

Os resultados do trabalho desenvolvido, então, entre 2010 e 2014, são a base do que provoca, agora, a proposição do presente projeto de investigação, considerando as relações entre educação, leitura e literatura. Identificamos que a prática pedagógica demonstrou-se uma variável importante, que materializa tanto o conceito de leitura como o de literatura daquele que a propõe. Verificamos, também, que a aprendizagem dos alunos afeta-se diretamente pelas práticas.

Temos conseguido entender a partir do desenvolvimento dos trabalhos de iniciação à docência, que os Círculos de Leitura, como prática pedagógica, ampliam as virtualidades relacionadas à formação do leitor, admitindo que possa assumir outra ordem de complexidade, de funcionalidade. Dito de outro modo, apesar de um evento instalado no tempo escolar, na sua rotina, no rol de práticas de ensino que precisam ser planejadas, que dialogam - e precisam dialogar - com currículo, conteúdos e projeto pedagógico da escola, admitem modos de ler plurais e a produção de sentido.

“MODOS DE LER”

A escola uma das instituições responsáveis por abrir veredas à criança para experimentar práticas de leitura e escrita cabendo-lhe o papel de formar leitores competentes. Hoje, se tomarmos de modo mais cuidadoso os dados provenientes de exames como o PISA, nos deparamos com uma situação preocupante no Brasil com relação ao nível de leitura alcançado por adolescentes da educação básica. Podemos supor que alunos da educação básica deixam o Ensino Fundamental alcançando o nível de analfabeto funcional. A aprendizagem da leitura volta-se para fins específicos referentes ao cotidiano, âmbito profissional e convivência comunitária, ou seja, a leitura e a escrita será utilizada apenas para atividades utilitárias. Foucambert, citando Bakhtin (1979 apud FOUCAMBERT, 1994, p.348), problematiza estes limites:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio.

Desse modo, participar de um diálogo significa compreender, interagir com todas as suas ações. Está nisso o que pode ser incluído como o conceito de leitura que embasa a pesquisa sobre os modos de ler.

Partindo desta visão, ler pode se constituir em um diálogo, no qual o sujeito manterá interação com os objetos do mundo, para constituir sentidos. Para Cosson (2014, p.34-35) na releitura que faz de Bakhtin:

Ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa. [... na qual vê] o enunciado como um elo da corrente de comunicação verbal que se relaciona tanto com os enunciados anteriores quanto posteriores em um momento dinâmico de interação social, ou seja, quando toma o diálogo como base de toda a comunicação.

A posição adquire consonância com uma linha importante de autores e pesquisadores dos processos de leitura, como Foucault (1994, p. 05):

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Ser o que já se é ou, na pergunta que faz Larrosa: fazer o que fazemos de nós. Os autores citados, dão pistas sobre a necessidade de extrapolar o texto escrito para pensar a leitura. Para Cosson, (2014p.35) “ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros. Nesse diálogo, eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é o objeto físico da leitura.”

Mesmo o passado se conecta ou reconecta com o futuro, na perspectiva de leitura que embasa o que vêm nos provocando ao longo da pesquisa. Para Cosson (2014, p. 36), ler é um diálogo com o passado que cria vínculos, estabelece laços entre leitor e o mundo e os outros leitores. Por meio da leitura tenho acesso e passo a fazer parte de uma comunidade que junto comigo determinam o que vale a pena ser lido, como deve ser lido e, no limite, em que consiste o próprio ato de ler.

Entretanto, quando tratamos de livros e demais suportes da escrita, sabemos que o processo de leitura não é imediato, nem mesmo único ou, muito menos, linear. Implica na escola.

Dito de outro modo, a mediação de um leitor mais experiente que apresenta, no diálogo possível, as bases para que o iniciante caminhe por si. A escola é um espaço de práticas sociais, dentre as quais a leitura, possa ser socializada. Em nossa perspectiva, os problemas começam quando não se percebe que não há controle dos efeitos que podem se fazer presentes. Isto porque aprender a ler convencionalmente o escrito não está na razão proporcional com tornar-se leitor crítico. Os resultados do PISA são um indicador.

É necessária a mobilização de estratégias que visem criar práticas pedagógicas que possam propiciar, ao aluno, tornar-se um leitor crítico.

Nessa concepção, deve-se levar em conta que cada aluno possui uma história e dialeto específicos; um campo de experiências constituído em seus encontros e desencontros diversos; disposições singulares constituídas, como em um movimento de retomadas, ao longo de sua história social. A maneira como e um leitor interage com o texto - ou com os objetos lidos - possui todas estas marcas.

A interação autor-texto-leitor envolve os conhecimentos prévios, e um conhecimento maior que o processo de decodificação dos códigos. Segundo Koch e Elias (2006, p. 24),

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. [Grifos nossos]

Modos de ler é um termo cujo tratamento é dado por Rildo Cosson (2006; 2014) É revelado pelo processo que envolve necessariamente o leitor, o autor, o texto e o contexto como quatro elementos incontornáveis. A leitura não se processa sem esses elementos. Consiste, segundo o autor, porém, em perguntar “o que lemos?”

e “quando lemos o texto?”. As respostas se organizam em um grande diagrama com aberturas para o diálogo diverso que é a leitura e as possibilidades de produção de sentido, especialmente porque os elementos citados são cruzados com os objetos da leitura se impõe: o texto, o contexto e o intertexto.

Segundo Cosson (2014, p. 71):” Um objeto visto a partir de um elemento gera determinado modo de ler. “

Desse ponto de vista é preciso que se crie estratégias pedagógicas em sala de aula para que com isso possam desenvolver no aluno o apreço por ler. É de suma importância perceber como serão desenvolvidas estas práticas de professores e leitores crianças, para que esse processo não se torne um acúmulo de exercícios improdutivos.

Um dos fatores que tem sido alvo de críticas por vários teóricos se refere a utilização da literatura como meio para ensinar gramática, este fato pode se confirmar nos livros didáticos que buscam dar ênfase as questões ortográficas e gramaticais.

Segundo Cosson (2011),

Nesse caso, os modos de ler na escola têm sido amplamente condenados. São vários os estudiosos que mostram que o ensino de literatura no Ensino Fundamental se perde em servir de pretexto para questões gramaticais, como era comum nos livros didáticos, ou para um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação. Trata-se, como já explicitamos em outro lugar, da divisão escolar entre leitura ilustrada e leitura aplicada.

ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA

Para os resultados preliminares primeiro ciclo da pesquisa, observamos os indicadores produzidos internamente pelas escolas selecionadas como amostra aleatória estratificada. Pelos dados coletados nas plataformas do INEP e QEdU, tanto quanto pela análise dos descritores da Prova Brasil, no que se referem à leitura, na avaliação de larga escala realizada na área de Língua Portuguesa, podemos tecer considerações sobre os caminhos da leitura em Porto Velho, devido à relevância da participação da escola.

Observando mais de perto e comparativamente cada escola com os próprios resultados anteriores, há de se levar em conta que a maioria das escolas mantém-se em estado de alerta, cresceu minimamente em relação a si mesma ou não cresceu. As escolas mantêm o “alerta” como seu nível regular pelo menos nos últimos exames de sistema que temos tomado como base.

As constatações que fizemos foram voltadas para o que representam os escores alcançados em termos das habilidades de leitura mensuradas. Não temos como objeto ou objetivo analisar internamente os dados produzidos pelas escolas nas provas que geram o IDEB, mas observar o dado recolhido ainda na fase inicial, pode oferecer alguns achados. Deparamo-nos, através de seus resultados, com um quadro parcial das habilidades de leitura constituídas pelos alunos, que funciona para esta pesquisa como um terreno produtivo para alimentar nossas questões iniciais sobre os modos de ler. Podemos, no âmbito de nossa pesquisa documental, tomar o material obtido como relevante porque o pressuposto da análise sobre o desempenho é que as escolas estejam desenvolvendo o trabalho pedagógico de ensino da leitura com excelência, o que implica em abarcar todas as modalidades da língua e demais desdobramentos dos conhecimentos de área das Linguagens e suas tecnologias.

Considerando, então, que o IDEB não esgota a busca pelos dados acerca dos modos de ler nas escolas, quais as conclusões possíveis da primeira etapa do trabalho de pesquisa, ainda totalmente feito em termos de pesquisa documental?

Nas escolas da amostra final, o índice revela aumento do número de alunos que alcançaram aprendizado esperado, demonstrando proficiência em habilidades de leitura. Segundo o quadro apensado ao relatório, observa-se os indicadores produzidos internamente pelas escolas da amostra aleatória estratificada. Em razão dos descritores da Matriz de Referência - Prova Brasil, temos avanço em habilidades de leitura complexas como inferências, interpretação, estabelecimento de relações entre informações em partes de um mesmo texto e entre textos diferentes, identificação de informações que permitam supor o tema de um texto, a condição de produzir sentido a partir da análise do funcionamento dos indicadores de coerência e coesão, da pontuação e da ortografia para a sustentação das relações lógico-discursivas na narrativa. Além destas habilidades, quando as escolas selecionadas indicam ter avançado na análise da voz narrativa, do conflito gerador do enredo e a relação entre seus desdobramentos para a diegese, o que completa o rol de habilidades de leitura medidas, nos permitem supor que ao longo do percurso escolar contemplaram os espaços para o trabalho pedagógico com leitura para além das habilidades implicadas no rol dos descritores que funcionam para capturar os dados e gerar o índice do IDEB em seus projetos pedagógicos.

Contudo, será importante explicitar as conjecturas que levantamos acerca dos aspectos que não podem deixar de ser considerados nos projetos pedagógicos das escolas, haja vista que turmas de quinto ano são final de ciclo e os resultados alcançados por seus alunos revelam como foi o percurso de aprendizagem até aquele momento. Um destes elementos é o trabalho pedagógico com a modalidade oral da língua. A linguagem oral, mais do que outro elemento, é discurso oral. Enquanto tal, é prioridade nas atividades pedagógicas ao lado da linguagem escrita. Não discutimos nesta fase da pesquisa a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita como discursos em relação com a leitura, mas podemos indicar como um resultado parcial a partir dos dados obtidos na pesquisa documental que o nível de trabalho com o discurso oral foi produtivo nas escolas da amostra. Podemos concluir nesta linha de raciocínio que nas escolas destacadas houve um investimento do trabalho pedagógico no ensino da língua materna a partir de situações de uso em práticas sociais legítimas, práticas comunicativas nas quais os alunos puderam, em maior ou menor medida, responder aos desafios colocados pelas atividades desenvolvidas pelos professores com trocas orais. Os discursos orais e escritos são base para o uso social competente da língua. Quando o trabalho pedagógico prioriza a escrita, interrompe a cadeia lógica - ou os circuitos (COSSON, 2014, p.37) - entre os discursos oral e escrito, o que interfere diretamente nos resultados da leitura, para além de não alcançar plenamente aqueles referentes à escrita. Além desses problemas, a priorização da escrita diminui o investimento do aluno no trato - fruição, análise e comparação - dos textos que circulam em várias esferas sociais. Para nós, a diminuição da interação dos alunos e da oportunidade de comunicar seus achados em razão da mediação inadequada em situações comunicativas fragmentárias vai incidir na diminuição das habilidades de leitura e escrita. O fato de nas escolas da amostra não ter havido a diminuição dos índices-Língua Portuguesa, supomos que o percurso pedagógico implementou o movimento contrário: mediações comunicativas significativas.

Deste modo, retomando, ao lado da constatação do aumento da complexidade da habilidades de leitura demonstrado no score atingido pelas escolas selecionadas, podemos supor o investimento em trabalho pedagógico consistente em discursos oral e escrito, além de atividades de compreensão e interpretação de texto ao longo do percurso formativo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso desta pesquisa, como nosso objeto na continuidade são as práticas de leitura nas escolas que demonstram fomentá-la em seu fazer cotidiano, certamente teremos mais dados e contribuições do ponto de

vista da realidade dos modos de ler em Porto Velho. Podemos apontar, porém, desde o presente momento, a necessidade de investimentos de ações públicas na consolidação de projetos pedagógicos das unidades escolares que incluam análises de longo prazo sobre seus próprios resultados.

Contudo, apesar de ainda parcial, podemos indicar que a nossa expectativa é encontrar nas escolas da amostra um trabalho consistente no que se refere à presença, especificamente, da literatura nas situações comunicativas propostas como situações de ensino da leitura e formação de leitores para os alunos.

Ratificamos, assim, o pressuposto fundamental da pesquisa, ao lado dos autores de nosso referencial, qual seja, que a formação do leitor fluente é impossível de ser consolidada sem o investimento na leitura de textos literários, devido às exigências que promove o leitor comum do status de decodificador a um agente da cultura, capaz de lançar mão de habilidades complexas de produção de sentido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CAVALCANTE, Edeimar Amaral. **Conectados com a Leitura: uma investigação dos significados da leitura no 5 ano do ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais/ Minas Gerais, 2011. 148 f.

COSSON, Rildo. **Literatura: modos de ler na escola**. 2011. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocossan.pdf>. Acessado em agosto de 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CORREIA, H.H. S. O direito à literatura na escola. In: **Congreso Internacional Lectura 2011 para leer el XXI. Se há de conocer las fuerzas del mundo para ponerlas a trabajar (José Martí)**, 2011, Havana. CD. Congreso Internacional Lectura 2011 para leer el XXI. Se há de conocer las fuerzas del mundo para ponerlas a trabajar (José Martí). Havana: IBBY e Cátedra Latinoamericana y Caribena de Lectura y Escritura, 2011.

DAMASCENO, Handherson, L. Costa - UNEB. SOARES, Adriany T. Castro - UFBA. Formação de Leitores: tecendo saberes e práticas. 2009. Centro Científico Conhecer – **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v5, n 8, 2009. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/7420378-Formacao-de-leitores-e-leituras-tecendo-saberes-e-praticas.html> > acessado em junho de 2017.

FAILLA, Zoara. Retratos da leitura no Brasil 3. São Paulo : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo : Instituto Pró-Livro, 2012. 344p.

FIRMINO, Célia. **A leitura em questão: Foucault pela leiturização social. Interatividade**. Andradina (SP) v.1, n 2, 2006. Disponível em: < http://www.lecture.org/ressources/portugais/a_leitura.pdf >. acessado em junho de 2017.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas** 35.2 (1995): 57-63.

KOCH, I. V. e ELIAS, M. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2006.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

LIMA, M.M. Dar a Ler . Congresso de Leitura COLE. 2008. disponível em http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/009/MARCIA_LIMA.pdf.

LIMA, M.M. In: Organização de Círculos de Leitura como Estratégia Formativa de Licenciandos em Pedagogia. In: BURGUELE, O. **Práticas Educacionais no Ensino de Línguas e de Literaturas**. Florianópolis: Pandion, 2013, p.169-188.

LIMA, M.M. “Trânsitos Linguísticos e Literários”. XIX Seminário de Estudos Linguísticos e Literários –

SELL, Universidade Federal de Rondônia- Campus de Vilhena-Rondônia, 2014.

MANGEL. Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo:Companhia das Letras. 2004.

EDUCOMUNICAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE TEORIAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO

Maria Valdete da Silva Bolsoni
(UDS)

E-mail: valdetebolsoni@hotmail.com

Wesley Michel Silva Bolsoni
(IFRO)

E-mail: wesley.bolsoni@ifro.edu.br

Valdecira Aparecida da Silva Moreira
(UDS)

E-mail: valdeciracolorado@hotmail.com

Valdícéia de Cássia da Silva Balbinot
(UDS)

Valdiceia_balbinot@hotmail.com

Cleonice Adriana Schmitz dos Santos
(UDS)

cleoniceadriana@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo analisa o contexto da Educomunicação pautado na reflexão sobre teorias e práticas na educação, abrange o contexto de formação dos profissionais da educação e projeções gerais em tempos de globalização e tecnologia. Busca-se evidenciar através de pesquisa-ação a realidade de duas escolas que oferecem ensino médio na rede pública de ensino de Colorado do Oeste, Rondônia, coração da Amazônia Brasil. Analisa-se as inter-relações entre a prática vivida e a teoria na condução da função educativa. Como fundamentação teórica baseou-se em autores como: ABICALIL (2016); CARAPEÇOS. (2015); FERREIRA & NOGUEIRA. (2010); LÉVY, (2010); PRETTO (2007); SANTOS (2017);ZUIN (2011); entre outros. Atualmente as dependências virtuais abrangem milhões de pessoas no mundo inteiro. As convergências midiáticas no processo educacional trazem como perspectiva a utilização da informática na educação, a qual está transformando a sociedade a partir da oferta de acesso a informação. A sociedade moderna exige constantes reciclagens, aperfeiçoamentos, atualizações das ideias e concepções. As tecnologias estão vinculadas a computadores, programas de mensagens instantâneas e Internet, ferramentas utilizadas por muitos como meio de lazer ou de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação. Prática de Ensino. Crescente expansão.

INTRODUÇÃO

A sociedade vive em constante transformações culturais, sociais e tecnológicas. Consequentemente a educação recebe força para que o indivíduo adquira conhecimento e ajude a desenvolver o meio no qual está inserido.

Segundo Albuquerque e Sá (2000) no início do século 21, observou-se novos modos de socialização e integração, como mudança de comportamento sociais através da realidade virtual que surgem rapidamente através das tecnologias e transformações ligadas aos equipamentos que promovem a interatividade. Muitos fatos ocorrem instantaneamente ao mesmo tempo no mundo.

As sociedades estão se convergindo em único espaço de interatividade midiática, não dá para contestar

que as mídias eletrônicas assumem papel cada vez maior no processo de socialização, sendo que a educação faz parte das transformações no que diz respeito as mudanças sociais e tecnológicas. Hoje vivencia-se o processo de socialização das novas tecnologias e as convergências da ação e das transformações das informações em conhecimentos.

Só o conhecimento, por meio de diferentes linguagens mediadas ou não pela tecnologia, garante a possibilidade de agir e interagir de forma efetiva na sociedade moderna e o distanciamento dos saberes condenam o indivíduo ao isolamento, à discriminação e à exclusão de sua cidadania. (ABREU, 1999, p.12).

As inovações educacionais são decorrentes da utilização dos recursos técnicos a partir do surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação TICs, bem como das técnicas de planejamento das formas transformadoras das novas teorias dos fenômenos sociais. As inovações tecnológicas transcendem o campo da educação, nesse sentido Takahashi (2000) assegura que a educação é o elemento chave na construção da sociedade baseada na comunicação, informação e aprendizado.

Braslavsky (2000) ao sistematizar os aspectos que surgem da apresentação das tendências de mudanças vivenciadas na América Latina e no mundo, afirma que os currículos para o ensino médio devem se reformar para atender as fortes demandas de incorporação de mais jovens à educação e de melhoramento da qualidade. Faz-se necessário rever a eficiência da oferta orientada a satisfazer as necessidades educativas dos jovens, oferecendo combinação de orientação para produzir maior flexibilidade e modernização estrutural, como as mudanças nos conteúdos e nas metodologias de ensino e de aprendizagem. (BRASLAVSKY 2000 p. 4)

Os indivíduos necessitam se condicionar em aprender a aprender, de modo a serem capazes de lidar positivamente com as transformações interligações do processo de convergências estruturais dos saberes pedagógicos e tecnológicos.

Pensar a educação na sociedade da informação exige considerar um leque de aspectos relativos às tecnologias de informação e comunicação, a começar pelo papel que elas desempenham na construção de uma sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como uma das prioridades principais. (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

As tecnologias chegaram em todos os cantos do mundo até nos cantos mais remotos, com inovações tecnológicas muitas delas fascinantes, especialmente aquelas que trabalham com as estruturas simbólicas da sociedade, que através do uso da internet produz mudanças de comportamentos na estruturas sociais.

Segundo Albuquerque (2000) o surgimento de novas comunidades sociais como a geração Y ou Z, também chamada geração do milênio ou geração da Internet, desenvolveu-se numa época de grandes avanços tecnológicos e prosperidade econômica.

Para Valente (1997), reconhecer a geração tecnológica na qual está inserido o aluno é umas das funções primordiais para desempenho do trabalho do professor.

O que faz a diferença é como o professor utilizará esta tecnologia, aproveitando seu potencial para desenvolver novos projetos educacionais. Isto quer dizer que a diferença didática não está em usar ou não os recursos tecnológicos, mas no conhecimento de suas possibilidades, limitações e na compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica (KENSKI, 1998, p.70).

Na geração X, os conhecimentos são básicos e diferem de determinadas tecnologias a exemplo do indivíduo que utiliza o celular apenas ligar para seus contatos sem utilizar os recursos disponibilizados pelo aparelho. Já na geração Y, os conhecimentos são intermediários e de todos os meios tecnológicos ao seu alcan-

ce se sabe um pouco podendo fazer a manipulação e utilização de acordo com sua necessidade a exemplo do indivíduo que possui o celular com vários recursos e utiliza para fazer ligações, enviar mensagem, tirar foto, fazer vídeos, utilizar a calculadora, acessar e-mail e outros.

KENSKI, 1998, alerta para a necessidade de que o docente elabore planejamento de ensino, no qual a tecnologia atinja os efeitos desejados. Isto significa que haverá adequada escolha dos recursos e softwares, negociação e estabelecimento de consenso entre os participantes para atender aos interesses de todos, tendo sempre em vista o objetivo maior comum: ensinar e aprender

As tecnologias e as mídias proporcionam interação entre os indivíduos, tornando o processo de ensino e aprendizagem prazeroso.

Como pressuposto educacional atual, assume-se [...] que o conhecimento do indivíduo se nutre e se desenvolve no contexto em que atua, que seus saberes são recriados em seu fazer cotidiano, em interação com outros atores sociais e com os signos presentes na sociedade. Assume-se, além disso, que o indivíduo se constitui na totalidade das relações sociais, em espaços que permitam emergir vozes diversas, estimulando o respeito e o diálogo entre os seres 'únicos'. (MARTINS, 2004, p.26).

Espera-se que o estudante do ensino médio, além de participar ativamente nas aulas presenciais seja auto didático para realizar pesquisas e estudos complementares, estimulando assim o desenvolvimento intelectual, raciocínio e solução de problemas, baseados em abordagem pedagógica interdisciplinar e apoiados por projetos de aprendizagem em ambientes e ferramentas de colaboração que o estimule a desenvolver-se como cidadãos com novas potencialidades capaz de compreender, refletir e inventar recursos, de forma que os conhecimentos construídos possam ser utilizados na melhoria do cotidiano e dos grupos sociais aos quais está ligado.

Os cursos de formação de professores como as licenciaturas necessitam de injeção enérgica, mas muito ponderada, de uso de tecnologias de informação e comunicação, para contemplar a formação de professores familiarizados com o uso dessas novas tecnologias. (TAKAHASHI, 2000, p. 49).

Nesse sentido, cabe aos docentes possibilitar ao educando o desenvolvimento de sua capacidade de aprender a aprender. Segundo Albuquerque (2000) o avanço tecnológico aconteceu muito rápido sem que houvesse preparação e conhecimento suficiente para observar as distorções ideológicas e paradigmas existentes durante o processo de transformações tecnológicas das classes sociais. Porém frente aos avanços, cabe a educação promover os princípios de estimular o indivíduo, proporcionar a autonomia de buscar compreensão multidisciplinar e interdisciplinar dos conteúdos fundamentados no aprender fazendo, experimentando, criando, investigando, em processo conjunto de coautoria do sistema cognitivo de aprendizagem.

PROJEÇÕES GERAIS

Segundo Carapeços (2015), texto a giz no quadro, cópia no caderno e resolução de exercícios. A fórmula clássica adotada pelas escolas está em transformação: a folha de papel pode dar lugar ao tablet, e a explicação do professor ganha ares de cinema com projeções em 3D. A aposta nesse tipo de recurso ocorre em qualquer etapa, mas, no Ensino Médio, costuma facilitar a gestão do professor. O bônus em utilizar a tecnologia é maior que o ônus.

O uso de aplicativos de interatividade, redes sociais e aparelhos de alta resolução adentraram as salas de aula moderna. A transição do modelo de educação está acontecendo, mas deveria ser mais rápida. Os estudantes aprendem ou deveria aprender de forma mais dinâmica que antigamente, opina Carlos Leandro de Oliveira, professor de física do La Salle Santo Antônio.

No dia 24/08/2017, a GloboNews, canal de jornalismo da TV brasileira, apresentou matéria de repercussão nacional inovadora, informou que o Tribunal Regional do Trabalho de São Paulo da 4ª vara, colocou à disposição da população Serviço de Conciliação Virtual. Foi noticiado que o Núcleo de Conciliação disponibiliza número de Whatsapp para a população, o qual mediante solicitação via mensagem de Whats de advogados ou parte interessada ao núcleo, informando o número do processo e manifestação de interesse pelo Serviço de Conciliação Virtual, o processo é autorizado, e a partir de então é organizado o grupo composto pelos advogados, partes interessadas, juiz e secretária e o procedimento é realizado via Whatsapp, reduzindo custos, distâncias e dispêndio de tempo. Já foram criados mais de 40 grupos. A prática tem sido disseminada e apesar de ainda não ter sido regularizada na legislação, não há impedimentos legais para sua realização, considerando que as leis asseguram o uso de tecnologias para agilizar processos. Certamente a vida jurídica tem ganhado dinamismo e agilidade com o uso de ferramentas e aplicativos tecnológicos. Tudo isso implica dizer que as escolas em especial as que oferecem ensino médio e superior precisam preparar os estudantes para usar com segurança os recursos sociais hoje disponíveis à população. Do contrário à escola entrará em processo obsoleto alheia a seus objetivos.

Dados de TIC Educação (2013), pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras feita pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, mostram que o uso de recursos digitais para o preparo de aulas ou em atividades com os alunos já é comum entre docentes (96%). Entre os conteúdos mais acessados pelos educadores, estão ilustrações, fotos, textos, questões de provas, vídeos, filmes e animações. Em menor medida, foram mencionados jogos e softwares.

Colocar um vídeo do Youtube ou power point já é de uso comum. É o básico. Trabalhando com as ferramentas certas, dá para fazer imersão na tecnologia com a turma.

Aluna da do 1º ano do Ensino Médio da Escola Paulo de Assis Ribeiro de Colorado do Oeste Rondônia, 15 anos, afirma sentir-se atraída pelo conteúdo quando é oportunizada a usar seu smartphone: Aprendo melhor quando posso focar a atenção nas pesquisas pelo telefone na sala de aula. A aula se torna cativante, dinâmica, foge do comum. O uso da tecnologia possibilita ir além no conteúdo, por meio da pesquisa. Acredita-se que em futuro próximo, se tenha mais digital e menos impresso. Mas hoje, o problema é inserir esses elementos.

Quanto ao que se espera para futuro próximo, os gestores das escolas Coloradenses pesquisadas: Escola de Ensino Médio Paulo de Assis Ribeiro e Manuel Bandeira, relataram que buscam equipar a instituição de ensino nas quais atuam para veicular imagens em 3Dimensões. A intenção é que as imagens colaborem para que o aluno possa fixar conteúdos por caminhos além dos desenhos no quadro ou a animações em vídeo. Os anseios da comunidade escolar é que em curto espaço de tempo filmes sobre os conteúdos possam ser usados em diferentes disciplinas – afirma o gestor Carlos Cristi. Busca-se que todos os alunos possam colocar os óculos especiais e acompanhar as projeções. Almeja-se que essa tecnologia fortaleça a presença do professor em sala de aula, pois cabe a ele liderar o processo. Ver filmes em 3D possibilita economizar tempo e gerar discussões ousadas. Vendo em três dimensões, é mais fácil de compreender, destaca Carlos Cristi.

Segundo uma docente da escola Manuel Bandeira, as lousas interativas são utilizadas na escola. Entre as

principais facilidades, estão a função touch e a caneta marcadora para destacar o que for mais importante. Essa ferramenta tem contribuído significativamente na hora das exposições e correções de conteúdos complexos.

O gestor da Escola de ensino Médio Manuel Bandeira assegura que o que é quase invisível pode ficar gigante ao usar em sala de aula a Câmera de Documentos. No formato de uma Super Webcam com Zoom, o dispositivo permite ampliar e projetar a imagem de algo pequeno, tornando-o de forma bem ampliada. As novas ferramentas tecnológicas, segundo o Gestor Jeferson Vargas tem possibilitado mostrar para a turma algo que, a olho nu, não seria visto com facilidade por todos ao mesmo tempo. Essas ferramentas tecnológicas avançadas ainda são bem escassas na região, mas hoje são desejadas nas instituições de ensino porque facilitam o trabalho do professor e ajuda os alunos a aprender melhor.

Os dados pesquisados sugerem que a educação está em ascensão, crescendo à medida que o mundo se desenvolve. Não tem como privar as pessoas de usufruir da tecnologia, mas é possível criar regras de uso, minimizando situações constrangedoras, desnecessárias.

Nesse sentido os pais são os responsáveis por orientar a quantidade e qualidade do uso de tablets, celulares e computadores dos filhos, em casa, mostrando-lhes que existe outros meios de diversão, entre eles destacam-se: leitura e atividade física. Apesar disto tudo ser característica da geração atual, as escolas poderiam montar estratégias para que a relação entre alunos aumentem, como gincanas e jogos interescolares. Portanto, censurar tecnologia, causa rejeição da maioria, mas administra-la é a solução.

A escola além de preparar o aluno para prosseguir nos estudos, tem por missão prepará-lo para o mercado de trabalho, para o qual o ingresso não se dá mais pelo velho currículo impresso. Ele é coisa do passado há muito tempo. Hoje as empresas disponibilizam vagas de emprego de forma online e as entrevistas podem ser feitas por Web conferência, independente do lugar do planeta que as pessoas estejam, o importante é estar conectado. Hoje ninguém mais quer saber onde você estudou e qual sua experiência, as pessoas querem ver do que você é capaz. E é aí que saber lidar com a tecnologia faz a diferença. Quando se fala em currículo o mínimo que se espera é que tenha currículo atualizado na plataforma Lattes, por exemplo. Nas entrevistas, que como dito, podem ser via Web, as pessoas podem disponibilizar informações em painéis, pôster, banner, inserir links, exibir projetos a quem interessa: patrões, clientes e outros profissionais de acordo com o interesse.

Para SANTOS (2017 p. 61) a presença maciça da tecnologia e a interação cada vez maior dos seres sociais, configuram nova realidade e possibilitam uma série de novas alternativas para o ensino e para a aprendizagem.

Há necessidade de se adaptar as demandas da vida em sociedade, nesse contexto Zuin assegura que:

A cada época, é constatada a necessidade de criar meios educacionais que visem subsidiar o indivíduo para adaptá-lo às novas condições de vida social e, ao mesmo tempo, assegurar sua satisfação e valorização pessoal. Embora nessa realidade a educação possa parecer a solução para todo mal-estar da sociedade, as inferências que se fazem dela, à medida que se experimentam os modos de vida dos sujeitos, devem levar em conta seus pré-requisitos, o que significa valorizar o sujeito com base no conhecimento prévio que ele tem do mundo que o cerca, porque o conhecimento que se produz social. (ZUIN 2011 p. 11)

Em relação a educação brasileira, na opinião de ABICALIL, C. A. et al. (2016, p. 2), não se pode negar que:

Muitos avanços foram alcançados nas últimas décadas em termos de construção de acordos federativos para a garantia dos direitos constitucionais. Na política educacional o país registra significativa ampliação do acesso e melhoria na qualidade do serviço público ofertado, resultantes das alterações legais, de

novos marcos no financiamento, qualificação da gestão e do compromisso social de expressiva parcela da sociedade.

Hoje está entre as preocupações com os rumos da educação no País a inserção no campo das inovações tecnológicas e os novos paradigmas oriundos da necessidade de incorporar o uso de ferramentas tecnológicas no processo de formação humana. É importante ressaltar que as inovações estão em todos os campos da sociedade e tem reflexo direto na vida do ser humano bem como na formação acadêmica e profissional.

É nesse cenário que as responsabilidades das escolas aumentam, em especial as que oferecem ensino médio, a luta é grande e está só no começo, porque ao que tudo indica a presença da tecnologia é irreversível e os seres humanos inegavelmente dependente dela em todas as áreas.

FORMAÇÃO DE GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES ESCOLARES

No atual cenário é que as escolas estão se equipando, as tecnologias têm evoluído, os recursos voltados à educação existem, porém persistem a deficiência na maneira de utilizá-los e as dificuldades com manutenção e reposição de equipamentos. Logo, investir em capacitação na área é imprescindível.

A escola, como instituição e os professores, como os principais responsáveis pelo desenvolvimento intelectual das novas gerações de brasileiros, têm sido alvo de inúmeras críticas, provenientes de vários segmentos da sociedade. A exigência quanto ao desempenho da escola é em grande parte, decorrente da premência que o país precisa se desenvolver, avançando na solução de muitos problemas que há muito afligem.

Lévy (2010 p. 31) ressalta que em relação ao novo quadro proporcionado pelas redes sociais na Internet, a transformação ocorrida na esfera pública parece ser positiva, considerando que afeta domínios essenciais ao cidadão e suas ações perante o Estado: capacidade de aquisição de informações, de expressão, de associação e de deliberação. Estas questões aumentam as possibilidades do povo adquirir capacidade de pressionar governos para mais transparência e abertura ao diálogo. O sucesso de ações governamentais para o engajamento do cidadão na vida política do país depende, em grande parte, do grau de acesso e uso das tecnologias de informação e comunicação TICs pela população e dos canais on-line disponibilizados pelos governos para a sociedade, tais como portais de transparência, portais de compras eletrônicas, ouvidoria on-line, entre outros.

O ensino por meio da Internet veio para ficar, tendo papel vital a desempenhar concomitantemente com a formação presencial. Graças a revolução cultural advinda da emergência das câmaras de vídeo e do computador, a utilização individual de tecnologias tornou-se realidade. O tempo encarregar-se-á de dar corpo ao novo esforço, no sentido de definir o papel das redes sociais na Internet no que diz respeito a formação de novos procedimentos de professores e alunos.

Todavia, em vez de relacionar a Internet com as atuais abordagens de ensino derivadas de longa tradição de instrução puramente humana, deve-se antes aceitar a tarefa bem mais radical que consiste em articular com as abordagens futuras de ensino, cuja orientação e filosofia deverá levar em conta a introdução massiva de novos recursos.

A redefinição das estratégias e abordagens formativas e de ensino tomou-se necessária a dois níveis distintos: ambiente de ensino e aprendizagem; concepção das ferramentas de aprendizagem de base tecnológica. Em termos históricos a formação e a tecnologia tiveram sempre relação tempestuosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar o contexto da Educomunicação pautado na reflexão sobre teorias e práticas na educação, abrangendo o contexto de formação dos profissionais e projeções gerais em tempos de globalização e tecnologia. No transcorrer das pesquisas, constatou-se que a Internet passou a fazer parte da realidade do mundo das comunicações e do mundo acadêmico e rapidamente vai se despontando como importante elemento de conexão entre equipamentos e seres humanos, introduzindo novas formas de produzir conhecimento escolar com repercussões na cultura e modo de viver em sociedade.

Ao estabelecer as conexões entre equipamentos e pessoas, as redes começam a estabelecer os links entre diferentes culturas que agora passam a ter a possibilidade, pelo menos potencial, de comunicar, expor, de intercambiar multi-relações entre sujeitos e máquinas, fatores que demandam cada vez mais a necessidade de implementar políticas públicas, capazes de assegurar a existência da tecnologia nas escolas.

Os novos paradigmas tecnológicos, com informatização veloz e quase generalizada da sociedade está presente em todo o mundo, muda as formas de ensinar tanto nas escolas pesquisadas em Colorado do Oeste Rondônia – como nas demais do todo o País.

Nas questões educacionais, há necessidade de que seja assegurado para todas as regiões do Brasil, políticas públicas, capazes de colocar em prática capacitação para Gestores em Tecnologia; Formação Docente em Mídias na Educação e na Sociedade, verbas para a aquisição e manutenção de equipamentos, bem como mecanismos que contemplem reposição urgente de equipamentos dos laboratórios de informática e demais benefícios que contemplem as demandas e expectativas dos alunos e seus familiares.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. et al. **O Sistema Nacional de Educação no Brasil**. Carlos Augusto Abicalil; Carlos Roberto Jamil Cury; Luiz Fernandes Dourado e Romualdo Portela (convidados externos); Maria Beatriz Luce, Binho Marques e Flávia Nogueira. Ministério da Educação. Brasília. 2016.

ALBUQUERQUE, Afonso & SÁ, Simone Pereira. **Hipertextos, jogos de computador e comunicação**. Porto Alegre: Revista FAMECOS, p.83-93, dez. 2000.

ABREU, Maria Rosa e col. **Incluindo os excluídos: Escola para Todos. Experiências de Educação à Distância no Brasil**, UNESCO; Brasília, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASLAVSKY, Cecília **As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares no ensino médio do Cone Sul da década de 90**. Texto elaborado para o Relatório Final do Seminário da Unesco em Genebra, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/novastend.pdf> acesso em 17/07/2016

CARAPEÇOS, Nathália **Aparatos tecnológicos ganham espaço em sala de aula**. (2015) Acessado em 15/08/17. Em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/07/aparatos-tecnologicos-ganham-espaco-em-sala-de-aula-4802586.html>

FERREIRA & NOGUEIRA. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas plano nacional de educação. (2010)** Luiz Antônio Miguel Ferreira e Flávia Maria de Barros Nogueira. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf. Acesso em 15/08/2017

KENSKI, Vani. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente** Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 58-71, Brasília, mai/ago., 1998.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na Era da Informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 1998

_____. **A mutação inacabada da esfera pública**. In: LEMOS, A.; LÉVY, P. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010. p.9-20.

MARTINS, Maria Cecília. **Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação. Módulo Introdutório: Integração de mídias na educação.** São Paulo, Ed. MEC, 2004.

RODRIGUES, A. M. M. **Por uma filosofia da tecnologia.**In: Grinspun, M.P.S.Z (org.). Educação Tecnológica - Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001: 75-129.

PRETTO, N, L. **Uma escola sem/com Futuro** Ed. Papirus, 2007

SANTOS, Ranieri Braga dos. **A presença das tecnologias de informação e comunicação na formação docente inicial.** Mestrando do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – UNIR, publicado em Processos Comunicativos, educação e linguagens. Organizadores Aparecida Luzia Alzira Zuin, Antônio Roberto Chiachiri Filho, José Lucas Pedreira Buen, Juracy Machado Pacífico, Maria Cristina Borges da Silva. Eufro, Porto Velho, Rondônia 2017. ISBN 978-85-7764-090-4

TAKAHASHI, Tadão. **Sociedade da informação no Brasil** - Livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VALENTE & ALMEIDA. **Visão analítica da informática na educação no Brasil: A questão da formação do professor.** José Armando Valente. Fernando José de Almeida. NIED-UNICAMP /PUC-SP 1997.

ZUIN. Aparecida Luzia A. **A educação como mediação: espaço social e política pública.** Mediação, Belo Horizonte, v. 13, n. 12, jan./jun. de 2011.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE ASSUNTOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ACRE

Yonier Alexander Orozco Marín
Universidade Federal do Acre (UFAC)
E-mail: apmusicomano@gmail.com

RESUMO: Assuntos sobre gênero e sexualidade são objetos de debate em diferentes cenários na atualidade. Nas instituições escolares, o lugar no currículo dessas questões é objeto de discussões, encontros ideológicos, desafios e possibilidades. Nos contextos escolares, circula o imaginário de que as questões relacionadas com sexualidade devem ser abordadas, às vezes exclusivamente, nas disciplinas das ciências naturais. Daí a importância de problematizar a formação inicial e continuada do professor de ciências. O objetivo deste trabalho consistiu em construir reflexões sobre os desafios e possibilidades para a formação de professores de ciências sobre assuntos de gênero e sexualidade no Acre, através da análise das respostas a um questionário por parte de um grupo de onze professores de ciências naturais em exercício em diferentes níveis escolares. A análise crítica das respostas permitiu identificar uma concepção de educação sexual restringida à dimensão orgânica e reprodutiva da sexualidade e do corpo, as relações entre gênero, ciência, classe social e religião nas concepções dos professores, e possibilidades para pensar reestruturações curriculares nos cursos de formação de futuros docentes de ciências naturais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação sexual, Ensino de Ciências, Formação do professor, Identidade, Sexualidade.

INTRODUÇÃO

Atualmente, no campo do Ensino das Ciências, a pesquisa sobre a educação sexual e a educação para a saúde, onde os assuntos de gênero e sexualidades estão imersos, é uma preocupação importante para a pesquisa no campo. Porém, na realidade da formação dos futuros professores de ciências naturais, a abordagem de assuntos de gênero e sexualidade ainda se apresenta dentro de marcos heteronormativos, higienistas, binários e excludentes.

Assume-se tradicionalmente que o professor de ciências deve se preocupar exclusivamente pelos assuntos orgânicos do corpo, desconhecendo as emoções, histórias, subjetividades, imaginários e expectativas dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Quando reconhecidas, essas dimensões ganham o lugar do “psicológico”, “imaginário”, “construção sociocultural”. Nos contextos escolares, os sujeitos que não se encaixam nas opções binárias das ciências naturais, ganham o lugar de “excêntricos”, “estranhos”, “os outros”, “os perturbadores”. Na escola, quando os sujeitos assumem identidades ou papéis que não se correspondem com os binarismos de gênero instalados pelos discursos das ciências naturais sobre o corpo, aparece o que pode ser denominado de “pânico pedagógico”. A presença desses grupos é profundamente perturbadora no campo educacional (LOURO, 2010).

Através de práticas normalizadoras, a escola administra as identidades dos sujeitos, dota de privilégios a alguns sujeitos e exclui outros. Assim, partindo de discursos pouco reflexivos e impregnados ideologica-

mente, a escola constrói os corpos necessários e dota de privilégios alguns corpos, enquanto apaga outros e assina para eles o lugar de corpos que não importam (BUTLER, 1993). Esses discursos estão presentes tanto na abordagem de disciplinas científicas como das ciências humanas.

Pouco é o que se fala sobre esses assuntos na formação inicial, pois são temas que geram “pânico pedagógico” e sobre o qual diversas questões ideológicas estimulam silenciamentos. São assuntos escassamente abordados tanto nas disciplinas do curso, quanto nas propostas de estágio. Aspecto preocupante, pois é no estágio onde os futuros professores naturalizam e aprofundam concepções e práticas para sua profissão.

Quando tratados, considera-se que esses assuntos podem ser abordados única e exclusivamente em disciplinas como anatomia, fisiologia, genética, sempre na perspectiva binária e entendendo a sexualidade ligada única e exclusivamente a aspectos reprodutivos. Já nas disciplinas relacionadas com o ensino (estágio, didática, pedagogia), as questões sobre sexualidade e gênero, normalmente se inserem dentro de discursos heteronormalizados, de “inclusão”, “tolerância” e “aceitação” do outro. Discurso problemático, pois o excêntrico não simplesmente se opõe ao centro ou espera ser reconhecido (aceitado, tolerado, respeitado) por ele, o excêntrico deseja quebrar com uma lógica que, a favor ou contra, continua se remetendo, sempre, à identidade central (LOURO, 2010).

O trabalho teve por objetivo construir reflexões sobre os desafios e possibilidades para a formação de professores de ciências sobre assuntos de gênero e sexualidade, através da análise das respostas a um questionário por parte de um grupo de onze professores de ciências naturais em exercício em diferentes níveis escolares, do estado do Acre.

No trabalho coloca-se a ênfase na análise crítica dos significantes de gênero e sexualidade que sustentam os discursos e práticas dos professores, sem desconhecer que o conceito de significante de gênero apareceu inicialmente ao serviço de e limitado pelo sistema heterossexual. Porém, a reflexão parte da ideia de que é possível repetir e utilizar esse conceito, e outros, como raça, etnia, deficiência e classe social, em direções diferentes que deslocam e invertem seus propósitos iniciais (BUTLER, 1993).

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O trabalho articula-se a partir da reflexão sobre os significantes e concepções de onze professores de ciências naturais em diferentes níveis, e com diversas trajetórias profissionais, do estado do Acre (tabela 1). No trabalho, não entendo o Acre como um espaço geográfico-político claramente delimitado. Mais do que isso, entendo o Acre como uma invenção marcada por significações de lugar vazio, distante, dependente, isolado (ALBUQUERQUE, 2016) atraso, subdesenvolvimento, machismo, lugar a ser explorado. Significações que condicionam as subjetividades e práticas dos sujeitos, inclusive as práticas educativas.

Tabela 1. Informação dos professores participantes da pesquisa.

Código	Formação inicial	Anos de experiência	Disciplinas que ministra ou já ministrou	Sexo
P1	Pedagogia	10	Ciências – Ensino Fundamental I	F
P2	Química	3	Química	F
P3	Pedagogia	25	Estagio supervisionado e trabalho e saberes docentes	F
P4	Química	25	Química – Biologia	F

P5	Licenciatura Química	11	Química	F
P6	Licenciatura Física	3	-	M
P7	Pedagogia	5	Educação inclusiva, história da educação, legislação educacional	F
P8	Biologia	25	Ciências e Biologia	F
P9	Pedagogia	10	Historia – Geografia – Artes	F
P10	Química	-	-	M
P11	Biologia	9	Biologia – hematologia – Histologia – Neurociência	M

Os professores participam de um curso de pós-graduação da Universidade Federal do Acre e se disponibilizaram para participar da pesquisa através de assinatura de um termo de consentimento. Por acordo ético com os participantes, dados de identificação foram tratados com confidencialidade. Os professores participaram da pesquisa respondendo um questionário com as seguintes perguntas:

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO:

1. Expresse e justifique sua opinião sobre a seguinte frase: “A orientação sexual das pessoas (homossexual, heterossexual, pansexual...) é determinada geneticamente”.
2. Expresse e justifique sua opinião sobre a seguinte frase: “Temas sobre sexualidade não devem ser abordados na escola, pois essa é uma responsabilidade da família”.
3. Você recebeu alguma formação sobre assuntos de gênero e sexualidade na sua formação inicial ou através de formação continuada? No caso, descreva por favor, como foi essa formação.
4. Na sua experiência como professor... Lembra-se de algum episódio envolvendo sexualidade? Descreva-o, por favor.
5. Considera que é possível abordar temáticas como gênero e orientação sexual nas disciplinas que você ministra? Por favor, explique sua resposta.
6. Gostaria de acrescentar alguma informação, comentário ou sugestão?

O questionário, que representa uma versão inicial para posteriores pesquisas, foi construído em base à fundamentação teórica e reconhecimento de outros instrumentos de pesquisa utilizados em outras regiões do Brasil (LOURO, 2010; SANTOS, 2013, 2015). Depois de uma primeira leitura e análise das respostas dos professores, foram estabelecidas as seguintes categorias para análises mais aprofundadas: a) Concepções de educação sexual dos docentes; b) Significantes de ciência, gênero, classe social e religião que fundamentam o discurso dos professores sobre educação sexual, e c) Possibilidades e desafios para abordar questões de gênero e sexualidades nas ciências naturais e na formação do professor, a partir das colocações dos professores participantes.

EDUCAÇÃO SEXUAL: CONCEPÇÕES RESTRINGIDAS À DIMENSÃO ORGÂNICA E REPRODUTIVA DO CORPO

Nas respostas dos docentes, foi possível identificar que suas concepções sobre sexualidade e gênero, e no geral, de educação sexual, em alguns casos só se relacionam, e em outros, se restringem à dimensão orgânica

nica e reprodutiva do corpo. Os professores mencionaram:

“Não, apenas no colégio na aula de biologia quando abordado o assunto corpo humano e sistema reprodutor, o professor comentou algo a respeito” (P6).

*“Sim, é possível, pois nos anos iniciais de ensino fundamental consta no currículo estudo sobre o **corpo humano e o processo de reprodução dos animais**, e está incluído também à **reprodução humana**” (p.1).*

Considera-se então que questões de sexualidade e gênero são e devem ser abordadas principalmente ou exclusivamente na disciplina biologia (ocasionalmente na química, no referente à questão hormonal ou bioquímica). Pois é nesse campo onde é abordada a dimensão orgânica do corpo, partindo da suposição de que a biologia funciona como espelho de uma realidade orgânica necessariamente binária, e na qual o sentido/fundamento da vida é necessariamente o sucesso reprodutivo. Segundo SILVA (2014), as ciências naturais e seu ensino, ao assumirem a lógica anatômica, participam da invenção de corpo que convence a todos do mito da identidade única, fixa e imutável do organismo/corpo humano, que faz desaparecer a diferença.

Restringir nossa concepção de sexualidade e gênero à dimensão orgânica e reprodutiva do corpo é desconhecer que qualquer prática educativa e que o ensino de qualquer disciplina (inclusive as matemáticas, a física, a filosofia...), são práticas culturais onde significantes de gênero fundamentam essas práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas constituem atos performativos que normalizam, instalam e naturalizam estereótipos, preconceitos, normalizações. Por exemplo, quando na física são destacadas unicamente as descobertas feitas por científicos, e as científicas são invisibilizadas da história. Quando na educação física naturalizo que alguns esportes são mais adequados para um gênero do que outro. Quando na biologia são divulgadas estratégias para prever a gravidez, assumindo a lógica heterossexual como matriz única que rege as identidades de todos os sujeitos da sala de aula.

Como menciona Morgade (2011) “toda educação é sexual”, pois todos os processos educativos, em todos os níveis e em todas as áreas, processam significações de gênero que constroem corpos sexuados. Fundamentados nessas concepções, os professores realizam colocações sobre o papel da família, a escassa formação que receberam sobre esses assuntos na formação inicial. Ou colocações que dão conta de um pensamento fragmentário, no qual as questões de gênero e sexualidade aparecem isoladas e separadas de outros conteúdos, de outras práticas escolares.

*“As famílias não têm preparo para abordar **assuntos dessa natureza**, e às vezes, quando o faz, é carregado de tabus e moralismos, em quanto isso, os jovens ficam perdidos em meio a varias informações e não sabem fazer uso delas” (p.1).*

*“**Não recebi nenhuma formação** sobre os assuntos de gênero e sexualidade nem na inicial e também em formação continuada” (p.2).*

*“Geralmente o ensino de ciências na pedagogia vem junto com a fundamentação teórica. Infelizmente o professor acaba dando **mais ênfase no ensino** e ainda deixando de lado a questão de gênero e sexualidade. Tal vez por falta de domínio e temática” (p.3).*

Evidencia-se então um desafio para a formação dos professores de ciências no Acre, pois por um lado, os professores destacam que é muito importante que esses assuntos sejam abordados na escola, porém, reconhecem a escassa formação que tiveram sobre o assunto. Particularmente, considero que os professores receberam sim formação sobre assuntos de gênero e sexualidade, pois como foi mencionado, em toda prática educativa se abordam questões de gênero (geralmente sob uma perspectiva binária e heteronormalizadora) mesmo que não diretamente ou explicitamente. O desafio encontra-se na falta de abordagem dessa formação a partir de perspectivas não normalizadoras, que abram espaço para a diversidade, outras abordagens epistemológicas, outros posicionamentos políticos, outros discursos, outros cenários de debate.

Demonstramos isso também nos depoimentos dos professores sobre episódios relacionados com sexualidade que marcaram sua profissão docente:

*“Lembro-me de um encontro com professores de educação infantil quando estávamos no capítulo sobre: “Como nascem os bebês”. Uma professora disse que não sabia se teria **coragem** de falar disso com as crianças, pois tinha medo dos pais não gostar. Essa mesma professora confessou que não teve **coragem** de dizer a filha de 12 anos de idade para que servia o anticoncepcional” (p.1).*

*“Quando estava realizando aulas sobre o **aparelho reprodutor masculino e feminino**, há um grande interesse dos alunos, percebi que este tema não entra nas conversas em família, é um tabu, e durante estas aulas havia um grande interesse, mas uma mãe veio até a porta da sala e perguntou que temas – assunto estava sendo trabalhado, depois de minha explicação, ela disse que este tipo de assunto não deveria ser discutido em sala de aula e que eu observasse a idade dos alunos e alunas” (p.8).*

*“Sim, nas aulas de biologia sobre **sistema reprodutor, sistema endócrino e evolução**, estes são temas questionados pelos alunos. Normalmente os alunos “homofóbicos” iniciam os debates sobre homossexualidade na intenção de manifestarem suas ideias a fim de provocar os demais colegas” (p.11).*

Destaco que essas concepções restringidas à dimensão reprodutiva e orgânica da sexualidade não são exclusivas dos professores de ciências, parece então que são concepções naturalizadas e fixadas no sistema educativo de maneira geral, nas políticas educativas, nos currículos, e até nos contextos familiares. Em todos esses níveis se constroem interrelações em que o corpo é inventado, tramado, engendrado, em meio a tantas outras invenções e modos de ser e de existir (SILVA, 2014).

O desafio está em se posicionar politicamente, construindo outras possibilidades discursivas, evitando naturalizações e estereótipos, pensando coletivamente outras práticas educativas fundamentadas em concepções de gênero e sexualidade não normalizadoras e excludentes.

SIGNIFICANTES DE CIÊNCIA, GÊNERO, CLASSE SOCIAL E RELIGIÃO NA FUNDAMENTAÇÃO DO DISCURSO E A PRÁTICA SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL

Como mencionado anteriormente, neste trabalho é importante considerar o Acre não como região político-geográfica, e sim como uma invenção marcada por diversas significações. Nessa linha, entende-se que as práticas educativas relacionadas com gênero e sexualidade estão inseridas em contextos específicos, onde gênero pode estar relacionado com outros significantes de classe social, religião e ciência. Assim por exemplo, no imaginário de muitos brasileiros, as práticas educativas sobre sexualidade no Acre devem ser muito conservadoras, atrasadas ou machistas, pela falta de “modernidade” e “desenvolvimento industrializado” associado à região.

Na relação gênero e classe social, alguns depoimentos dão conta da percepção dos professores de que nas escolas periféricas, os problemas sobre sexualidade podem ser mais problemáticos, geralmente com práticas “perturbadoras” e “descontroladas” que são associadas à condição social da população.

*“Um belo dia uma dupla de alunas estagiando em uma **escola periférica**, se depararam com um garoto do quinto ano no fundo da sala com alguns movimentos estranhos e olhando para uma delas e ao atentar-se para os movimentos percebem que o garoto estava se masturbando” (p.3).*

*“Passei por uma situação constrangedora com uma aluna que se apaixonou por mim, no início ela conversava muito comigo e eu dava atenção, mas depois percebi que ela queria algo mais e comecei a me afastar aí ela teve uma crise de nervos na sala, um desmaio e os outros alunos falaram que era porque eu tinha rejeitado ela, depois descobri que ela tinha **problemas com sua sexualidade**. Para mim foi complicado lidar com essa situação sem demonstrar preconceito” (p.5).*

Considero que é importante discutir essas concepções que construímos e que naturalizamos, e principalmente, as relações que estabelecemos entre elas, no caso, gênero-sexualidade-classe social. Os cursos de formação de docentes de ciências devem começar a abrir espaços para esses debates tanto nas disciplinas

como nos estágios. Considero que a formação do futuro professor de ciências, além de abordar as questões orgânicas e reprodutivas do corpo e da sexualidade deve, primordialmente, promover estas discussões, estes confrontos, estas reflexões.

Outra relação identificada trata-se de como as concepções de ciência se entrelaçam com concepções de gênero e práticas educativas normalizadoras, ou que permitem o debate, o confronto a diversidade. Professores com concepções de ciência tradicionais, como processo de produção de verdades acabadas sobre o mundo, fechadas, estáveis, que não mudam, neutras e objetivas, normalmente assumem perspectivas binárias e heteronormalizados de gênero.

“Geneticamente só há formação de genes para os dois sexos: macho e fêmea” (P4).

*“Ainda não fiz a leitura de **nenhuma pesquisa** que justifique esta afirmação, mas acredito que seja uma orientação e não uma opção, ou seja, não tenho dados científicos sobre se é uma determinação genética” (p.8)*

Segundo Santos e Araujo (2015) em nome de um pretensioso caráter dito científico, o docente reproduz uma estrutura de poder na qual o discurso biológico posiciona, opera, essencializa, fixa, endereça e coloca em funcionamento a repetição/produção de um caminho binário para o corpo, o gênero e a sexualidade. Tradicionalmente, também assume-se que os sujeitos vão modificar seus comportamentos e suas práticas sexuais à luz dos conhecimentos biológicos transmitidos (DIAZ, MORGADE, ROMÀN, 2011).

Professores que dão conta de perceber a ciência como uma busca constante, que muda, instável, inserida em contextos políticos, culturais, sociais e econômicos, têm discursos que abrem mais possibilidades para a diversidade e sua compreensão. Essas concepções se relacionam com a formação do docente, sua trajetória de vida e sua trajetória profissional. Esse aspecto levanta a importância que os cursos de epistemologia da ciência podem ter na formação do futuro professor de ciências, discutindo essas concepções de ciência.

*“Apenas por curiosidade pessoal e entendendo minha responsabilidade, em quanto educadora, busco pensar sobre o assunto e passar um pouco sobre questões de **respeito, direitos iguais, inclusão**” (p.7).*

*“Não recebi formação sobre essa temática, mas procuro me situar nesse contexto na perspectiva de **compreender esse movimento**” (p.10).*

*“Sim, como professor de biologia este tema surge com naturalidade. Aulas de genética, sobre herança sexual e os cromossomos X e Y são oportunidades para **debater** o tema” (p.11).*

Os professores também estabelecem uma relação entre significações de gênero e sexualidade, com religião. Relação na qual religião sempre aparece como impedimento para abordar essas questões ou tira-las de seus padrões binários, heteronormalizados. Dai a importância de que os cursos vinculem possibilidades para promover a discussão sobre estratégias para abordar esses conteúdos, em contextos ideológicos que operam através da religião e que consideram que esses assuntos não devem ser tratados em cenários públicos como a escola, ou inclusive, a universidade.

*“Já conheci pessoas que cresceram em **famílias extremamente tradicionais, muito religiosas** e por esse motivo lutaram muito para não assumir a sua sexualidade, mas não conseguiram ser felizes até que decidiram assumir que eram homossexuais” (p.5).*

*“De forma alguma deve se envolver temas que perpassam por **religião** ou ainda dar a entender que se devem ter experiências diferentes para **decidir se é ou não homossexual**” (p.5).*

Poderia ser discutido como em outras religiões, inclusive, bastante praticadas no Acre, ou como desde as cosmologias de diversas comunidades indígenas, afro-amazônicas, nem sempre se apresentam caminhos

binários para o gênero e a sexualidade, e se têm outras concepções sobre esses assuntos, outras possibilidades discursivas.

Considero que a escassa possibilidade de discussão desses aspectos e dessas relações na formação do professor de ciências, ocasiona que mesmo quando o professor tem intenções de não normalizar, instalar o binarismo ou excluir, e planeja estratégias tentando evitar isso, termine reforçando estereótipos através dessas mesmas práticas.

*“Sim, há pouco tempo uma professora que faz parte do grupo de professores que trabalham e planejam conosco abordam o tema sexualidade em sala de aula e a culminância foi uma peça de teatro onde os meninos se vestiam de meninas e vice-versa, só que alguns alunos, mesmo tendo participado do debate, fizeram **bullying**” (p.9).*

A atividade na verdade pode reforçar estereótipos, pois a experiência não permite vivenciar ou discutir os privilégios que assumir um gênero traz no Acre, por exemplo. Também as diferentes feminidades, masculinidades não entram em discussão. Além de outras possibilidades não binárias.

*“Chegamos a conclusão que a atividade deveria ser **melhor planejada**, pois não faz sentido o aluno fazer bullying com o tema, haja vista, o objetivo da aula ser justamente o contrario; **quebrar barreiras e paradigmas**” (p.9).*

Esse depoimento representa a alta disponibilidade e capacidade reflexiva que os professores têm sobre suas próprias práticas. Porém, essa disponibilidade não é suficiente. Abordagem explícita de questões de gênero e sexualidade na formação inicial e continuada se faz necessária. Questões que devem ser abordadas a partir da discussão, o debate, o encontro de diferentes perspectivas, a reflexão. E não exclusivamente como técnicas a serem aprendidas e repetidas.

POSSIBILIDADES PARA ABORDAR ASSUNTOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS CIÊNCIAS NATURAIS

Além das possibilidades aparentemente óbvias de abordagem das questões de gênero e sexualidade nas aulas de ciências naturais, por serem ciências que tratam da dimensão orgânica e reprodutiva do corpo, quero chamar a atenção aqui para outras possibilidades, outras oportunidades e caminhos a partir das colocações dos professores participantes.

A primeira possibilidade consiste no fato de que as questões de gênero e sexualidade abrem portas para o diálogo das ciências naturais com outras disciplinas, com as ciências humanas. Cada vez é mais reconhecida a necessidade de quebrar a dicotomia natureza-cultura, ciências “exatas” e ciências humanas, pois as situações de cotidiano escolar e social, as desigualdades e exclusões, os problemas ambientais, entre outros, exigem interlocuções efetivas entre diferentes áreas.

*“Como nunca aprofundei estudos sobre esse assunto e informações que tratam essa temática são **muito diversificadas**, atualmente não tenho uma certeza” (p.1).*

*“O termo sexualidade é muito amplo e não pode ficar restrito ao âmbito familiar”... “a escola cumpre uma de suas metas que é educar para **formar cidadão**” (p.10).*

*“Em química não vejo muita relação entre as temáticas. Mas se a escola desenvolver um **projeto interdisciplinar** sobre o tema falaria sem problemas” (p.5).*

*“Como docentes temos o papel de mostrar não só o conteúdo específico de nossas disciplinas, nas **noções de ética e cidadania**, orientarem os alunos a respeitarem” (p.6).*

Nessa mesma linha, deve ser destacada como possibilidade a abundância de informação disponível, hoje mais que nunca, sobre assuntos de gênero e sexualidade nas mais diversas áreas do conhecimento, incluindo à própria biologia, onde discursos fundamentados em posturas não binárias começam a ser pensados, estudados e possibilitados. No seu livro mais recente *The Gene: An Intimate History*, Mukherjee (2016), um pesquisador sobre câncer de reconhecido mundial, define o gênero como um espectro contínuo (e não binário), resultado da integração de insumos genéticos, do meio ambiente, de hormônios, comportamentos, exposições, desempenho social, papéis culturais e memória. Inclusive, alguns professores por iniciativas próprias têm se aproximado dessas novas perspectivas, construindo novos discursos e possivelmente, novas práticas.

“Pesquisas na área indicam que a orientação sexual se deve a fatores genéticos e epigenéticos, mas não há nada definitivo sobre o tema. Eu não creio que exista um “gene homossexual” ou um “gene heterossexual” de forma definitiva, mas certamente a orientação sexual é sim influenciada por fatores genéticos, além de fatores ambientais (em menor escala)” (p.9).

Essa disponibilidade de informação sugere a necessidade de reestruturação de ementas de algumas disciplinas nos cursos de formação de professores de ciências naturais, ou a necessidade de promover que o docente articule essas novas informações em práticas educativas durante seu estágio, ou no desenvolvimento de projetos de pesquisa. Propor cursos, oficinas ou seminários que abordem o assunto pode ser uma boa opção. Porém, necessária de cuidados, pois pode reforçar o estereótipo de que as questões de gênero e sexualidade devem ser abordadas de maneira independente dos outros conteúdos e práticas da formação inicial, quando na verdade permeiam todos eles e podem ajudar a ressignificar esses conteúdos e essas práticas.

“Como sugestão, que os cursos de formação de professores devem incluir em sua estrutura curricular, a temática para que seja trabalhada com maior aprofundamento. Que faça parte da ementa de algumas disciplinas, principalmente na psicologia, ensino de ciências ou até mesmo numa disciplina voltada para essa temática” (p.3).

“Pois não está claro na ementa da disciplina, questões sobre gênero e sexualidade” (p.7).

As questões de gênero e sexualidade abrem possibilidades para transcender o ensino de ciências como área para a divulgação de conteúdos científicos ou conseguir uma alfabetização científica, abrangendo aspectos mais profundos da nossa existência, aspectos relacionados à construção da identidade, a vivência com os outros, e com o meio, as diversas possibilidades de ser e de existir.

“Acredito que este tema também deve ser abordado nas escolas, pois o ambiente escolar como espaço destinado a educação e formação de cidadania deve trabalhar este tema desde as séries iniciais” (p.6).

Refletir sobre esses aspectos na formação docente permite que conexões com outros assuntos como raça, etnia, deficiência, classe social sejam estabelecidas. Analisar esse significativo no marco de um conjunto convergente de formações históricas com outros significantes, conjunto que produz o gênero racializado, a sexualização dos ideais raciais, a racialização das normas de gênero como mecanismos de regulação social e psíquica dos corpos (BUTLER, 1993).

A pertinência desses assuntos é altíssima considerando os contextos atuais, onde movimentos políticos ganham força se posicionando ideologicamente com discursos explícitos de ódio, exclusão e corrupção. Assim, uma abordagem não normalizadora das questões de gênero, na formação do futuro professor de ciências

naturais pode fortalecer processo de formação política do docente, dimensão às vezes silenciada, mas que se encontra profundamente relacionada com o que entendemos por ciência, com a valorização que damos ou não ao contexto social e cultural onde se desenvolvem nossas práticas. Aspectos amplamente discutidos na pesquisa sobre a formação do professor de ciências naturais.

“Na formação continuada a abordagem sobre gênero, raça e etnia nas políticas públicas. A formação foi extremamente esclarecedora e faz toda uma releitura dos processos educacionais na sociedade, a ênfase com a questão de gênero nas políticas públicas” (p.8).

As questões de gênero e sexualidade nos propõem desafios, pois não existem os caminhos prontos ou as tão esperadas receitas sobre como abordá-los nos contextos escolares. Qualquer abordagem não binária, não normalizadora, não higienista, exigirá do docente, esforços e posicionamentos políticos, formação, leitura, empatia com o excluído, e, sobretudo, reflexão sobre sua própria prática. Reflexões necessárias na formação inicial (principalmente no estágio) e na formação continuada. Reflexões que longe de estabilizar nossas concepções ou fixá-las, nos causarão estranhamentos, fascínios, descobertas, deslocamentos, desterritorializações, angústias, conflitos, (in)certezas, (des)essencializações (SANTOS e ARAUJO, 2015).

Coloco a ênfase principalmente no docente, pois como mencionam Diaz, Morgade e Roldán (2011), o que é efetivamente ensinado em cada escola ou sala de aula pertence a um nível de decisão, no qual as significações, desejos, discursos e saberes dos professores têm uma influência maior. Sem desconhecer a necessidade de problematizar políticas curriculares, políticas de inclusão, gestão institucional, entre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que as reflexões aqui apresentadas, longe de ser assumidas como verdades acabadas, devem ser entendidas sim, como insumos para refletir sobre possibilidades de novas práticas de educação sexual, novos discursos e epistemologias para pensar esses assuntos, e a reestruturação curricular da formação do futuro professor de ciências naturais.

Nessa linha, conceitos que aprendemos como “neutros”, “verdades acabadas” ou “representações fiéis à realidade” devem começar a ser problematizados, através de interlocuções realmente efetivas entre diferentes campos do conhecimento quando tratados em sala de aula, ou na formação do professor de biologia. A discussão e reflexão sobre conceitos biológicos fixados, como corpo humano, fenótipo, determinação genética, doença, que assumimos tão naturalmente, podem permitir discutir concepções de gênero, raça, etnia, deficiência, classe social. Concepções que operam e influenciam nossas práticas educativas, mesmo quando pensamos que simplesmente estamos abordando objetivamente um conceito biológico.

Com certeza, a problematização desses conceitos, pensar novas práticas de ensino e aplicá-las, ou pensar na inclusão de assuntos de gênero e sexualidade sobre perspectivas não normalizadoras, higienistas, binárias e excludentes na formação do professor de ciências, longe de ser um processo harmônico e tranquilo, representará impasses, posicionamentos políticos, desobediências epistêmicas, silenciamentos, discussões, debates, medos, desestabilidade. Porém, participar dessa causa, também permite estabelecer conexões, construir novas significações do mundo, politizar as práticas educativas (nos tempos de “escola sem partido”), abrir espaços para a diversidade, promover diálogo entre os diferentes, apreender do/com o outro.

Aproveito também para fazer o convite aos pesquisadores dos processos de ensino e de aprendizagem das ciências, para olhar esses assuntos, e estimular o desenvolvimento de pesquisas que problematizem a estrutura curricular dos cursos de formação dos professores de ciências naturais, sequências didáticas inovadoras sobre educação sexual atendendo contextos específicos, reflexões epistemológicas sobre as concepções

de professores de ciências, análise de políticas educativas sobre gênero e sexualidade e sua influência nos contextos escolares, entre outros.

REFERÊNCIAS

- ALBURQUERQUE, G. R. Acre. In: ALBURQUERQUE, G. R. & PACHECO, A. Uwa'kürü dicionário analítico. Rio Branco: Nepan Editora, 2016, pp. 13-29.
- BUTLER, J. Bodies that matter. On the discursive limits of sex. New York: Routledge, 1993.
- DIAZ, G.; MORGADE, G.; ROMÁN, C. Currículo, género y sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares. Revista de educación en Biología, v. 14, n. 2, p. 30-35, 2011.
- LOURO, G. L. Currículo, Gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 41-52.
- MORGADE, G (Coord.). Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía, 2011.
- MUKHERJEE, S. The gene: An intimate History. New York: Simon and Schuster. 2016.
- SANTOS, S.; ARAUJO, R. Corpos que ensinam e (des)organizam o discurso biológico: reflexões e diálogos na formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia. In: III Encontro Regional de Ensino de Biologia SBEnBio Regional 4 – MG GO TO DF. Anais. Juiz de Fora/MG, 2015.
- SANTOS, S. Corpo, gênero e sexualidade no espaço escolar: lembranças de futuros/as professores/as. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Anais. Águas de Lindóia, SP, 2013.
- SILVA, E. Tecendo Percursos para pensar o corpo. In: 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal/RN. Anais. 2014.

O CONCEITO DE EQUAÇÃO DO 1º GRAU NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, USANDO O JOGO DE DOMINÓ

Silas Senhorinha de Alencar

(MPECIM/UFAC)

E-mail: salencar@yahoo.com.br

Gilberto Francisco Alves de Melo

(MPECIM/UFAC)

E-mail: gfmelo0032003@yahoo.com.br

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

(MPECIM/UFAC)

E-mail: simoneclub@hotmail.com

RESUMO: Este artigo foi desenvolvido para o ensino da Matemática, tendo como objetivo apontar caminhos que facilitem a aprendizagem dos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II concernente ao conteúdo de equações do 1º grau com uma incógnita. O local abordado é a Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Chalub Leite localizada em Rio Branco – AC. As atividades aqui descritas foram realizadas em uma única turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Assim se fez uso da exploração do jogo “Dominó”, para experienciar em sala de aula a exploração de conceitos por meio de jogos matemáticos. O Jogo Dominó foi testado a princípio na própria turma do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática na disciplina Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: elaboração de recursos didáticos na formação docente, na qual fizemos uso da “Tendência de Jogos” com a finalidade de exploração de conceitos matemáticos pelo jogo. Posteriormente, foi aplicado em uma escola de Ensino Fundamental II, em que os sujeitos foram os alunos do 7º ano. A metodologia aplicada consiste na Pesquisa-Ação, cujos dados foram formatados a partir de atividades investigativas em sala de aula, utilizando atividades práticas com uso de materiais manipulativos os quais foram construídos no decorrer da aula, produção de escrita dos sujeitos (Mestrandos e/ou alunos do 7º ano). Os resultados esperados ocorreram numa perspectiva promissora, visto ter eclodido motivação por parte dos sujeitos para aprenderem significativamente, valorizando o processo de construção do conhecimento. Assim, foram contemplados conhecimentos básicos para o desenvolvimento das atividades e, por sua vez, foram potencializadas competências acerca da aprendizagem das noções algébricas, bem como o estreitamento das relações aluno-professor e aluno- aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e Aprendizagem. Equação. Jogo. Matemática.

INTRODUÇÃO

Durante a vida acadêmica no curso superior, pude experimentar um grau de dificuldade mediante as disciplinas carregadas de linguagem puramente algébricas, principalmente onde se exigia as demonstrações de Teoremas. Mas, com o passar dos anos, tendo mais de década de formação superior e ativo na docência, tive minhas dificuldades de compreender a linguagem algébrica superadas.

Dentro do contexto de escola, a grande maioria dos nossos alunos sente muita dificuldade quando o assunto envolve álgebra. Vejamos que, a partir das séries iniciais até alcançar as primeiras aulas do 7º ano do Ensino Fundamental, os alunos são direcionados a desenvolverem habilidades puramente numéricas, lidando com Números e Operações. O aluno que é formatado para resolver problemas dentro do campo dos Números

Naturais, Inteiros e Racionais com todas as operações válidas nesses conjuntos numéricos, sente agora essa brusca mudança nas operações matemáticas com a iniciação à linguagem da álgebra e cálculos algébricos.

Percebemos que esse processo tem causado muita ansiedade para nossos alunos, visto que eles são desafiados a deixarem de lado um raciocínio completamente aritmético para começarem a pensar algebricamente.

Para Lins e Gimenez (2005, p. 10), na Educação Matemática tem havido uma prática notoriamente preocupante e prejudicial, isto é, tornou-se consenso aprender antes a aritmética para posteriormente pensar algebricamente. Estes autores apontam como tendência para o século XXI, que o ensino da aritmética e álgebra ocorra junto de forma integrada e com isso, a produção de significados. “[...] *é preciso começar mais cedo o trabalho com álgebra, e de modo que esta e a aritmética desenvolvam-se juntas, uma implicada no desenvolvimento da outra*”.

A tentativa de se propor o ensino de “Álgebra” paralelamente ao ensino de “Aritmética” e de maneira natural, neste ensino não cabe uma linguagem simbólica, de difícil assimilação, porém pode-se almejar a exploração de situações que propiciem ao aluno a observação de regularidades em diversas situações dentro da aritmética para que ao chegar no 7º ano, seja mais fácil compreender a álgebra.

É fato que o ensino de matemática quase sempre ocorre do modo tradicional, o aluno sendo o ente onde são depositadas as informações pelo professor, o detentor do conhecimento. Todavia, tem havido algumas mudanças no modo de ensinar a matemática. Outras propostas metodológicas tais como a Etnomatemática, o uso de computadores, resolução de problemas tem sido colocada em prática. Nesse contexto, a aplicação dos jogos matemáticos é lançada como ferramenta que favoreça ao aluno a construção do seu próprio conhecimento. Segundo D’Ambrósio (1996), explorar conceitos matemáticos de forma lúdica faz com que o aluno desmistifique a imagem de que a matemática é uma disciplina muito difícil. Como o jogo vincula teoria e prática e trabalha com situações-problemas, o aluno se sente desafiado a aprender, pois o jogo possibilita a criação de ambientes de produção de um saber significativo e também colaborativo, pois o mesmo envolve grupos.

Desse modo, este artigo se propõe analisar o jogo denominado “Dominó das Equações” como facilitador na discussão de conceitos matemáticos que envolvem equações do primeiro grau na Matemática. Através do jogo almejamos explorar os conceitos de equação do primeiro grau bem como o conceito de raiz da equação. A aplicação do jogo a princípio foi na turma do Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática, MPECIM, na disciplina Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: elaboração de recursos didáticos na formação docente. Paralelamente o jogo foi posto em prática na Escola de Ensino Fundamental Maria Chalub Leite em Rio Branco-AC, em uma turma do 7º ano da Educação Básica. Dessa forma busca-se fazer reflexões em torno do conceito de Equações do 1º Grau partindo do próprio jogo para diagnosticar as estratégias e dificuldades que os sujeitos têm sobre o assunto.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A utilização de jogos em sala de aula é um modo favorável para facilitar a aprendizagem dos alunos quando se trabalha determinado conteúdo matemático. São vários autores que acreditam que as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio, podendo levar o aluno a construção dos conceitos matemáticos através das problematizações realizadas. Nesse intuito o jogo permite que os alunos descubram os efeitos das operações e façam estimativas dos valores que serão obtidos.

Há uma classificação estabelecida por Smole (2007), na qual a autora estabelece os jogos pedagógicos

como sendo aqueles manuseados durante o processo de ensino e aprendizagem. A autora acredita que estes jogos podem englobar outras classificações de jogos como os de estratégias, quebra-cabeça, jogos de azar, computacionais e de fixação. Em nosso caso, temos um jogo de fixação, pois queremos fixar conceitos matemáticos pelo jogo.

Um aspecto fundamental na aplicabilidade dos jogos são as regras estabelecidas. As mesmas não devem ser quebradas e nem mudadas durante a execução dos jogos.

Segundo Macedo (2001 apud RIBEIRO, 2009, p.26), nos jogos de regras pode ser explorado conceitos atitudinais e aspectos de ordem afetiva, social e cognitiva. Na parte afetiva significa as relações de competição, a ideia de vencer ou não; o sentimento da raiva, do ciúme, inveja e frustração. O ódio e o prazer imediato também são atributos do jogo.

A parte social é observada nas regras dos jogos. Como exigências básicas para qualquer jogo, as regras podem ser comparadas a uma vida social, pois temos a necessidade de uma linguagem, de códigos, de regulação de leis que norteiam nossos comportamentos em sociedade.

Do ponto de vista cognitivo temos os jogos com função didático-pedagógica que possibilitam constantes construções de novos conhecimentos. Os procedimentos e estruturas também fazem parte do repertório cognitivo. Compreender o mundo, descobrir os erros, construir meios para superá-los desenvolve o pensamento lógico a partir de uma tomada de consciência daquilo que nos determina.

Há um aspecto explicitado por Caillois (1986), citado por Muniz (2010, p. 33), afirmando que “o caráter gratuito presente na atividade lúdica é a característica que mais a deixa desacreditada diante da sociedade moderna”. Todavia, essa característica outorga o sujeito participar dos jogos sem preocupações.

Analisando mais a fundo a importância de jogos na construção do conhecimento matemático, vejamos a ancoragem estabelecida por Muniz.

Segundo Muniz (2010, p. 13) explica que “o jogo é dado como um importante instrumento para favorecer a aprendizagem e, em consequência, a sociedade deve favorecer o desenvolvimento do jogo para favorecer as aprendizagens”. Desta forma, o jogo se torna um instrumento pedagógico favorável no processo educativo.

Muniz (2010, p. 34) diz que “se o jogo possui um valor para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, como nos indica Vigotski (1994), uma preocupação do educador deve ser como transpor o jogo para o seio dos projetos pedagógicos sem romper o espírito de liberdade do sujeito”. Não é uma tarefa fácil para o educador fazer com que o aluno entenda a execução do jogo como uma atividade de cunho pedagógico, longe de ser atividade com característica de lazer.

Numa perspectiva pedagógica Muniz (2010) busca evidenciar as razões da existência dos jogos na educação. Qual a importância?

Alguns fatores são colocados por Muniz (2010, p. 42) para responder esta questão, como: Manifestar seus sentimentos e suas formas mais espontâneas de pensar. Explorar seu meio físico / social / cultural a partir do estabelecimento de regras implícitas e explícitas. Comunicar-se com o meio sociocultural, fenômenos ligados à noção de metacomunicação (comunicação consigo mesma, articulando o real com o imaginário). Uma coexistência dialética do imaginário com a realidade.

Seja qual for a atividade realizada em sala de aula, o professor precisa intermediar as tarefas. Os jogos não são diferentes, precisam da intermediação do docente e seu interesse no jogo deve ser visível aos alunos, a fim que os discentes sintam desejo em jogar.

Finalmente, na visão de Lorenzato (2010), em todo este processo de ensino- aprendizagem é necessário a procura de recursos que ofereçam ao mesmo tempo conteúdos do currículo escolar, que evidencie prazer aos alunos e professores e possam favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Existem maté-

rias que são mais complexas e de difícil entendimento que outras, e a Matemática é uma delas.

2 METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Chalub Leite, na cidade de Rio Branco-AC. Como o foco primordial desta pesquisa é contribuir com o aprendizado dos alunos no ensino de Matemática referente ao conteúdo de equação do primeiro grau, apresentando uma forma diferente e criativa de ensinar o aluno a trabalhar com a linguagem algébrica fazendo uso da tendência de jogos no ensino da matemática, a metodologia utilizada consistiu na Pesquisa-Ação, cujos dados foram construídos a partir das atividades investigativas realizadas em sala de aula utilizando atividades práticas com uso de materiais manipulativos, os quais foram construídos durante as aulas.

Inicialmente os sujeitos dessa pesquisa foram os discentes do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática – MPECIM, da Universidade Federal do Acre – UFAC, na disciplina Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: elaboração de recursos didáticos na formação Docente. Mas, tendo em vista o objetivo desta investigação, os sujeitos consistiram em alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II. A sala em questão é constituída por 22 alunos, cujo perfil é carregado de dificuldade de aprendizagem em Matemática.

No primeiro momento, com duração de 120 minutos, fizemos a explanação do conteúdo equação do 1º grau com uma variável. Mostramos as características de uma equação. Usando o recurso do quadro branco e pincel para quadro branco, fizemos à figura de uma balança para mostrar a ideia de equilíbrio aplicada a equação. Em seguida explicamos os princípios, aditivo e multiplicativo, colocando ou retirando quantidades nos pratos da balança, símbolo do primeiro e segundo membro de uma equação. A partir de então a interação com os alunos gerou algumas falas e observações.

A descrição do desenho no quadro branco é o seguinte: no prato esquerdo tínhamos cinco latinhas iguais com peso desconhecido e mais um peso de 50 g. No lado direito tinha três latinhas e mais três pesos de 140 g, 100 g e 50 g, respectivamente.

Um aluno, que chamaremos de *A1*, ao observar a figura disse: “O lado direito está mais pesado visto ter mais elementos”. Instigados pelo professor a descobrir o peso de cada latinha, a aluna *A2* respondeu: “Eu somei os valores do lado direito que deu 290 g. Passei para o outro lado e ficou sobrando três latinhas em cada lado. Concluo que cada latinha tem 70 g de peso”. Pelas falas dos alunos observamos que a compreensão a respeito do conceito de uma equação do primeiro grau e os aspectos relacionados à mesma ainda estão muito crus.

Dessa forma, foi implantado o jogo de dominó envolvendo equações do 1º grau como uma proposta didática para facilitar o aprendizado dos alunos. O jogo dominó das equações foi um jogo adaptado do dominó padrão, formado por vinte e oito peças em formato retangular. Cada peça está dividida em duas partes por um traço horizontal. Uma parte contém uma equação do primeiro grau de forma simbólica e a outra parte contém uma resposta numérica de outra equação que está distribuída nas outras peças do jogo. Essas peças são agrupadas para quatro jogadores distintos formando duas duplas com sete peças cada um.

A escolha deste jogo ocorreu mediante a sua relevância, uma vez que o mesmo se caracteriza como jogo de fixação de conceitos porque são utilizados após a exposição dos conceitos, como substituição das listas de exercícios aplicadas para fixar conceitos e de cunho pedagógico porque são jogos desenvolvidos com objetivos pedagógicos de modo a contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

A turma do 7º ano foi dividida em quatro grupos, com quatro ou cinco alunos no grupo. Os mesmos

confeccionaram o material utilizando recursos como papel cartão, cartolina, tesoura sem ponta, régua, pincel atômico, caneta. O jogo foi adaptado da internet, as equações retiradas de livros didáticos. As regras do jogo seguem abaixo.

- 1- Os participantes do jogo deverão estar em grupos de quatro pessoas.
- 2- Cada participante receberá sete peças.
- 3- A peça de saída será ($m=8$, $m=8$).
- 4- próximo participante a jogar será o imediatamente à direita daquele que inicia a partida; caso este não tenha a pedra, “passará a vez” ao próximo e, assim sucessivamente.
- 5- Será vencedor aquele que primeiro conseguir encaixar, no dominó exposto à mesa, todas as suas peças e obter o maior número de pontos possíveis.
- 6- Caso não haja opções de jogada para nenhum dos participantes (fechamento do jogo), o vencedor será aquele que tiver a menor quantidade de peças nas mãos; persistindo o empate, o vencedor será o que tiver a peça de menor valor.
- 7- Não havendo fechamento do jogo, ganhará a partida o jogador que obtiver o maior número de pontos. Os pontos são a soma do valor da variável em cada peça encaixada.
- 8- Um jogador escolhido anotará os pontos de todos.

Transcorrida a execução do jogo, foram feitos alguns questionamentos com o intuito de buscar respostas sobre como os discentes compreenderam o assunto de equações do primeiro grau apresentado. Quatro perguntas foram feitas.

- 1) *Como você definiria uma equação do 1º grau?*
- 2) *Você sentiu dificuldade em resolver? Por quê?*
- 3) *Que relação você faz do uso de uma equação do 1º grau e o seu cotidiano?*
- 4) *Você concorda que o jogo proposto é uma boa estratégia para compreender as equações? Por quê?*

No quadro 01 a seguir, apresentamos as respostas construídas por alguns dos alunos.

Quadro 1 -Respostas dadas pelos alunos

Alunos	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4
A1	Equação é uma função matemática.	Sim. Porque algumas equações são difíceis.	Uso mais ou menos, mas uso mais na escola,	Sim. É uma forma de interagir melhor.
A2	Substituindo os números.	Sim.	Quando arma uma conta.	Sim. Porque podemos até aprender as equações mais rápido.
A3	Equação é uma função da matemática.	Sim. Porque algumas equações são difíceis.	Uso normalmente na aula.	Sim, porque nós interagimos melhor.
A4	É uma soma de números.	Sim. No ano passado eu não tinha dificuldade, agora estou tendo, as contas são mais difíceis.	Em dinheiro, quando estou pagando algo e recebendo o dinheiro.	Sim. Como o jogo é baseado em um dominó, você tem que achar as peças.

A5	Com um cálculo para vários tipos de operações.	Sim, porque eu me confundo com tanto números.	Eu posso utilizar para tipo um troco de dinheiro de alguma coisa que eu compro.	Sim, é uma boa estratégia, porque através de um jogo de raciocínio eu consigo entender melhor.
A6	É uma função da matemática	Sim, eu achei muito difícil.	Uso normalmente nas aulas de matemática.	Sim, é uma forma de aprender melhor.

Fonte: Rio Branco, ago. 2017.

É perceptível a necessidade de aprofundar as estratégias de ensino e aprendizagem nessa turma de 7º ano, pois é do nosso conhecimento que nesse período de estudo onde se forma a base primeira de estudos da álgebra. Aí ocorrem as sistematizações da escrita com letras e números. As respostas às perguntas não foram apresentadas com profundidade, ficaram muito na superficialidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre muitos jogos existentes, usados para fixar conteúdos matemáticos, aqui foi desenvolvido o jogo dominó com equações, similar ao jogo de dominó convencional, trazendo consigo um dos objetivos que é ser elemento facilitador de ensino e aprendizagem. O conteúdo de equações do primeiro grau está inserido no currículo e nos livros didáticos, desse modo a prática do jogo jamais poderá ser classificada como uma atividade de lazer, mas pelo contrário, foi uma atividade voltada para ensinar um conteúdo de suma importância.

A linguagem da álgebra é uma comunicação que *a priori* nossos alunos não conseguem compreender, pois, está muito no abstrato. Desse modo a construção do jogo e sua execução potencializaram competências acerca da aprendizagem das noções algébricas.

Nesse jogo privilegiou-se o uso do cálculo mental, visto ser um mecanismo valioso no crescimento do conhecimento algébrico e matemático de um modo geral. Observou-se também, poderemos até denominar de cooperativismo, a interação entre os alunos, de um ajudando ao outro, de modo a dá a solução correta da equação mostrada na peça do jogo.

Portanto, verifica-se que em todas as fases desse processo de atividades, desde os momentos de ensino e aprendizagem, confecção do material e até chegar ao ato de avaliar, o docente tem um papel muito fundamental a fim que ocorra a aprendizagem de seus alunos. E quando acontecem metodologias diferenciadas vinculadas ao currículo, a partir daí os conteúdos trabalhados em sala de aula podem gerar aprendizagem significativa.

Figura 1 - Peças do jogo

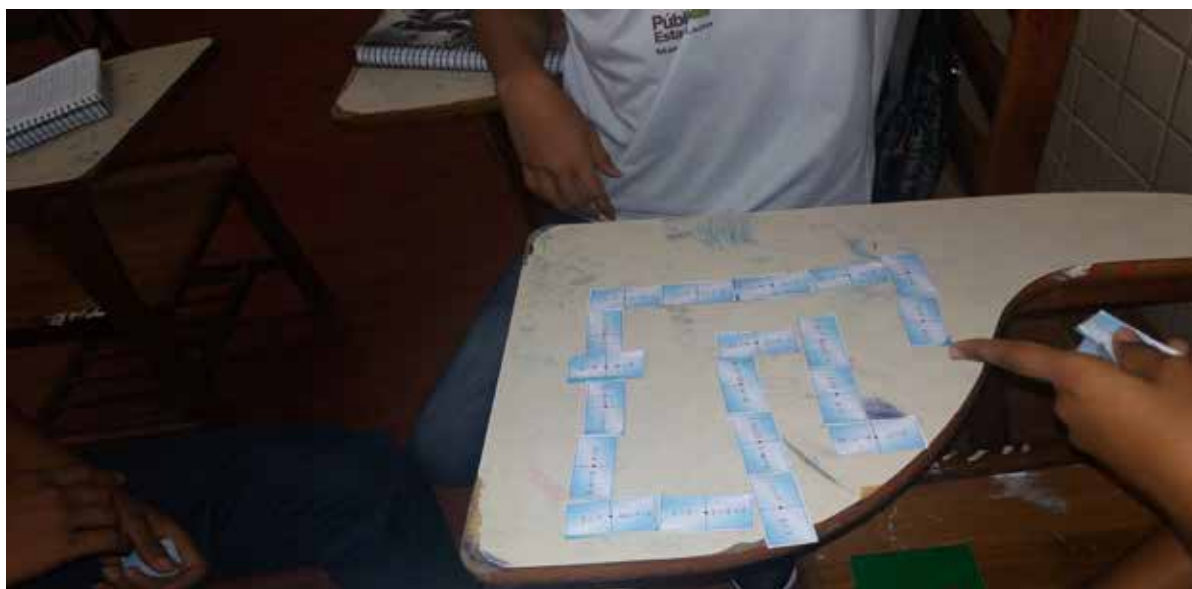


Fonte: Arquivo pessoal, ago. 2017

Divididos em grupos, seguindo as regras estabelecidas, os alunos executaram as partidas. Vemos aqui a importância do cálculo mental. Vários discentes experimentaram a resolução das equações usando o cálculo mental. Foi usado também o modo tradicional de resolver, pelo princípio aditivo.

Como as partes das peças jogo possuíam uma variável de um lado ou em ambos os lados, os alunos fizeram a testagem para descobrir em qual sentença era verdadeira a igualdade.

Figura 2 - Desenvolvimento de uma partida



Fonte: Arquivo pessoal, ago. 2017

No decorrer da atividade, ficou mais claro para a maioria o que é uma equação e suas características, bem como o significado da raiz de uma equação do primeiro grau.

A partir das percepções aferidas durante esse trabalho de investigação, poderemos melhorar as estratégias desenvolvidas para um melhor ensino e aprendizagem com respeito ao conteúdo de equações do primeiro grau com uma variável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve sair de sua área de conforto, mudar do tradicional para métodos ousados, que podem ser eficazes. Deve buscar meios que proporcione ao aluno verdadeiro aprendizado. Assim, os jogos de um modo geral, são possibilidades oferecidas aos professores, a fim de poderem executar sua árdua tarefa de maneira plena. Usando dessa alternativa o educador poderá eliminar da mente do aluno uma imagem negativa da Matemática, que é ser uma ciência difícil de aprender e sem significado.

A motivação, interesse, relevância e afetividade são ingredientes inerentes a esse processo de ensino e aprendizagem. Cabe tão somente ao professor fazer fluir essas características no aluno.

Por essas razões jogos educacionais matemáticos e, no caso específico, jogo de dominó envolvendo equações do primeiro grau, foram elaborados e aqui foram aplicados, com a finalidade de abranger fatores em um contexto lúdico e educacional, auxiliando o professor no ensino das habilidades a serem desenvolvidas durante o segundo semestre letivo.

Ainda, verificou-se por meio deste estudo e pesquisa, que professores e educando são totalmente fa-

voráveis ao uso dos jogos no ensino e na aprendizagem, mostrando-se como forma facilitadora para o desenvolvimento do aluno, fazendo com que estes alcancem melhores resultados, culminando numa aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria e pratica**. Campinas- SP: Papyrus, 1996.

D'AMBRÓSIO, U. Como ensinar matemática hoje? In: **Temas & Debates**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Ano II, nº 2, 1989.

FIorentini, D.; LOrenzato, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LINS, Rômulo C. e GIMENEZ, Joaquim. **Perspectivas e Álgebra e Aritmética para o Século XXI**. Campinas-SP: Papyrus, 5 edição, 2005.

LOrenzato, Sérgio. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e jogar: enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Jogos de matemática de 6º a 9º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DISCALCULIA E JOGOS

Uiara Souza da Silva

(UFAC/MPECIM)

E-mail: uiarasilva57@gmail.com

Salete Maria Chalub Bandeira

(UFAC/MPECIM)

E-mail: saletechalub@ufac.br

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

(UFAC/MPECIM)

E-mail: simonemcbbezerra@gmail.com

RESUMO: O presente texto faz parte de um recorte de uma pesquisa de mestrado sobre discalculia desenvolvida no Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Acre – UFAC. Tem por objetivo apresentar um jogo para utilizar em intervenções, no segundo semestre de 2017, com um estudante com discalculia, do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola do município de Rio Branco no estado do Acre. A discalculia é um transtorno de aprendizagem, associado ao lobo parietal – área do cérebro responsável pelo processamento matemático, em que crianças e até mesmo adultos possuem suas habilidades comprometidas, ou até mesmo considerada anormal em relação a disciplina de matemática. E, para ensinar matemática a um estudante com discalculia, estudos de Lacanallo e Mori (2009); Silva, Nunes e Rizzotto (2013); Campos (2015); Barbosa et al. (2017) e outros, apontam que o lúdico e/ou o jogo, como intervenções pedagógicas, são alternativas que podem contribuir para a aprendizagem da matemática. Destacamos que para o desenvolvimento da cognição neural, as atividades didáticas auxiliam na estimulação e na ativação do sulco intraparietal – IPS local do cérebro responsável pelo processamento matemático. Como resultado parcial, acredita-se que, com base nas pesquisas realizadas, o Jogo de tabuleiro: em ação os números e operações, destacando a trilha da adição e subtração, podem vir a contribuir na aprendizagem de um estudante com transtorno de aprendizagem de matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Discalculia. Jogos. Educação Matemática. Operações Aritméticas. Trilhas.

1 DISCALCULIA

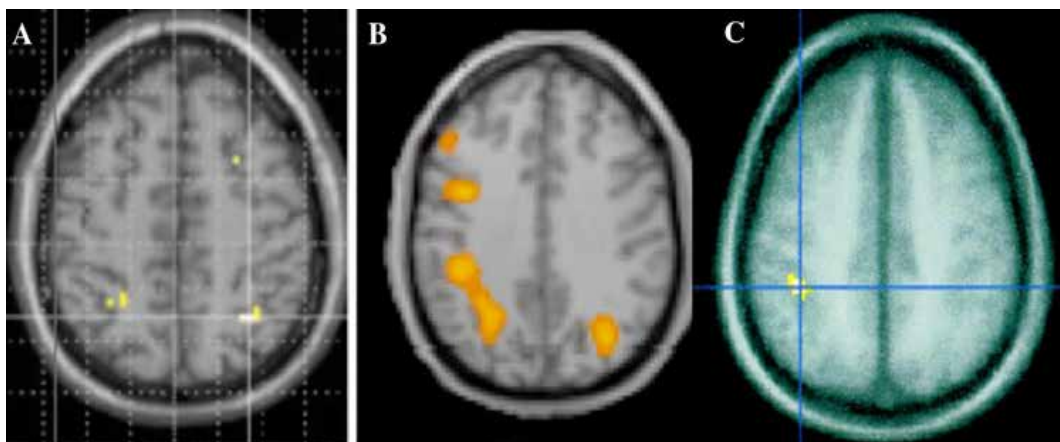
A discalculia é um transtorno de aprendizagem na área de matemática também conhecida como a dislexia da matemática, onde crianças e até mesmo adultos não conseguem desenvolver o pensamento matemático, como realizar cálculos básico de aritmética, fazer leitura de símbolos matemáticos dentre outras características.

De acordo com estudiosos de neurociência, o processamento de cálculos matemáticos estão associados a região do cérebro conhecida como *lobo parietal*, mais precisamente a uma fenda nessa região chamada *sulco intraparietal - IPS*, conforme destacam (BUTTERWORTH e LAURILLARD, 2010, p. 3) que “indivíduos com transtornos do desenvolvimento de pouca numeração ou discalculia têm anormalidades no lobo parietal e verifica-se redução de matéria cinzenta no IPS”.

Estudos apontam que quando somos submetidos a realizar cálculos ou quando somos estimulados a utilizar nossas habilidades matemáticas é essa região do cérebro que é ativada e o mesmo não acontece com

mesma intensidade em pessoas que possuem discalculia. Acredita-se que haja uma anormalidade, nessa região em pessoas que possuem o transtorno de aprendizagem, também chamada de “cegueira da matemática”. Exames com neuroimagem evidenciam esse estudo conforme a seguir, conforme se verifica na imagem da Figura 1.

Figura 1 – Neuroimagem do cérebro humano.



Fonte: Butterworth e Laurillard, (2010, p. 3).

Segundo Butterworth e Laurillard (2010), na Figura 1:

- A - Áreas destacadas que normalmente são ativadas em tarefas de comparação de numerosidade;
- B - Áreas destacadas mostram as redes normalmente ativado para cálculos aritméticos, que incluem a áreas de processamento de numerosidade;
- C - O destaque indica a parte que é encontrada estruturalmente anormal em um discálculo adolescente. (BUTTERWORTH e LAURILLARD, 2010, p. 3).

Observando as imagens **A** e **B** da figura 1, observam-se diversas partes do cérebro sendo ativada principalmente na imagem **B** onde existe o processamento de cálculo aritmético, existem áreas ativadas tanto do hemisfério direito como esquerdo do cérebro. Mas na imagem **C**, onde é analisado o cérebro de um discálculo a atividade cerebral apresentada é inferior em comparação as demais imagens. O que nos leva a depreender que nos discálculos existem anormalidades no que se refere ao processamento do pensamento matemático.

Assim, uma das intervenções necessárias, dentre outras, para um discálculo aprender matemática, são interações e mediações pedagógicas que estimule o desenvolvimento do *IPS* das pessoas acometidas com o transtorno de aprendizagem - discalculia, e as estratégias que iremos abordar nesse trabalho são um jogo matemático, como recurso didático para ensino de matemática.

Cabe ressaltar que não existe uma receita pronta e acabada para um discálculo aprender matemática, e sim estímulos e interações que possam contribuir para a aprendizagem, o importante é que essas pessoas sejam oportunizadas a aprender e não sejam negligenciadas.

2 JOGO COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso com um aluno com diagnóstico preliminar de discalculia, matriculado no 6º ano da educação básica, em uma escola de Rio Branco – AC. Em visita a escola no ano de 2017, e em conversa com a professora de matemática do estudante, nos foi relatado que “o aluno apresenta dificuldade em soma e subtração”.

Dessa forma, nas pesquisas bibliográficas realizadas no *google acadêmico* e banco de teses e disser-

tações da CAPES, encontramos dez pesquisas no primeiro semestre de 2017 e para esse texto destacamos as com intervenções com os jogos/lúdico como Silva (2008); Lacanallo e Mori (2009); Barbosa et al. (2017).

Então preliminarmente, foi desenvolvidas atividades com materiais didáticos manipuláveis e com jogos de adição e subtração com 10 (dez) professores de matemática, mestrandos do MPECIM/UFAC.

A proposta de jogo escolhido foi uma sugestão publicada no Portal do Professor do Ministério da Educação, espaço criado para interação e publicação de aulas, mídias e outros materiais, que podem auxiliar no desenvolvimento da tarefa docente, no endereço eletrônico, disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>> e acesso em: abril de 2017.

A sugestão de aula escolhida foi a proposta depor Silva, Nunes e Rizzotto (2013), intitulada de “Jogos de tabuleiro: em ação os números e as operações - jogo 2: trilha da adição e subtração”. Conforme a Figura 2:

Figura 2 - Jogo trilha da adição e subtração.

TRILHA DA ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO

Materiais:

Trilha com as casas coloridas.

Um dado.

04 marcadores coloridos.

Cartas com operações a serem resolvidas.

Serão três conjuntos de cartas.

A cor da carta define o nível de dificuldade da operação.

Exemplo:

Nível fácil - COR VERDE

Nível médio - COR VERMELHO

Nível difícil- COR AMARELO

Regras do jogo:

Cada jogador escolherá um marcador, que deverá ser colocado na linha de SAÍDA;

Decide-se quem começará o jogo;

Em seguida devem jogar o dado e andar quantas casas for tirado no dado;

O aluno deverá pegar uma carta da cor da casa onde parou e resolver a operação;

Se acertar a operação, permanece na casa;

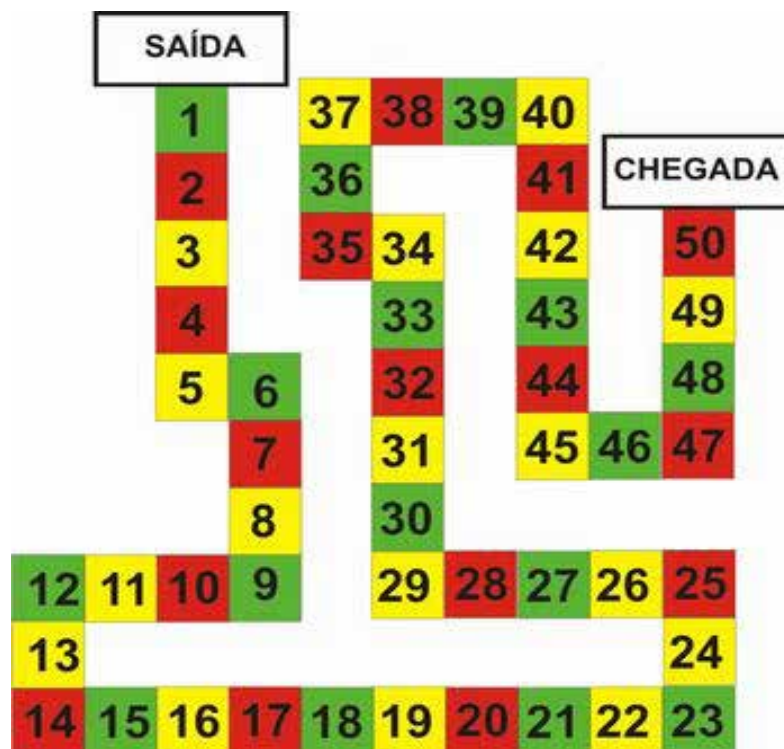
Se errar volta duas casas;

Será o vencedor aquele que mais rápido chegar ao término da trilha.

Fonte: Silva, Nunes e Rizzotto (2013).

Na Figura 3, apresentamos a trilha desenvolvida com casas coloridas.

Figura 3-Trilha com as casas colorida.



Fonte: Silva, Nunes e Rizzotto (2013).

Na Figura 4, as cartas com operações matemáticas.

Figura 4 - Cartas com operações matemáticas.



Fonte: Silva, Nunes e Rizzotto (2013).

A proposta de atividade foi apresentada em duas disciplinas do MPECIM na UFAC. A de *Ensino de Matemática e suas Metodologias*, em que os mestrandos contribuíam com os trabalhos apresentados. Assim, o mestrando Frederico de Oliveira Tavares, sugeriu que a trilha fosse confeccionada em vez de cartolina, em tecido, pois os alunos já estavam acostumados com cartolina e o tecido ia chamar mais atenção, podendo despertar mais interesse no jogo e com mais interações, além de não amassar facilmente e seria algo durável. Outra sugestão apontada pelo colega foi que as cores das dificuldades poderiam ser alteradas, devido ao senso comum e a vasta utilização de que: *a cor verde* é algo fácil ou simplesmente passe; *a cor amarela* é alerta ou

atenção e, por fim a *cor vermelha* é pare ou difícil.

Na proposta inicial a *cor vermelha* estava sendo utilizada como a operação de dificuldade média e a *cor amarela* de dificuldade máxima. Além disso, acrescentou ainda, que seria importante que as regras, cartas e marcadores estivessem sempre juntos ao tabuleiro, onde os alunos pudessem consultar e manusear quando fosse necessário.

Cabe ressaltar que todas as sugestões foram acatadas e adaptadas na confecção do jogo na disciplina de *Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: elaboração de recursos didáticos na formação docente*, e o resultado ficaram conforme a Figura 5:

Figura 5 - Trilha da Adição e Subtração



Fonte: Elaborada pelos autores, 2017.

3 MATERIAIS UTILIZADOS NA CONFECÇÃO

Os materiais utilizados na confecção da Figura 5 – Trilha da Adição e Subtração foram: tecido estampado, papel das cores: azul, vermelho, amarelo e verde, impressão dos números que foi colado na trilha e operações que foram coladas nas cartas. As cartas ficam dispostas dentro do envelope que sua vez, está fixada com cola branca no tabuleiro bem as regras do jogo no segundo envelope. O envelope azul é uma proposta de Envelope de coração Origami, elaborado por Silva (2015), por meio de tutorial de origami, vide a Figura 6:

Figura 6 – Envelopes



Fonte: Elaborada pelos autores, 2017.

As cartas foram confeccionadas seguindo a ordem sugerida: Nível fácil - COR VERDE, Nível médio – COR AMARELO, Nível difícil- COR VERMELHA, porém cabe esclarecer quais critérios estipulado para cada nível, devidamente explicado conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Dificuldade das operações da Trilha da Adição e Subtração

Cor	Característica da soma	Característica da subtração
VERDE	Soma com duas parcelas. Primeira parcela: com algarismo ocupando a 1ª ordem - unidade simples. Segunda parcela: com algarismo ocupando a 1ª ordem - unidade simples.	Minuendo: com algarismo ocupando a 1ª ordem - unidade simples. Subtraendo: com algarismo ocupando a 1ª ordem - unidade simples.
AMARELO	Soma com duas parcelas. Primeira parcela: com algarismo ocupando a 2ª ordem - dezenas simples. Segunda parcela: com algarismo ocupando a 1ª ordem - unidade simples.	Minuendo: com algarismo ocupando a 2ª ordem - dezenas simples; Subtraendo: com algarismo ocupando a 1ª ordem - unidade simples.
VERMELHA	Soma com duas parcelas. Primeira parcela com algarismo ocupando a 2ª ordem - dezenas simples. Segunda parcela: com algarismo ocupando a 2ª ordem - dezenas simples.	Minuendo: com algarismo ocupando a 2ª ordem - dezenas simples. Subtraendo: com algarismo ocupando a 2ª ordem - dezenas simples.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2017.

Não custa registrar que a atividade é uma proposta para o 6º ano, onde os alunos estão estudando os números naturais, e nesse caso nas operações de subtração o minuendo não pode ser menor que o subtraendo. Mas pode ser facilmente adaptado, para outras séries onde os alunos estejam estudando o conjunto dos números inteiros.

Para ser utilizado como marcador, também foi utilizado o cubo, confeccionado a partir da proposta de tutorial de Nakashima (2009). Os colegas de classe demonstraram gostar do cubo colorido, solicitando mais informações sobre o mesmo e pedindo para ser ensinado como era feitas as dobraduras e a montagem, conforme a Figura 7.

Figura 7 – Cubos coloridos.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2017.

Cabe ressaltar, que o planejamento é de suma importância para ensinar com jogos, devemos levar em conta quais objetivos queremos alcançar e além de ensinar os conteúdos matemáticos que a turma ou que um determinado aluno, nesse caso um discálcico, está precisando aprender ou aprimorar.

Destacamos que além dos conteúdos propostos, também se pode “desenvolver outras capacidades, conhecimento, atitudes e habilidades que podem ser desenvolvidas como os jogos” (BATLLORI, 2012, p. 15) e ainda nos remete que podem:

- Ajudar na abordagem de temas transversais ao currículo;
- Estimular a comunicação;
- Desenvolver a lógica e o sentido comum;
- Ajudar no desenvolvimento físico e mental;
- Estimular a aceitação de normas;
- Agilizar o raciocínio verbal, numérico, visual e abstrato;
- Fomentar a diversão individual e em grupo. **Fonte:** Batllori (2012, p. 15).

Segundo Campos (2015, p. 57), as atividades lúdicas são importantes para ensinar Matemática e destacam estimulam o “raciocínio lógico da criança, bem como a criatividade e a capacidade de resolver problemas. A criança se torna mais livre e mais social desenvolvendo a sua capacidade visual, auditiva, tátil e conceitual”.

Dessa forma, o jogo construído pode vir a ser um potencial para que o estudante com discalculia compreenda os conceitos matemáticos com a ludicidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho foi apreciado pelos colegas de classe, no âmbito das duas disciplinas orientadas pelos professores doutores do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, em que todos acharam atrativo, bastante colorido e divertido. Porém, nas atividades de operação de adição e subtração nos foi apontado e sugerido pela docente Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra fazer ajustes, tais como: colocar operações que se estimule a percepção das propriedades da adição e subtração. O que foi acatado por nós, como destacado no exemplo a seguir:

- *Propriedade comutativa da adição:* uma carta para $5+2$ e outra carta para $2+5$. Conforme a

Figura 8:

Figura 8 – Cartas representando a propriedade comutativa da adição.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2017.

- *Propriedade de elemento neutro da adição e subtração:* uma carta $6-0$ e outra carta para $6+0$. Vide Figura 9:

Figura 9 – Cartas representando o elemento neutro da adição e subtração.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2017

As alterações foram consideradas, e a proposta apresentada na VI Semana da Matemática da Universidade Federal do Acre - UFAC, realizada no período de 25/09/2017 a 29/09/2017. A apresentação foi feita na modalidade de comunicação oral com o seguinte título: *O uso de material didático manipulável e jogos, no ensino de adição e subtração para desenvolver a cognição neural de alunos com discalculia*, no dia 26/09/2017, no Laboratório de Didática do Curso de Matemática, tendo como mediadora das apresentações a professora Dr^a Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra. Os presentes na apresentação realizaram muitas perguntas a respeito do discalculia, “termo discalculia vem sendo utilizado desde 1974, pelo Dr. Ladislav Kosc, que a teria descoberto” (CAMPOS, 2015, p. 25). Porém muito dos presentes não sabiam do que se tratava e alguns esclarecimentos foram feitos. E percebi que sempre que se falar sobre discalculia muitos esclarecimen-

tos relevantes devem ser feitos e apontados. A seguir algumas dúvidas dos participantes.

Pergunta: Tem como fazer exame para detectar a discalculia?

Resposta: Não tem exame que possa detectar se uma pessoa possui discalculia, muito menos uma medicação para “curar” a discalculia. Existem estudos que apontam que a área do cérebro no lobo parietal, chamada sulco intraparietal – IPS, não é ativada com maior intensidade em pessoas com o transtorno de aprendizagem, também foi observada quantidade menor de massa cinzenta nesse local do cérebro (BUTTERWORTH e LAURILLARD, 2010, p. 1).

Pergunta: O que o professor pode fazer para ajudar o aluno?

Resposta: Geralmente é o professor o primeiro a perceber as dificuldades que um aluno apresenta, seria de suma importância o registro dessas dificuldades e o contato com a família para buscar ajuda de profissionais ligado a saúde e a educação, como neuropediatra, psicólogo e Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM). É importante deixar cada um com sua responsabilidade e deixar de transferir as obrigações da família para escola. A família desempenha um papel decisivo na socialização e na educação das crianças (CAMPOS, 2015).

Pergunta: E se os pais do aluno não aceitarem que o filho é discálcico?

Resposta: Como profissionais em educação não podemos interferir nas famílias de nossos alunos podemos orientar e instruir da necessidade de um acompanhamento com equipe multidisciplinar, e que o aluno com discalculia necessita de ajuda e acompanhamento. A escola, a família e os professores têm de andar juntos, será essa comunhão que fará com as crianças e os jovens amadureçam como alunos, cidadãos e como pessoa (CAMPOS, 2015).

Pergunta: Se eu utilizar um jogo para ensinar um discálcico e ele não aprender?

Resposta: O jogo é um instrumento de aprendizagem que auxilia muitas crianças a construir conhecimento, a desenvolver, porém não é um “milagre” e sim uma ferramenta, se a proposta de jogo não deu certo, tentamos outro, e se o outro não deu certo também tentamos outras abordagens, pois o aprendizado não é uniforme, não aprendemos igual. Cada um tem seu tempo e seu modo de aprender, isso também ocorre com um aluno com transtorno de aprendizagem em matemática. Precisamos insistir, não desistir e oportunizar que essa criança aprenda. Não existe uma regra, uma fórmula para ensinar, educar e ser professor e pais de discálcicos. Vivemos em um mundo em que a informação está constantemente estampada diante de nós, precisamos pensar, observar e procurar compreender o que necessitamos para uma educação de sucesso, mas tudo isso será possível se houver amor (CAMPOS, 2015).

Ou seja, cada ser é único e necessita de atenção e compreensão por parte dos educadores, e o mais importante demonstrar amor pela profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discalculia é uma realidade presente nas escolas, em que os alunos apresentam dificuldades em utilizar suas capacidades e habilidades em relação a disciplina de matemática, e precisam ser estimulados a desenvolver o *sulco intraparietal – IPS*, com estímulos e interações. Estudos apontam que uma das interações que contribuem para o desenvolvimento é o uso de jogos como intervenção pedagógica para aprendizagem de matemática.

Caber ressaltar, que para alunos com discalculia, além de intervenções pedagógicas, também é de suma importância que o mesmo tenha atendimento educacional especializado, acompanhamento com profissionais de saúde e acompanhamento familiar. Também se faz necessário ter uma equipe multidisciplinar para oportunizar o educando a desenvolver suas habilidades em matemática.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Bruna de Souza et al. Os jogos matemáticos podem auxiliar a discalculia? Canmathematical games help withdyscalculia? Revista Espacios. Educación. Vol. 38 (Nº 35). Año 2017. Pág. 3. Caracas – Venezuela, ISSN 0798 1015.
- BATLLORI, J. Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades, cognitivas e sociais. Tradução de Fina Iñiguez. 12ª. ed. São Paulo: Madras Editora Ltda, 2012.
- BUTTERWORTH, B.; LAURILLARD,. Low numeracy and dyscalculia: identification and intervention. ZDM Mathematics Education, London, junho 2010.
- CAMPOS, A. M. A. D. DISCALCULIA: Superando as dificuldades em aprender Matemática. 2ª Edição. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- NAKASHIMA, J. Youtub Br. Origami Cube (Sonobe), 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FkCWqYOTn6c>>. Acesso em: 26 agosto 2017.
- SILVA, M. E. D.; NUNES, A. M. F. D. S.; RIZZOTTO, D. D. C. Jogos de tabuleiro: em ação os números e as operações. Portal do Professor, 2013. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=50653>>. Acesso em: 16 agosto 2017.
- SILVA, D. youtubeBR. Tutorial Envelope de coração Origami - Dobradura folha A4 - Faça Você mesmo!, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NJ_LmCjCmRg>. Acesso em: 25 ago. 2017.

TECNOLOGIA ASSISTIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: PRÁTICAS DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Salete Maria Chalub Bandeira
(MPECIM/CCET – UFAC)
E-mail: saletechalub@gmail.com

Keuri Neri de Arruda
(MPECIM – UFAC)
E-mail: kn.neri@uol.com.br.

RESUMO: A presente comunicação tem por objetivo apresentar o planejamento, a aplicação e alguns resultados de um Curso de Extensão, realizado na modalidade à distância, intitulado de “Tecnologia(s) Assistiva, Educacionais e Móveis e a Formação Docente para o Ensino de Matemática voltados à Deficientes Visuais/ Intelectuais - Plataforma Moodle – 1ª Edição”. O Curso conta com a colaboração de pesquisadores do grupo Educação Especial Inclusiva, dos quais duas docentes são do Curso de Licenciatura em Matemática e do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) da Universidade Federal do Acre (UFAC), dois professores do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI/UFAC), diretora e professores especialistas do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Acre (CAP-AC), oito mestrandos do MPECIM/UFAC, três bolsistas, coordenadora pedagógica e técnico do Núcleo de Interiorização e Educação a Distância (NIEAD/UFAC) e coordenadora do Curso. Como aporte teórico se apoia em Bersch (2013), Bandeira (2015), Bezerra (2017), Ferronato (2002) e outros. O Curso foi organizado em cinco módulos, cada um de vinte horas; iniciou em abril de 2017 e com término para outubro do mesmo ano. Como resultado parcial, o Curso proposto na modalidade à distância tem permitido aos cursistas matriculados uma reflexão sobre a tecnologia assistiva e, ainda como essa pode viabilizar uma maior participação de estudantes com deficiência nas aulas de matemática, desde que o professor da sala regular tenha uma formação que permita planejar, construir e aplicar os materiais didáticos adaptados que favoreçam aos estudantes com deficiência visual aprender com os outros sentidos (tátil, auditivo, gustativo, olfativo e cinestésico) os conceitos matemáticos e de outras áreas do conhecimento. Portando, o Curso na modalidade a distância, tem permitido a todos uma participação e melhor compreensão de uma formação para a diversidade. Também tem favorecido aos licenciandos de outros municípios e estados, participar de cursos de extensão, recebendo para a suas Atividades Científico-Culturais um Curso de 100 horas, sobre uma temática inovadora e imprescindível para a formação docente do novo século, com debates e reflexões teóricas e práticas sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência visual e intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Assistiva. AVA. Formação Docente. Deficiência Visual. Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

Pensando em uma formação docente em matemática para atuar na diversidade e potencializar a inclusão de estudantes com deficiência visual e intelectual em Escolas nas Classes Comuns ou em Salas de Recurso

Multifuncional, planejamos o *Curso de Extensão* intitulado de: *Tecnologia(s) Assistiva, Educacionais e Móveis e a Formação Docente para o Ensino de Matemática voltados à Deficientes Visuais/Intelectuais - Plataforma Moodle – 1ª Edição*”.

O Curso, aprovado pela Universidade Federal do Acre por intermédio do Edital nº 01/2017 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX) e da Diretoria de Ações de Extensão (DAEX) foi estruturado em cinco módulos de 20 horas cada, totalizando 100 horas e está ativo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), desde o mês de maio do ano de 2017 e contou com a colaboração de profissionais do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI/UFAC), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Acre (CAP-AC/SEE), duas docentes do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), Grupo de Pesquisa em Educação Especial Inclusiva da UFAC e dois profissionais do Núcleo de Interiorização e Educação a Distância (NIEAD/UFAC).

Destinado aos discentes de Cursos de Licenciatura, estudantes de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática, professores da rede pública de ensino e professores que atuam em Salas de Recurso Multifuncional que realizam o Atendimento Educacional Especializado em escolas da Educação Básica, em sua primeira edição contou com a participação de duzentos e trinta inscritos, dos quais duzentos de vinte e sete cursistas são do estado do Acre e três, de outros estados Brasileiros, um de Manaus, um de São Paulo e outro de Londrina.

A realização desse Curso oportunizou aos participantes refletirem sobre uma Formação Docente em Matemática para atuar nas escolas de nosso País com estudantes que apresentam Deficiência Visual e Deficiência Intelectual, construindo e aplicando práticas inovadoras para se refletir a Formação Docente e a Inclusão, além de permitir a participação de vários profissionais por ser ofertado na plataforma *Moodle* – modalidade à distância, no período de 15 de maio a 01 de outubro de 2017 e finalizando com o evento de fechamento do Curso no período de 13 a 16 de novembro de 2017 no auditório do NAI/UFAC.

1 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE EXTENSÃO

O Curso proposto teve por objetivo geral apresentar a Tecnologia Assistiva, Educacionais e Móveis no AVA que possibilitaram a construção de atividades no ensino de matemática e a construção, com os participantes do curso e equipe de colaboradores, práticas pedagógicas que possam potencializar a aprendizagem de estudantes deficientes visuais e deficientes intelectuais.

Outro aspecto foi o de oportunizar professores em formação inicial e continuada refletirem em como ampliar a sua prática para favorecer o aprendizado, de matemática, biologia e outras áreas de ensino, a estudantes com deficiência. Dessa forma, destacamos as pesquisas de Bandeira (2015), Bezerra (2017), Ferronato (2002) e Bersch (2016).

Dessa forma o Curso, com o período de inscrição realizado na Plataforma *Moodle* de 03 de abril à 12 de maio de 2017, foi estruturado em cinco módulos de 20 horas, totalizando uma carga horária de 100 horas, conforme o planejamento do Curso descrito no Quadro 1:

Quadro 1 – Planejamento e período dos cinco Módulos do Curso de Extensão.

Título dos Módulos	Período
Módulo I: Tecnologia Assistiva/Educacionais/Móveis e a caracterização da Deficiência Visual e Deficiência Intelectual.	15/05/2017 à 11/06/2017

Módulo II: Critérios para a construção e eficácia do material didático de matemática para Deficientes Visuais: <i>Software</i> Geogebra e o Multiplano.	12/06/2017 à 09/07/2017
Módulo III: Braille Fácil, Braille Virtual e o Código Braille Matemático Unificado e os Sintetizadores de Voz: <i>softwares</i> Dosvox/NVDA.	10/07/2017 à 06/08/2017
Módulo IV: Calculadora para as pessoas com Deficiência Visual: Soroban/Sorocalc 2.0/SimpleSoroban.	07/08/2017 à 03/09/2017
Módulo V: Deficiência Intelectual e o software participar 2: Materiais Didáticos de Matemática.	04/09/2017 à 01/10/2017

Fonte: Coordenadora do Curso de Extensão - Edital PROEX N° 1/2017.

Para Pinho, Ribas e Lahm (2007) a Educação a Distância (EaD) tem no seu surgimento a possibilidade para atender o problema de dimensões continentais do território brasileiro, possibilitando a flexibilidade de acesso ao ensino – especialmente o Ensino Superior – numa perspectiva de democratização das oportunidades.

Para estas autoras a regulamentação da EaD foi introduzida no sistema educacional brasileiro através da Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que traz em seu artigo 80 as disposições gerais onde estão estabelecidas as determinações sobre a EaD: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todo os níveis e modalidades de ensino, e educação continuada”.

Dessa forma, vimos a oportunidade de estruturar um Curso de Extensão na Modalidade a Distância, pois como destaca Santos (2012), em um ambiente virtual de aprendizagem é possível professores e alunos se relacionarem e fazer trocas em tempos distintos e a partir de locais diversos e, ainda, é possível realizar atividades pedagógicas inovadoras e acompanhar de forma efetiva o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, conforme será descrito no Quadro 2, a Estrutura Curricular com os materiais didáticos do Módulo I:

Quadro 2 – Materiais didáticos do Módulo I.

Módulo I - Tecnologia Assistiva/Educação/Móveis e a caracterização da Deficiência Visual e Deficiência Intelectual	
Materiais Didáticos (Assunto)	Tipo de Arquivo
Tecnologia Assistiva	<i>Vídeo com duração de 25 minutos e 7 segundos:</i> < www.youtube.com/embed/8z_HTGMxf6A >
Introdução a Tecnologia Assistiva	<i>Arquivo pdf:</i> < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/34072/mod_resource/content/1/Introducao_Tecnologia_Assistiva_Rita%20_1.pdf >.
Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Deficiência Visual	<i>Arquivo pdf:</i> < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/34073/mod_resource/content/1/ae_e_dv_2.pdf >
Conhecendo a Deficiência Visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais	Arquivo pdf < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/34276/mod_resource/content/1/Cegueira%204_Torres_Santos_1.pdf >
A Deficiência Visual	<i>Arquivo pdf:</i> < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/34277/mod_resource/content/1/Cegueira%206_Luzimar%20Teixeira%20DV_3.pdf >

Os Alunos com Deficiência Visual: baixa visão e cegueira	<i>Arquivo pdf:</i> < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/35553/mod_resource/content/1/AEE_Fasciculo_III_Baixa_Visao_e_Cegueira.pdf >
Deficiência Visual: O seu conceito sob os pontos de vista médico e pedagógico e o sistema Braile	<i>Arquivo pdf:</i> < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/34278/mod_resource/content/2/Cegueira%20Dr%20Saulo_2.pdf >
Deficiência Intelectual: O Atendimento Educacional Especializado (AEE)	<i>Arquivo pdf:</i> < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/35757/mod_resource/content/1/AEE_Fasciculo_II_DI.pdf >
Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento	<i>Arquivo pdf:</i> < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/35921/mod_resource/content/1/af-livro_10_milanez.pdf >
Anatomia do Olho Humano; Principais causas da Cegueira: catarata e glaucoma; Causas, sintomas, tratamento e cirurgia	<i>Vídeo informativo com duração de 15 minutos e 55 segundos:</i> https://www.youtube.com/embed/CENAnnJdykk
Percentual de cegos no Brasil; Causas da Cegueira: Catarata, Glaucoma e Retinopatia Diabética	<i>Vídeo informativo com duração de 13 minutos e 53 segundos:</i> https://www.youtube.com/embed/9quG1BeAY8o
Deficiência Intelectual: Vamos conhecer?	<i>Vídeo informativo com duração de 06 minutos e 05 segundos:</i> https://www.youtube.com/embed/ess5_j-QWZI
CAP-AC: Tecnologia Assistiva	<i>Vídeo colaborativo com duração de 07 minutos e 35 segundos</i>
AVALIAÇÃO	<i>Fórum de avaliação:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de Avaliação do Módulo I <p>1. Como a Tecnologia Assistiva pode potencializar uma participação mais efetiva de estudantes com deficiência visual/intelectual no contexto escolar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como isso poderia ser feito dentro de sua área de formação?

Fonte: Disponível em:<<https://goo.gl/iAA3ab>>, Acesso em: 08 nov. 2017.

Na continuidade, no Quadro 3 apresentamos a organização do Módulo II:

Quadro 3 – Materiais didáticos do Módulo II.

Módulo II - Critérios para a construção e eficácia do material didático de matemática para Deficientes Visuais: Software Geogebra e o Multiplano	
Materiais Didáticos	Tipo de Arquivo
Conhecendo o Multiplano	Vídeo com duração de 07 minutos e 31 segundos: < https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=WLwOIC-n6hB8 >
Kit Multiplano (FERRONATO, 2002)	Arquivo em pdf < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/36141/mod_resource/content/1/Kit_Multiplano.pdf >
Prática 1 - Conhecendo o Kit Multiplano (FERRONATO, 2002); Como Ensinar Matemática para Estudantes Cegos: Construindo Gráficos Estatísticos; Simplificando Frações: como fazer com o Kit?	<i>Três Vídeos com Práticas de Matemática com o multiplano:</i> < https://www.youtube.com/watch?v=vp3XVguT-Ek > < https://www.youtube.com/watch?v=I0tNt8d0cck > < https://www.youtube.com/watch?v=atcZ8Uyo9m8 >

Material do Minicurso Semana da Matemática	Arquivo pdf < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/36430/mod_resource/content/1/MINICURSO_SEMANADAMATEMATICA_UFAC_IFRR02102016.pdf >
A utilização do multiplano no ensino da matemática na educação básica: uma proposta para a educação inclusiva	Arquivo pdf < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/36793/mod_resource/content/1/2014_02842_RAWLINSON_DOS_SANTOS_SILVA.pdf >
Formação docente e a(s) tecnologia(s) assistiva/móveis potencializando a inclusão de deficientes visuais e intelectuais	Arquivo pdf < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/37057/mod_resource/content/1/ARTIGOSALETESIMONE%20GT%2029.pdf >
Metodologia para ensinar geometria para estudantes deficientes visuais utilizando multiplano e o aplicativo geogebra	Arquivo pdf < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/37058/mod_resource/content/1/KEURY_SALETE_ARTIGO%20SIMPOSIO%20GT29.pdf >
Moda, média e mediana com o uso de recursos táteis e tecnológicos: multiplano e geogebra	Arquivo pdf < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/37062/mod_resource/content/1/912-2068-1-SM%20-%20Ricardo%20e%20George.pdf >
Oficina: Construção de Material Didático de Matemática para Alunos com Deficiência Visual	Arquivo pdf < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/37106/mod_resource/content/1/minicurso%20Materiais%20did%C3%A1ticos%20e%20a%20DV23062017.pdf >
Refletindo a formação inicial: sequências didáticas como possibilidades de inclusão de alunos cegos nas aulas de matemática no ensino médio	Arquivo pdf < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/37107/mod_resource/content/1/InvFor_31.pdf >
Profa. Dra. Salete Maria Chalub Bandeira: 1 - Kit de Progressão Aritmética (Kit de PA)	Vídeo < https://www.youtube.com/watch?v=smBBumws-O4 >
2- Função do 1º grau: uma adaptação em alto relevo com materiais de baixo custo	Vídeo < https://www.youtube.com/watch?v=Jj9BstJtFnA >
2.1- Como escrever a função do 1º grau no Software Geogebra	Vídeo < https://www.youtube.com/watch?v=MKmYmQGIdks >
3- Kit de Matrizes: Cartelas de remédio	Vídeo < https://www.youtube.com/watch?v=xwxCrAhhOaU >
4 - Intervenção desenvolvida em turmas do 2º ano do Ensino Médio com estudantes Deficientes visuais e demais estudantes	Vídeo < https://www.youtube.com/watch?v=LLTgKm6iS0w >
Prof. Esp. Keuri Neri de Arruda (CAP-AC): o conceito de incentro com o multiplano	Vídeo < https://www.youtube.com/watch?v=A7_GGyrwIpo >
Profa Esp.Cristhiane de Souza Ferreira (IFAC): Relações trigonométricas no triângulo retângulo	Vídeo < https://www.youtube.com/watch?v=ziYy3a2TvhE >

Prof. Esp. Vanderlei Zanco de Carvalho (SEEE/AC): A função do segundo grau adaptada	Vídeo < https://www.youtube.com/watch?v=4rmCN0njD_k >
Prof. Esp. Vanderlei Zanco de Carvalho (SEEE/AC): A função do segundo grau e a sua construção no Software Geogebra	Vídeo < https://www.youtube.com/watch?v=p5OHWleqyoM >
AVALIAÇÃO	<p><i>Fórum de Avaliação do Módulo II</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como a(s) prática(s) pedagógica(s) podem potencializar o aprendizado de estudantes com Deficiência Visual nas aulas de matemática, ou na sua área de formação? <p><i>Atividade Final do Módulo II</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir uma prática pedagógica que favoreça o aprendizado de estudantes com Deficiência Visual. <p>Obs.: Faça um vídeo de no máximo cinco minutos explicando como ensinar com o recurso didático construído.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No vídeo informar seu nome completo, a sua formação e atuação profissional. • Sugerindo esse modelo em formato doc.

Fonte: Disponível em:<<https://goo.gl/iAA3ab>>, Acesso em: 08 nov. 2017.

Na continuidade a Estrutura Curricular do Módulo III, descrita no Quadro 4:
Quadro 4 – Materiais didáticos do Módulo III.

Módulo III - Braille Fácil, Braille Virtual e o Código Braille Matemático Unificado e os Sintetizadores de Voz: softwares Dosvox/NVDA	
Materiais Didáticos	Tipo de Arquivo
Grafia Portuguesa - Braille	<i>Arquivo pdf</i> < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/37470/mod_resource/content/1/grafiaportuguesa.PDF >
Código Braille Matemático Unificado	<i>Arquivo pdf</i> < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/36779/mod_resource/content/2/Codigo%20Braille%20Matematico%20Unificado.pdf >
Manual do Braille Fácil	<i>Arquivo pdf</i> < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/37469/mod_resource/content/1/brfacil40.pdf >
A Utilização do Multiplano no Ensino de Geometria para Alunos do Ensino Fundamental com Deficiência Visual	<i>Arquivo pdf</i> < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/36778/mod_resource/content/1/2013_02165_HUGLEIBSON_BERNARDO_DA_SILVA.pdf >
Introdução ao conceito de função para deficientes visuais com o auxílio do computador	<i>Arquivo pdf</i> < https://niead.ufac.br/moodle/pluginfile.php/36780/mod_resource/content/1/tese_heitor.pdf >
Aplicativo Braille Fácil: Como instalar e utilizar o Braille Fácil – ProfªDra Salete Chalub	<i>Vídeo informativo com duração de 05 minutos e 08 segundos</i> < https://www.youtube.com/watch?v=vIBr52yBevs >

Aplicativo Braille Virtual: Apresentação Profa Dra Salete Maria Chalub Bandeira – UFAC	<i>Vídeo informativo com duração de 19 minutos e 48 segundos</i> < https://www.youtube.com/watch?v=XXgDThuSQpo >
Aplicativo Braille Fácil versão 3.4: Apresentação: Mestrando Keuri Neri de Arruda - MPECIM/UFAC	<i>Vídeo informativo com duração de 06 minutos e 17 segundos</i> < https://www.youtube.com/watch?v=fKi5uxiiLfw >
Construção de Tabela no Programa Braille Fácil: texto tabela - Braille Fácil Mestrando Keuri Neri de Arruda - MPECIM/UFAC	Vídeo informativo com duração de 03 minutos e 56 segundos < https://www.youtube.com/watch?time_continue=200&v=vJINQMg-FatE >
Sinais Básicos de Matemática no Braille Fácil: Operações Elementares de Matemática no Braille Fácil Mestrando Keuri Neri de Arruda - MPECIM/UFAC	Vídeo informativo com duração de 08 minutos e 28 segundos < https://www.youtube.com/watch?v=c3aHzfriQu0 >
Utilizando DOSVOX e NVDA: USANDO O DOSVOX NO MEU DIA A DIA JUNTO COM O NVDA	Vídeo informativo com duração de 32 minutos e 08 segundos < https://www.youtube.com/watch?v=vSDkahPo4yM >
Como utilizar o aplicativo DOSVOX: TecnoAssist - Demonstração do Sistema Dosvox	Vídeo informativo com duração de 09 minutos e 36 segundos < https://www.youtube.com/watch?v=Qkq7YBaYzmg >
AVALIAÇÃO	Fórum de Avaliação: Ampliando a Prática Pedagógica - Vídeo <ul style="list-style-type: none"> • Como você professor(a) e demais cursistas podem ampliar a atividade apresentada no Módulo II, com os conhecimentos estudados no Módulo III: escrita e a leitura do Código Braille - até o momento e o sintetizador de voz (Dosvox ou algum outro que conheça).

Fonte: Disponível em: <<https://goo.gl/iAA3ab>>, Acesso em: 08 nov. 2017.

A seguir a Estrutura Curricular do Módulo IV apresentada no Quadro 5:

Quadro 5 – Materiais didáticos do Módulo IV.

Módulo IV - Calculadora para as pessoas com Deficiência Visual: Soroban/Sorocalc 2.0/SimpleSoroban	
Materiais Didáticos	Tipo de Arquivo
SOROBAN - Manual de Técnicas Operatórias para Pessoas com Deficiência Visual	<i>Arquivopdf</i> < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12454-soroban-man-tec-operat-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192 >
A formação do professor e a mediação das operações matemáticas com o sorobã para ensinar estudantes deficientes visuais	<i>Arquivo pdf</i> Artigo Científico apresentado na V Semana de Matemática da UFAC.
Introdução com o soroban e as Operações de Adição, subtração, multiplicação e divisão com o soroban	<i>Vídeos de Práticas com o Soroban:</i> < https://www.youtube.com/watch?v=njuOQOa8C-I > < https://www.youtube.com/watch?v=rSxk7v3E9LY > < https://www.youtube.com/watch?v=4x1VfTLFYMc&t=23s > < https://www.youtube.com/watch?v=bze1-xZZFQY&t=2s > < https://www.youtube.com/watch?v=ICm6rEFAQ0w&t=5s >
Aplicativo Soroban Virtual - Sorocalc	<i>Vídeo</i> < https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=HYwaPh7e-7bM >

AVALIAÇÃO	<p><i>Fórum de Avaliação:</i></p> <p>Soroban e as práticas de matemática na sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como o soroban pode auxiliar o estudante na representação numérica e nas operações matemáticas? <p>1 - Ação: Façam uma reflexão sobre a importância do soroban para o ensino da matemática. Pesquisem e discutam.</p> <p>2 - Réplicas: Efetuem comentários sobre as postagens de colegas a sua escolha.</p>
------------------	--

Fonte: Disponível em: <<https://goo.gl/iAA3ab>>, Acesso em: 08 nov. 2017.

E, finalizando o Módulo V no Quadro 6:

Quadro 6 – Materiais didáticos do Módulo V.

Módulo V - Deficiência Intelectual e o software participar 2: Materiais Didáticos de Matemática.	
Materiais Didáticos	Tipo de Arquivo
Deficiência Intelectual	<i>Video:</i> < https://www.youtube.com/watch?v=ess5_j-QWZI >
Convivendo com as diferenças – Deficientes Intelectuais	<i>Video</i> < https://www.youtube.com/watch?v=DP2xOWsF4Uc >
Oficina: Tecnologias Assistivas - Software Participar 2	<i>Video</i> < https://www.youtube.com/watch?v=mpIUelbDZcU >
Projeto Participar lança novo software	<i>Video</i> < https://www.youtube.com/watch?v=WQkfUW8A8lo >
O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual	<i>Arquivo em pdf</i> < https://central3.to.gov.br/arquivo/292572/ >
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: o atendimento educacional especializado (aee) em discussão (dissertação)	<i>Arquivo pdf:</i> < http://uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2017/04/INCLUS%C3%83O-ESCOLAR-DE-ALUNOS-COM-DEFICI%C3%8ANCIA-INTELECTUAL-O-ATENDIMENTO-EDUCACIONAL-ESPECIALIZADO-AEE-EM-DISCUSS%C3%83O-Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Mestrado.pdf >
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: um mapeamento de teses e dissertações sobre adaptação curricular	<i>Arquivo pdf:</i> < https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/julieessa-ricce-valera-luci-pastor-manzoli.pdf >
ADEQUAÇÃO CURRICULAR: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual (dissertação)	<i>Arquivo pdf:</i> < http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf >
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ADAPTAÇÃO CURRICULAR SOB O OLHAR DE TESES E DISSERTAÇÕES	<i>Arquivo pdf:</i> < https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123892 >
PROFESSOR NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: análise da formação na perspectiva docente (tese)	<i>Arquivo pdf</i> < https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151388/lara_pt_dr_mar.pdf?sequence=3 >
SOFTWARE EDUCACIONAL PARTICIPAR 2	<i>Arquivo pdf</i> < www.cdt.unb.br/vitrine/files/solucoes/220.pdf >

PARTICIPAR 2: <i>Software</i> Educacional de Apoio à Alfabetização de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual (monografia)	<i>Arquivo pdf</i> < http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7718/1/2014_JoaoPaulodeAndradeConti.pdf >
AVALIAÇÃO	<p><i>Fórum de Avaliação:</i></p> <p>Reflexões sobre ensinar para estudantes com Deficiência Intelectual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com base nos materiais de apoio, nos vídeos apresentados no Curso e, na sua vivência como estudante e profissional, refletir como o Projeto Participar 2 pode auxiliar o estudante com Deficiências Intelectual no aprendizado? <p>1 - Ação: Façam uma reflexão sobre a importância do Aplicativo Participar 2 para o ensino. Pesquisem e discutam.</p> <p>2 - Réplicas: Efetuem comentários sobre as postagens de colegas a sua escolha.</p>

Fonte: Disponível em:<<https://goo.gl/iAA3ab>>, Acesso em: 08 nov. 2017.

2 O CURSO NA PLATAFORMA MOODLE – AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

O Curso de Extensão proposto permitiu aos colaboradores, dentre eles *três* mestrandos do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM/UFAC), *docentes* do Grupo de Pesquisas em Educação Especial Inclusiva da Universidade Federal do Acre, *discentes* (dentre eles *três* bolsistas) do Curso de Licenciatura em Matemática da Ufac, *professores especialistas* do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Acre (CAP-AC) e *profissionais* do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI/UFAC) e *Cursistas* inscritos, aprofundar as discussões e as práticas pedagógicas sobre a tecnologia assistiva e como podemos construir materiais didáticos, gravar vídeo aulas e planejar com os parceiros e profissionais estudiosos pela temática, de como podemos ensinar matemática a estudantes com Deficiência Visual e Intelectual.

Foram feitos pela equipe de colaboradores vários vídeos explicativos disponíveis no endereço do Curso de extensão, através do *link* <<https://goo.gl/iAA3ab>> e, no Canal Salete Chalub, pelo *link* <<https://www.youtube.com/user/saletechalub1>>, com ênfase no ensino de matemática para estudantes com cegueira utilizando os recursos didáticos multiplano, recursos didáticos construídos com materiais de baixo custo e o próprio software GeoGebra como recurso didático que possibilita adaptar em alto relevo os gráficos construídos com o aplicativo.

Essas atividades estão disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) através do link supracitado do acesso ao Curso, mostrando as vivências dos colaboradores e cursistas de como podemos planejar e aplicar uma aula com os recursos didáticos e *softwares* utilizados.

CONCLUSÃO

O Curso de Extensão permitiu aos participantes refletir e apresentar atividades de como se pode construir materiais didáticos e, perceber as possibilidades e potencialidades de se ensinar, com o material construído, estudantes com Deficiência Visual, através dos fóruns aonde ocorreram as reflexões.

Foi possível também conhecer, perceber e aplicar algumas Tecnologia(s) Assistiva, Educacionais e

Móveis no Ensino de Matemática e Biologia. Com as atividades no AVA os participantes puderam trocar experiências de como podemos, na colaboração, ampliar o conhecimento e aprender para ensinar a estudantes com Deficiência Visual e Intelectual utilizando vários aplicativos disponíveis para celulares, *notebooks* e recursos táteis e de voz.

Destacamos a participação também de licenciandos da matemática, pedagogia, letras e áreas afins que moram em regiões de difícil acesso do Estado do Acre e, com o Curso oferecido no AVA, na modalidade a distância, ter o conhecimento de como podem aprender em um Curso realizado nessa condição virtual, possibilitando ampliar e compartilhar conhecimentos, além de pontuar na carga horária das licenciaturas nas Atividades Científicas Complementares dos Cursos.

Salientamos também sobre a participação de professores formados e que atuam na Sala de Recurso Multifuncional das escolas, podendo trocar ideias sobre as suas vivências com os participantes através dos fóruns.

Portanto, o Curso de Extensão “*Tecnologia(s) Assistiva, Educacionais e Móveis e a Formação Docente para o Ensino de Matemática voltados à Deficientes Visuais/Intelectuais - Plataforma Moodle – 1ª Edição*”, finaliza com um Evento a ser realizado no período de 13 a 16 de novembro do ano de 2017, com possibilidades de ampliação e continuação, em caráter contínuo, no âmbito do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre, contanto com mais colaboradores, tanto da Secretaria de Estado de Educação e Esporte, através da Gerência de Educação Especial, como da Secretaria Municipal de Educação Especial e outras parcerias.

Portanto, através das Professoras do Grupo de Pesquisa em Educação Especial do Acre, bem como das professoras pesquisadoras Coordenadoras do Projeto de Extensão e demais Colaboradores, o Curso apontou caminhos para a ampliação de pesquisas na Educação Matemática com o foco na Educação Especial Inclusiva por meio do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) da Universidade Federal do Acre e da continuidade em fluxo contínuo do Curso de Tecnologia(s) Assistiva, Educacionais e Móveis e a Formação Docente para o Ensino de Matemática voltados à Deficientes Visuais/Intelectuais - Plataforma Moodle – 1ª Edição.

Por fim, destacamos assim, o tripé entre os participantes do que se pensa de uma Universidade de qualidade com o tripé *Ensino, Pesquisa e Extensão*, construindo uma reflexão entre professores em formação inicial e continuada, profissionais das Escolas e da Comunidade.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, S. M. C. Olhar sem olhos: cognição e aprendizagem em contextos de inclusão – estratégias e percalços na formação inicial e docente de matemática. 2015. 489 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal do Mato Grosso – Mato Grosso – Cuiabá, 2015.

BANDEIRA, S. M.C.; BEZERRA, S.M.C.B. **Curso de Extensão Tecnologia(s) Assistiva, Educacionais e Móveis e a Formação Docente para o Ensino de Matemática voltados à Deficientes Visuais/Intelectuais - Plataforma Moodle – 1ª Edição**. Disponível em: <<https://goo.gl/iAA3ab>>. Acesso em: 11 Nov. 2017.

BERSCH, R., **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Disponível em: <http://www.cedionline.com.br/artigo_ta.html>. Acesso: 04 dez. 2016.

BEZERRA, M. L. E. **Olhos de Minerva: caminhos da inclusão**. Curitiba – PR. Appis editora, 2017.

CHALUB, Salete. **Canal disponível no YouTube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/saletechalub1>>. Acesso em: 11 Nov. 2017.

FERRONATO, R. **A Construção de Instrumento de Inclusão no Ensino da Matemática**. Dissertação de

Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82939>>. Acesso: 23 fev. 2017.

PINHO, D. S.; RIBAS, E.; LAHM, R. A. **Ambiente virtual**: uma proposta para construção de material didático. – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PUCRS. 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/5dDenise.pdf>>. Acesso: 23 jan. 2017.

SANTOS, C. N. **A importância dos recursos de apoio pedagógico especializados para o ensino de alunos com deficiência visual**. 2012. 31f. Monografia (Especialização em Atendimento Educacional Especializado) – Universidade Estadual de Maringá–UEM, Maringá. 2012.

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PESQUISADOR EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UNIÃO EDUCACIONAL DO NORTE EM RIO BRANCO – ACRE

Solange Maria Chalub Bandeira Teixeira
(UNINORTE)

E-mail: solange.chalub@uninorteac.com.br

RESUMO: Esta comunicação objetiva apresentar como se dá o processo de formação do licenciado em ciências biológicas da União Educacional do Norte em Rio Branco – Acre frente ao que traz o Projeto Pedagógico do Curso, especialmente quanto ao perfil do egresso e às competências gerais e específicas voltadas para estudos e pesquisas nas áreas do conhecimento e de atuação da biologia, por meio do: domínio de métodos e técnicas de pesquisa; do desenvolvimento de pesquisa em meio ambiente e diversidade, biotecnologia e em saúde; de atividades técnicas de inventariário da biodiversidade, delimitando área de amostragem, realizando levantamentos nos diferentes biomas, analisando a distribuição espacial e temporal, quantificando espécies/espécimes, classificando amostras e organizando banco de dados; e, da elaboração de relatórios/artigos técnicos e científicos. Por meio de fundamentação teórica pautada em diversos autores que contribuem para o desenvolvimento científico (metodologia) nas ciências biológicas, bem como na investigação documental e na pesquisa-ação, o estudo volta-se para comprovar que mesmo na licenciatura, o egresso do Curso desenvolve competências que lhe permitirão ser um pesquisador em vários campos do conhecimento, podendo desenvolver pesquisas na vasta diversidade de áreas de atuação do biólogo, além do exercício da docência em Ciências e Biologia nos ensinos fundamental, médio e técnico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e pesquisa em ciências biológicas. Competências. Temas em pesquisa.

INTRODUÇÃO

Analisar e provocar discussões sobre as competências desenvolvidas durante a formação profissional dos acadêmicos da licenciatura em ciências biológicas, repensar o perfil profissional dos egressos, bem como refletir sobre como deveriam ser desenvolvidas essas competências, tem sido objeto de estudo do Núcleo Docente Estruturante – NDE - do Curso de licenciatura em questão da Faculdade do Acre, instituição pertencente à União Educacional do Norte – UNINORTE.

Consiste de forte preocupação institucional o questionamento sobre que profissionais pretende-se formar, considerando o desenvolvimento de competências que são cada vez mais exigidas pelo mercado de trabalho, especialmente observando o cenário atual do Brasil, repleto de ameaças e oportunidades que se bem estudadas e trabalhadas poderão minimizar, eliminar e ou elevar as condições da oferta desses profissionais.

Em Teixeira (2016), quando da apresentação de um estudo sobre redesenho de cursos superiores de licenciatura e de tecnologia com base em matriz por competências, mostrou-se que a Biologia tem 88 áreas de atuação. Conforme a Resolução CFBio nº 227/2010, em Meio Ambiente e Biodiversidade são 47 áreas; em Saúde, 25 e em Biotecnologia e Produção, 16 áreas de atuação. Trata-se de um campo abrangente

em termos de áreas e subáreas de conhecimento (22 áreas, pela Resolução CFBio nº 10, de 05/07/2003): análises clínicas, biofísica, biologia celular, bioquímica, botânica, ciências morfológicas, ecologia, educação, ética, farmacologia, fisiologia, genética, imunologia, informática, limnologia, micologia, microbiologia, oceanografia, paleontologia, parasitologia, saúde pública e zoologia.

Considerando este fato, o NDE e o Colegiado do Curso não mediram esforços para repensarem o Projeto Pedagógico aplicando a metodologia de formação por competências, adaptada pela Direção Acadêmica da UNINORTE, por meio da equipe técnica do apoio pedagógico institucional, no intuito de obter como produto final uma nova matriz curricular, como forma de melhor atender ao perfil desejado para o novo egresso, com mais opções de atuação profissional, o de professor pesquisador e de consultor em ciências biológicas, dentro de suas várias áreas de conhecimento e de atuação, conseqüentemente. Para isso, reestruturar o Projeto foi fundamental e espera-se que esta decisão possa trazer conseqüências positivas para a formação profissional desses futuros biólogos.

O referencial teórico utilizado no estudo em questão compreende vários autores que tratam o desenvolvimento de competências com foco na visão gerencial, a saber, a nosso ver, importantes quando se trata da atuação, por exemplo, de um NDE, colegiado e coordenação pedagógica de cursos superiores. Assim:

O estudo teve por referencial teórico, dentre outros, autores como Boog (2004), Dutra (2008), Fialho (2006) e Gramigna (2007). Todos os autores foram consultados sob um olhar de gestão, num esforço conjunto de obter, num futuro próximo (próximos egressos), resultados de maior excelência, em termos de desempenho acadêmico.

Em Boog (2004) o propósito foi o de identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes, discentes e egressos frente às competências necessárias e exigidas pelo mercado de trabalho. Dutra (2008) traz conceitos de competência e fornece instrumentos de gestão importantes para as empresas modernas que se preocupam com a gestão estratégica de pessoas. Nele reforçamos nosso debruçar sobre os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que os egressos dos cursos de licenciatura em ciências biológicas e em gestão ambiental (tecnológico) devem buscar e ter durante sua formação superior. Em Fialho (2006) e Gramigna (2007), o foco esteve na gestão do conhecimento e na gestão dos talentos, respectivamente. Essa preocupação deve ser uma constante no momento de se elaborar, atualizar e repensar o Projeto Pedagógico de qualquer curso superior. Uma formação por competência está muito além de um simples e importante trabalho pedagógico de elaborar uma matriz mecânica de disciplinas.

Dentre os métodos utilizados para o redesenho destacam-se a investigação documental e a pesquisa-ação, como forma de se obter resultados práticos, que poderiam ter aplicação imediata, já no segundo semestre deste exercício de 2016 (TIXEIRA, 2016, p. 71).

Atrelado aos fundamentos da gestão e da metodologia de formação por competências, acrescentam-se as ideias trazidas pelo Professor Maurício Pietrocola, quando trata de assuntos ligados à “curiosidade e imaginação - os caminhos do conhecimento nas ciências, nas artes e no ensino” (Carvalho, 2006). Essas ideias encontram tradução naquilo que chamamos de competências humanas e nas interrelações destas com as competências mais gerais e específicas do processo formativo. Uma quebra de paradigmas que se efetivada tornará os acadêmicos mais estimulados e alegres e os professores formadores mais atrativos com suas estratégias de ensino.

Outro ponto importante na discussão da formação por competências são as teorias da aprendizagem. Apesar do Estudo não ter se estendido nesse ponto, uma teoria que pode em muito contribuir com esse novo redesenho é a teoria construtivista, onde o professor tem um papel preponderante porque:

Em vez de dar a matéria, numa aula meramente expositiva, o professor organiza o trabalho didáti-

co-pedagógico de modo que o aluno seja o co-piloto de sua própria aprendizagem. Além de trazer o conteúdo sob a forma de questões disparadoras, o professor fica na posição de mediador ou facilitador desse processo (Texto organizado com base o Artigo 50 *questões básicas sobre o Construtivismo*, publicado da Revista NOVA ESCOLA, de março de 1995, sem autoria, escrito no auge do debate sobre o Construtivismo na prática pedagógica, capturado em 24 de fevereiro de 2009 em <http://www.ufpa.br/eduquim/construtquestoes.htm>).

O ensino superior precisa ter professores facilitadores fascinantes, uma vez que percebe-se que muitos alunos em formação admiram seus mestres e fazem referência a eles sempre que podem. E essa facilitação fascinante passa também pelo estudo e adoção de competências, que abrangem, logicamente, a gestão do conhecimento que se quer promover, a adoção de estratégias que facilitem o desenvolvimento de habilidades e as atitudes que precisam ser estimuladas nos acadêmicos da licenciatura.

Em as “Dez novas competências para ensinar”, Perrenoud (2000) aborda sobre famílias de competências. São elas: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação contínua. Aqui está claro que o professor, no desenvolvimento de seu ofício, deve voltar sua atenção para além dos conhecimentos necessários ao processo formativo. Há que se pensar em habilidades e em competências, inclusive, as chamadas humanas (atitudinais). Isso é o que se quer como resultado desse estudo e do trabalho que vem sendo feito pela equipe gestora e por toda a comunidade acadêmica da UNINORTE frente ao desenvolvimento de competências no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

1 COMPETÊNCIAS PREVISTAS NO PROJETO PEDAGÓGICO VIGENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (TURMAS DO 6º AO 8º PERÍODOS EM 2017, GRADUANDO 2016)

O Projeto pedagógico vigente para as turmas do 6º ao 8º períodos de 2017, da Licenciatura em Ciências Biológicas, define, no perfil do egresso, que a “formação do profissional é voltada para atuar no magistério da Educação Básica e em atividades que pressuponham conhecimentos da área de biologia”. Buscando a interface entre concepção e objetivos do Curso, pretende desenvolver “competências e habilidades” que garantam:

- ✓ desenvolver atividades educacionais em diferentes níveis;
- ✓ acompanhar a evolução do pensamento científico na sua área de atuação;
- ✓ estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade;
- ✓ elaborar e executar projetos;
- ✓ utilizar o conhecimento socialmente acumulado na produção de novos conhecimentos;
- ✓ desenvolver ações estratégicas para diagnóstico de problemas, encaminhamento de soluções e tomada de decisões;

- ✓ atuar em prol da conservação da diversidade biocultural, sem desconsiderar a integração entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico;
- ✓ atuar na preservação de ambientes, como os relictos, com vistas às espécies – chave necessária à manutenção da estabilidade ambiental;
- ✓ organizar, coordenar e participar de equipes multiprofissionais;
- ✓ gerenciar e executar tarefas técnicas nas diferentes áreas do conhecimento biológico, no âmbito de sua formação;
- ✓ prestar consultorias e perícias, dar pareceres e atuar no sentido de que a legislação, relativa à área de Ciências Biológicas seja cumprida; e,
- ✓ desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação, preparando-se para inserção num mercado de trabalho em contínua transformação.

Para as atividades de aprendizagem, o Projeto prevê o desenvolvimento de competências que possibilitem conhecer alguns fundamentos, como:

- ✓ fundamentos básicos da construção de projetos pedagógicos;
- ✓ pressupostos teórico-metodológicos do ensino de ciências;
- ✓ legislação e políticas públicas pertinentes à educação básica, ao meio ambiente e à biologia;
- ✓ princípios teórico-metodológicos das ciências da natureza;
- ✓ pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa em educação;
- ✓ técnicas de uso de laboratórios;
- ✓ funcionamento e perfil dos ecossistemas;
- ✓ fundamentos da educação ambiental;
- ✓ funcionamento dos diversos sistemas do corpo humano;
- ✓ biotecnologias;
- ✓ processo de evolução das espécies e modificação do ambiente;
- ✓ processos físico-químicos aplicados a biologia;
- ✓ fundamentos básicos da construção de projetos pedagógicos;
- ✓ articular e promover a inter-relação de temas contemporâneos pertinentes à área de biologia;
- ✓ processos de gestão, métodos e técnicas de consultoria e os diferentes instrumentos de cooperação técnica e científica;
- ✓ metodologias de monitoramento e avaliação (M&A) de aplicabilidade e viabilidade de projetos.

Especificamente quanto às habilidades essenciais, procedimentais e atitudinais o PPC propõe uma formação voltada para a empregabilidade e para o exercício da cidadania dos egressos. Dentre as habilidades

procedimentais estão a comunicação, a análise e interpretação, a tecnologia da informação, o raciocínio lógico e reflexivo, a relação interpessoal, o trabalho em equipe e a criatividade e inovação. As habilidades atitudinais compreendem a tomada de decisão, a proatividade, a ética, a interdependência multiprofissional e a liderança.

2 O REDESENHO COM BASE NA MATRIZ POR COMPETÊNCIAS

O Quadro 1 apresenta o resultado da reestruturação acadêmica feita, por meio do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado do Curso de Ciências Biológicas, onde se registra o perfil do egresso, uma descrição das áreas de atuação principais e das competências gerais e específicas que deverão ser desenvolvidas durante o processo de formação.

Quadro 1: Reestruturação Acadêmica UNINORTE/IESACRE – Licenciatura em Ciências Biológicas.

Curso:	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
Coordenador:	Solange Maria Chalub Bandeira Teixeira	
Perfil do Egresso		
O Licenciado em Ciências Biológicas deverá ser um profissional com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, com rigor científico, pautado na ética e consciente de sua responsabilidade socioambiental e cultural, frente à docência em ciências e biologia (níveis fundamental, médio e técnico), podendo atuar em pesquisas básica e aplicada nas várias áreas de conhecimento e de atuação do biólogo, além de prestar serviços de consultoria, assistência técnica, perícia e assessoria.		
Áreas de atuação		
<ul style="list-style-type: none"> • Docência em Ciências e Biologia: capacita o aluno para o trabalho voltado para o ensino na educação básica, nas últimas séries do ensino fundamental e as do ensino médio e técnico, considerando as áreas de atuação da biologia. • Estudos e pesquisas em meio ambiente e biodiversidade: capacitar o aluno para desenvolver estudos e pesquisas na área de atuação, naquilo que compete ao biólogo. • Estudos e pesquisas em biotecnologia e produção: capacitar o aluno para desenvolver estudos e pesquisas em biotecnologia e produção, naquilo que compete ao biólogo. • Estudos e pesquisas em saúde: capacitar o aluno para desenvolver estudos e pesquisas em saúde, naquilo que compete ao biólogo. • Serviços de consultoria, assistência técnica, perícia e assessoria nas áreas de atuação da biologia. 		
Competências		
Gerais	Específicas	

<p>Atuar na docência de Ciências e Biologia no ensino fundamental e médio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominar os conhecimentos necessários ao ensino das ciências e da biologia, especialmente aqueles voltados à educação básica e ao ensino técnico. ✓ Dominar os pressupostos das várias Escolas e correntes educacionais que pautam a formação do professor e pesquisador em educação. ✓ Dominar o uso de materiais, métodos e técnicas pedagógicas voltadas ao ensino das ciências e da biologia. ✓ Saber resolver problemas decorrentes da prática pedagógica. ✓ Desenvolver capacidade de observação e regência de classe em escolas da rede pública e/ou privada. ✓ Elaborar e desenvolver Projetos Pedagógicos, planos de ação e ou outras iniciativas voltadas ao ensino das ciências e da biologia, voltados à educação básica e técnica.
<p>Dominar conceitos, teorias e princípios, com base em provas científicas, nas áreas de conhecimento da biologia .</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominar conhecimentos científicos em biologia celular. ✓ Dominar conhecimentos científicos em botânica, com foco na fitodiversidade terrestre e de ambientes úmidos, na morfofisiologia vegetal e na conservação e manejo da vegetação e da flora e gestão ambiental. ✓ Dominar conhecimentos científicos voltados para a ecologia, com ênfase na ecologia de comunidades e populações, biogeografia, limnologia, manejo e conservação e gestão ambiental. ✓ Dominar conhecimentos científicos em zoologia, com foco na zoodiversidade aquática e terrestre, conservação e manejo de fauna, anatomia e fisiologia animal comparada e taxonomia/sistemática animal. ✓ Dominar conhecimentos científicos em genética do desenvolvimento e evolução, genética humana e citogenética. ✓ Dominar conhecimentos científicos em biologia de microorganismos e biologia de parasitos. ✓ Ter noções básicas e avançadas de saúde pública, com ênfase em epidemiologia e biologia sanitária. ✓ Ter noções básicas e avançadas de informática, com ênfase na bioinformática, bioestatística e geoprocessamento.
<p>Atuar em estudos e pesquisas nas áreas do conhecimento e de atuação da biologia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominar métodos e técnicas de pesquisa; ✓ Desenvolver pesquisa em meio ambiente e diversidade, biotecnologia e em saúde, considerando as áreas de atuação do biólogo. ✓ Inventariar biodiversidade, delimitando área de amostragem, realizando levantamentos nos diferentes biomas, analisando a distribuição espacial e temporal, quantificando espécies/espécimes, classificando amostras e organizando banco de dados. ✓ Elaborar relatórios/artigos técnicos e científicos.

Realizar consultoria, perícia, assistência técnica e assessoria biológica e ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominar métodos e técnicas de execução de levantamentos socioeconômicos e ambientais. ✓ Elaborar prognósticos (manejo, preservação, recuperação do meio ambiente e desenvolvimento socioeconômico). ✓ Dominar técnicas de elaboração, avaliação, monitoramento e gerenciamento projetos; ✓ Elaborar relatórios técnicos e científicos, incluindo relatórios de impacto ambiental. ✓ Realizar perícia.
--	---

Fonte: Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNINORTE. Junho/2016.

O redesenho permitiu avanços consideráveis no perfil do egresso, com o reforço de competências, ampliando o leque de atuação do biólogo formado na IES, uma vez que além do desenvolvimento da competência voltada para o docência (a primeira a ser considerada na Matriz, dada a natureza do curso, a licenciatura) considera, inclusive, as competências “atuar em estudos e pesquisas nas áreas do conhecimento e de atuação da biologia” e “realizar consultoria, perícia, assistência técnica e assessoria biológica e ambiental”, quebrando o velho paradigma de que o licenciado não atua em pesquisa e em consultoria e ou perícia. O atual 2º período do Curso encontra-se nessa nova grade redesenhada (vigente a partir do primeiro semestre deste ano de 2017).

3 TEMAS EM PESQUISA BIOLÓGICA

No Curso, os componentes curriculares Temas em Pesquisa Biológica (I e II), disponíveis no Portal do Aluno e no PPC do Curso, trazem como ementas:

A iniciação à pesquisa em Biologia ou em ensino de Ciências e Biologia visando elaboração de ensaio monográfico ou artigo para apresentação pública, focalizando os aspectos metodológicos quantitativos ou qualitativos e as demais etapas que compõem a elaboração de um projeto de pesquisa (Temas em Pesquisa I); e, desenvolvimento de pesquisa em Biologia e em Ensino de Ciências e Biologia visando a elaboração de um ensaio monográfico para apresentação pública. Atualização bibliográfica, leitura e discussão de livros e artigos pertinentes ao tema escolhido para a pesquisa. Coleta e análise de dados e redação do trabalho final (Planos de Ensino/Ciências Biológicas, 2017).

Os Programas desenvolvidos durante o período letivo compreendem, nos dois casos:

- ✓ Etapas do projeto: introdução, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, metas, bibliografia, resultados esperados, cronogramas e metas;
- ✓ Pesquisa na internet sobre modelos de projetos de instituições de pesquisa. Metodologias para elaboração de projetos e escolha de tema e orientador;
- ✓ Elaboração do desenho da pesquisa e apresentação de uma proposta de projeto para dar continuidade até o 8º período, acompanhado de um orientador;
- ✓ Técnicas de pesquisa: estudo de caso, pesquisa socioambiental, questionário, entrevistas, montagem de tabelas para análise qualitativa e quantitativa dos dados obtidos;
- ✓ Fichamento de artigos; leitura minuciosa da literatura e contextualização;
- ✓ Componentes de um artigo: Resumo, Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão;

- ✓ Defesa, em banca pública constituída pelos orientadores, coorientadores e professores convidados, e entrega do artigo finalizado, pós correção da banca.

Como a ementa traz componentes importantes para o programa desenhado, desenvolver no aluno a habilidade de pesquisa, quer seja em laboratório, em campo, ou na comunidade, a fim de que possa analisar o contexto atual de sua pesquisa, entendendo a importância e a pertinência dos resultados alcançados, sendo também capaz de elaborar um artigo científico, em equipe, vem reforçar o que se quer do egresso desse Curso, tanto em termos de competências gerais e específicas, quanto das competências atitudinais também muito importantes para o exercício profissional.

Quadro 2: Alguns projetos e ou artigos científicos dos acadêmicos de Ciências Biológicas da UNINORTE

Temas/títulos	Ano
Diversidade de morcegos predominantes no Parque Zoobotânico da U FAC (Universidade Federal do Acre).	2014
A inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola Edilson Façanha	2015
Análise comparativa entre a produção do açaí de touceira e do açaí solteiro	2012
Inclusão de alunos autistas no ensino regular: estudo de caso na Escola Dr. Mário de oliveira, em Rio Branco, Acre	2015
Espécies de moscas de frutas em fruteiros no Município de Rio Branco/AC	2016
Avaliação genética de animais nelore comercializados em Leilões no Acre	2015
Manejo integrado da Sigatoka-negra em bananeira no Acre.	2017
O conhecimento da educação ambiental no Colégio Associação Modelar de Ensino-AME - estudo de caso: nos 3º e 4º anos do ensino fundamental	2017
Uso de jogos didáticos no ensino de ciências naturais do ensino fundamental, na Escola Estadual São Camilo, Rio Branco, AC	2017
Fauna de imaturos de invertebrados aquáticos em sistemas lênticos	2017

Fonte: Coordenação do Curso de Ciências Biológicas/UNINORTE. Outubro 2017.

CONCLUSÕES

O presente trabalho teve por objetivo apresentar como se dá o processo de formação do licenciado em Ciências Biológicas da UNINORTE/AC frente ao que traz o Projeto Pedagógico do Curso, especialmente quanto ao perfil do egresso e às competências gerais e específicas voltadas para estudos e pesquisas nas áreas do conhecimento e de atuação da biologia. Estudou-se para isso a formação por competências sob a ótica da gestão de pessoas, envolvendo a administração, ciência social aplicada, e, sob a ótica das ciências biológicas e das ciências humanas, visto que o desenvolvimento por competências envolve vários campos do conhecimento, de habilidades e de atitudes, que comumente se chama de competências humanas.

Resultados do sucesso desse redesenho do Curso só será possível de ser medido quando efetuarmos novas pesquisas, as chamadas pesquisas de egressos, mas, percebe-se, desde já, a partir do 2º período (nova grade/mudança no perfil do egresso e nas competências), do 6º período (temas em pesquisa I/Projetos) e do 8º período (temas em pesquisa II/Artigos) o interesse dos alunos para além da sala de aula tradicional, um olhar

que engloba tanto o ensino de ciências e de biologia, quanto o olhar de um futuro professor-pesquisador ou pesquisador simplesmente. Isso é o que se percebe e se comenta pelo atual corpo docente e pela coordenação do Curso, quando das reuniões de avaliação e ou do NDE e do Colegiado.

REFERÊNCIAS

- BOOG, Gustavo G. **O desafio da competência**: como enfrentar as dificuldades do presente e preparar-se para o futuro. São Paulo: Editora Best Seller, 2004.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- DEMO, Pedro, Habilidades do Século XXI, Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008. <http://www.senac.br/BTS/342/artigo-1.pdf>.
- DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- FIALHO, F. et al. **Gestão do conhecimento e aprendizagem: as estratégias competitivas da sociedade pós-industrial**. Florianópolis: Visual Books, 2006.
- GOMES, Jorge Fornari. **A terceira competência: um convite à revisão do seu modelo de gestão**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. 2. E. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- LEME, Rogério. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ROCHA-PINTO, Sandra Regina da et al. **Dimensões funcionais da gestão de pessoas**. 9 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- TEIXEIRA, Solange Maria Chalub Bandeira. O redesenho dos cursos de licenciatura em ciências biológicas e superior de tecnologia em gestão ambiental da UNINORTE/AC com base na matriz por competências. X SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADES DA/NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL. 11,2016, Rio Branco. *Anais*. Rio Branco: UFAC, 2016. ISSN: 2526-0855.

HISTÓRIA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA REDE PÚBLICA DE PORTO VELHO-RO

Joel Balduino da Silva Junior

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

joelbalduino@hotmail.com

Resumo: Este trabalho é uma síntese da dissertação defendida junto ao Mestrado em História e Estudos Culturais da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, e tem por objetivo investigar duas escolas públicas de Porto Velho, identificando como a História e Cultura afro-brasileiras e africanas são ministradas e recebidas pelos professores e alunos. Ouviremos, portanto, alunos, supervisores, diretores e professores das áreas de história, artes e literatura sobre o ensino de história e cultura afro-brasileiras conforme a Lei: 10.639/03, LDBN. Este é um trabalho de campo em escolas públicas e optamos por utilizar os seguintes métodos: Grupos Focais, baseados na História Oral Temática defendida por Meihy (1996), Thompson (1992) e Simson (1997). As entrevistas, análises documentais e questionários abertos, as fontes bibliográficas, documentais, audiovisuais e orais fornecem dados para nosso trabalho. Nosso suporte teórico está em autores que discutem resistência à opressão, racismo e discriminação, hibridização de culturas, como Frantz Fanon (1968), Stuart Hall (2002), Petronilha (2004), Munanga (2005). Esses teóricos abordam questões relevantes para nossa discussão e propõem diálogos com os estudos culturais. Pretendemos por meio desta pesquisa perceber a contribuição dos afrodescendentes nos aspectos históricos e culturais para a escola e a sociedade brasileira. Argumentamos que, assim, poderemos enriquecer a percepção de nós mesmos, bem como da diversidade cultural afro-brasileira em Porto Velho. Os resultados da pesquisa revelam que há muito a ser feito nas escolas no sentido de refletir criticamente sobre o patrimônio histórico e cultural dos africanos e afro-brasileiros. A compreensão do patrimônio afro-amazônico em suas dimensões de história e cultura precisa ser inserida em nossas salas de aula.

Palavras-Chave: Lei 10.639/03, pluralidade cultural, colonialismo, questões raciais.

1. CULTURA E INVISIBILIDADE SOCIAL

1.1 Cultura na perspectiva de Raymond Williams

É importante esclarecer alguns conceitos básicos citados ao longo deste trabalho de pesquisa, para melhor entendimento da discussão proposta por artigo. Os Estudos Culturais, como campo multidisciplinar de estudos, privilegiam a discussão, inserção e ampliação do conceito de cultura. Para Williams (1969, p. 58), “cultura é todo sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual”. Entretanto, destacamos que o conceito de cultura vai acompanhar o seu período, fase histórica, desenvolvimento técnico, científico e cultural de cada época, povo e mentalidade. Se, em termos políticos, é bastante compreensível a utilização dos conceitos de cultura negra e/ou afro-brasileira, deve-se levar em conta seus problemas em termos interpretativos ou descritivos.

O que realmente é negro na cultura brasileira, ou, como formulou Stuart Hall, “que ‘negro’ é esse na cultura negra?” (HALL, 2003, p. 335). Os negros não poderiam partilhar da dita cultura europeia ou branca? E os reconhecidos brancos não poderiam se identificar com práticas culturais costumeiramente atribuídas aos descendentes de africanos no Brasil? A ideia do nascimento de uma cultura afro-americana tem sido pensada na sua dimensão política, conceitual e histórica. Se há uma série de práticas culturais no Brasil, ou nas Américas, que podem ser “localizadas” na África, é importante discutir os significados dessas continuidades.

Mas não só das continuidades, já que não é possível pensar a permanência de uma cultura apenas afri-

cana (e/ou negra) nas Américas. Ou seja, inversamente, também é importante pensar as descontinuidades, ou o que os descendentes de africanos fazem (ou fizeram) no Brasil que não se encontra na África. “Como pensar as heranças africanas nas Américas? Até que ponto os africanos não criaram uma nova cultura, nesse sentido mais (ou tanto mais) americana que africana?” (ABREU, 2005, p. 423). Esses são os desafios colocados aos historiadores e educadores que pretendem aplicar na prática as diretrizes curriculares nacionais. Visto desse ângulo, não vejo como tratar igualmente, em se tratando de políticas públicas numa cultura e sociedade racista, os negros pobres e os brancos pobres, quando uns são duplamente discriminados e outros discriminados apenas uma vez.

Através das entrevistas orais com os professores/as e alunos/as conseguimos os seguintes relatos: Um professor de História colaborou com a pergunta sobre a importância dos estudos afro-brasileiros e africanos nas escolas públicas, relatando o seguinte:

– *“A importância dessa evidência, dessa construção dessa promulgação dessa lei é justamente evidenciar a construção da identidade nacional, resgatar uma parte da história do Brasil que ela foi desmerecida, ela foi simplesmente ignorada pelas elites brasileiras as elites brancas, monopolistas Católica. Ela foi ignorada foi simplesmente jogada fora, Então hoje com essa Lei, buscar justamente esse resgate da história, não só do negro da negritude do afro-brasileiro, mais do próprio ser humano, o resgate da própria identidade do negro enquanto pessoa, enquanto ser humano, a construção que lhes foi tirado foi arrancado da África de sua terra natal justamente para trabalhar como escravo aqui no nosso país. E a história então é isso, visa resgatar a história dos de baixo como bem retrata Williams, Hoggart, Thompson e Stuart Hall, a desumanidade que sofreram essas pessoas dessas comunidades que simplesmente foram usurpados, de sua própria história.*

Como podemos notar na fala do professor, trata-se de um desafio um tanto ousado, em tempos de discórdias políticas, religiosas, exclusão e intolerâncias por toda parte do nosso planeta. Nesse sentido, os Estudos Culturais vêm enfatizar a cultura de minoria, que é o estudo que tem como vertente pesquisar, questionar, problematizar, transformar e ativar uma minoria excluída, ou seja, incluímos nesse contexto os grupos étnicos silenciados ao longo do processo histórico do ocidente: negros, indígenas e demais grupos minoritários.

A fala do professor também remete à invisibilidade social, citada por Olga Von Simson (2007), bem como ao silenciamento das memórias subterrâneas marginalizadas em nossa sociedade, ao estigma que o negro carrega de ser indolente, preguiçoso e violento. Entre outros estereótipos criados pelo branco com relação à cultura negra, invisível em nossa sociedade hegemônica ideologizadas pela força do poder político econômico e das sociedades capitalistas excludentes. Dessa forma, questionamos: em que sentido a escola está reproduzindo ou desconstruindo o discurso dominante e aspectos que produzem o estigma, a indiferença, o preconceito e a invisibilidade social?

Para tanto, Williams (2011) assume como ponto de partida de seu argumento o fato de a própria noção de cultura nascer na Inglaterra no bojo de um processo histórico e social real: a Revolução Industrial no século XIX. Partindo da constatação desse fato, Williams formula aquela que é a hipótese que orienta toda a análise de sua obra: a noção moderna de cultura nasce com a Revolução Industrial, porque ela é uma reação geral à mudança geral engendrada por aquele processo, no sentido de que as reflexões sobre a ideia de cultura sempre estiveram comprometidas com uma “avaliação qualitativa total”. Por conseguinte, a história da ideia de cultura (e dos seus usos) constituiria um momento chave na explicação da experiência histórica inglesa inaugurada no final do século XVIII e do pensamento social que a acompanhou. Como assinala Williams,

A história da ideia de cultura é um registro de nossas reações, em pensamento e em sentimento, às mudanças nas condições de nossa vida em comum. Nosso significado de cultura é uma reação aos eventos que nossos significados de indústria e democracia definem com extrema clareza. Mas as condições foram criadas e depois modificadas pelos homens. O registro dos eventos encontra-se em alguma outra parte, em nossa história geral. A história da ideia de cultura é um registro de nossos significados e nossas definições, mas essas, por sua vez, só podem ser compreendidas no contexto de nossas ações (WILLIAMS, 2011, p. 321).

Assim, não é de admirar que Williams, Hoggart e Thompson tenham se interessado pela cultura dos de baixo, dos trabalhadores, dos operários dos excluídos, buscando formas de resistência à cultura capitalista nos significados, valores e reconhecimentos produzidos pelos que o sistema deixa de fora e explora. De um lado, a experiência histórico-social de longa duração inaugurada pela Revolução Industrial e o avanço do capitalismo até o presente; de outro, a tradição do pensamento social inglês formada pelos escritos de “homens e mulheres específicos” que, com vistas a dar sentido à sua experiência, procuraram responder às transformações sociais mais gerais que tiveram lugar nesse contexto histórico extraordinário.

1.2 Relações étnicos raciais

De acordo com Petronilha Gonçalves e Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 309).

Nessa direção, entendemos a educação como um processo amplo e complexo de construção que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social deste país? E como podemos pensar as relações étnico-raciais fora do conjunto das relações sociais? Como fica Porto Velho e a Amazônia nesse contexto?

Refletir sobre os valores que estão por detrás de práticas educacionais nos leva a pensar que não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira significativa no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores e alunos negros, mestiços e brancos possuem. Esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas e estereótipos que precisam ser revistos para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola.

Nesse sentido, é preciso abrir esse debate e tocar nessa questão tão esquecida e silenciada nas escolas. Caso contrário, continuaremos acreditando que a implementação de práticas antirracistas no interior das escolas só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências dos docentes. Reafirmo que é preciso construir novas práticas. Julgo ser necessário que os educadores se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade.

de, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores (GOMES, 2005, p. 146-147).

2 OS ESTEREÓTIPOS E ESTIGMAS

Como já vimos, outra dimensão que deve ser resgatada deste conceito de estereótipos é o fato de ele ser também um elemento diferenciador, portanto, criador de identidade por oposição (OLIVEIRA, 2002). Ao estereotipar alguém, o indivíduo pode estar marcando sua diferença em relação ao outro e esta diferença pode ser de classe social, de cor/raça, de orientação sexual, entre outras. Estereotipar é um recurso classificatório que tem como objetivo simplificar a relação imagem/conceito. Na sociologia, o uso mais comum do termo designa convicções preconcebidas acerca de classes de indivíduos, grupos ou objetos resultantes não de uma estimativa espontânea, mas de hábitos de julgamento e expectativas tornados rotina. Quando o estereótipo se torna algo social, ele é exteriorizado para pessoas e grupos, e traz apenas um traço genérico que deve representar um grupo, podendo ser negativo ou positivo. De acordo com Taylor (1994) os estereótipos podem ser vistos também como componentes cognitivos de uma atitude: “*O preconceito os estereótipos formam a base do preconceito em relação a um indivíduo ou a um grupo.*” (TAYLOR, 1994, p. 98).

No que se refere à questão dos estereótipos discutidos durante grande parte desse trabalho em relação aos negros e sua cultura, podemos citar vários exemplos. Recorremos inicialmente aos livros didáticos que, de um modo geral, omitem ou apresentam de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas, os afrodescendentes e os trabalhadores, entre outros. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas. A criança negra ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média.

Podemos citar, por exemplo: imagens que vemos em vários livros didáticos, na hora das refeições de uma família de classe média em volta da mesa, todos os personagens – a mãe, o pai e os filhos – são brancos. Ao se propagar estereótipos que expõem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo “a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/ superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação” (SILVA, 1989, p. 57).

Nessa perspectiva, a ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si própria e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. Os estereótipos, por sua vez, têm uma função importante nesse processo, uma vez que é por meio deles, em grande parte, que as ideologias são veiculadas nos materiais pedagógicos. Dessa maneira simplificada e conveniente de um indivíduo ou de um grupo, o estereótipo constrói uma ideia negativa a respeito do outro, nascida da necessidade de promover e justificar a agressão (SANTOS, 1984).

2.1 Lócus da pesquisa e produção de dados

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas de Porto Velho. Na primeira escola a

pesquisa de campo foi realizada no turno matutino e vespertino. Conseguimos entrevistar 65 alunos(as), utilizando a metodologia de grupos focais com entrevistas semiestruturadas.

A segunda escola funciona nos três turnos, tendo Ensino Fundamental e EJA. Nessa escola foi realizada a pesquisa de campo nos turnos vespertino e noturno. No turno vespertino há um total de 436 alunos(as) no Ensino Médio. No turno noturno, incluindo o EJA, há um total de 478 alunos.

A escolha desses alunos se deu de forma voluntária e participativa dentro de sala de aula e fora dela. Abaixo podemos conferir partes dos resultados obtidos com os alunos nas entrevistas em sala de aula e na escola.

2.2 Atividades Desenvolvidas com os alunos e professores nas duas Escolas Públicas

No dia 02/12/2014, foi realizada uma atividade socioeducativa na primeira escola e no dia 21/11/14, na segunda instituição de ensino pesquisada. A atividade desenvolvida foi sobre o tema: ***O que é ter consciência Negra?*** Utilizamos recursos Áudio visuais com o objetivo de aguçar a memória acerca do tema gerador da discussão com os alunos e os professores. Logo após a apresentação do objetivo do trabalho, foram projetados imagens e gráficos estatísticos sobre o racismo no Brasil. Em seguida, foi exibido um documentário de 15 minutos sobre a história e cultura afro-brasileira.

Após assistirmos ao documentário, os alunos e professores foram convidados a manifestar suas ideias. O resultado foi positivo, muitos alunos participaram fazendo perguntas e colocando fatos de sua própria experiência de vida. Os professores que estavam presentes também colaboraram com a discussão e enriquecimento sobre a temática. Os principais temas abordados foram racismo, discriminação, intolerância religiosa e desigualdades sociais que afetam os afrodescendentes. De modo geral, cerca de 108 alunos da primeira escola trabalhada colaboraram com o nosso questionário e destes, 87 disseram que gostariam de aprender mais sobre a história e cultura afro-brasileira.

Apenas 12 alunos desse total disseram que não têm conhecimento sobre o tema e que não despertava seu interesse. É o que podemos conferir nos relatos dos depoentes abaixo:

Com relação à pergunta:

– *Você já sofreu algum tipo de discriminação racial ou intolerância religiosa na escola?* A aluna Raquel respondeu:

– *“Sim! Discriminação racial sobre alegação de inferioridade e insignificância de varias pessoa aqui da escola só porque sou negra”.*

Minha percepção através desse relato da aluna Raquel é que a questão do racismo e da intolerância religiosa na escola é um fato significativo e digno de estarmos pensando mais sobre essas questões, de como fazer para diminuir essa lacuna da invisibilidade social, que cresce a cada dia em nossas escolas e na sociedade. Analisando o resultado da segunda questão do questionário, podemos notar o quanto é alto o índice de alunos que já presenciaram cenas de discriminação racial na escola. Exemplos disso estão nas respostas de três alunos sobre essa questão:

A aluna Ruth, do 2º ano, escreveu: *“Sim! Um aluno aqui da escola, sofreu discriminação racial quando foi chamada de macaco por vários outros alunos”.*

O aluno Pedro, do 1º ano, escreveu: *“Já sofri discriminação, xingamentos por parte de alguns colegas tipo; seu preto seu tição, carvão, Negro do cão, coisas assim”.*

A aluna Bruna, do 2º ano EJA, escreveu: *“Sim na aula de artes, a professora falando sobre as culturas afro-brasileiras, suas crenças e costumes uma aluna falou eca tá amarrado!”.* Imaginamos que, infelizmente,

quando essa aluna usa a expressão “eca” “tá amarrado” se referindo aos negros e a cultura afro-brasileira, sobretudo a religiosidade de matriz africana, ela demonstra certa repugnância (nojo) pelo tema, o que demonstra racismo, intolerância, preconceito e ignorância, na maioria das vezes por falta de conhecimento. Fato esse que acontece com frequência nas escolas, entretanto pode ser mudado através de projetos voltados para a temática étnicos-raciais. Outro momento no qual o preconceito racial se manifesta é o da situação de conflito, por meio de xingamentos, como *macaco*, *negro* e *carvão*. Apelidos e xingamentos fazem parte da vida de crianças e adolescentes, mas apelidos e xingamentos de cunho racial são característicos da experiência de crianças e jovens negros, tanto no convívio cotidiano quanto na experiência escolar. Observa-se que xingamentos são, via de regra, expressões de desqualificação e diminuição pessoal, que podem se estender à família ou a outros grupos de pertencimento.

Dessa forma, o que o preconceito racial expressa é o sentido histórico de inferioridade gestado a partir das relações de dominação e subalternidade entre senhores e escravizados durante quase quatrocentos anos de escravidão no Brasil, que, como modelo econômico e social, fundou a sociedade brasileira estigmatizando o negro a margem da sociedade. De acordo com Frantz Fanon (1968) podemos perceber todo esse viés explorador da colonização; no Brasil, inicialmente com os povos indígenas, logo depois com os africanos e seus descendentes, a fim de ocupar territórios e enriquecer à custa da exploração da mão de obra negra. Do mesmo modo, a condição do negro em nossa sociedade ainda continua excludente e silenciada. Nossa forma de fazer a educação escolar continua fiel aos moldes do poder capitalista hegemônico. Antes de fazer as considerações acerca da relação entre o preconceito racial, escola e professor, deve-se ressaltar que a escola é uma instituição social e, portanto, partilha dos valores e práticas da sociedade a qual pertence e que seus professores são, antes de tudo, cidadãos formados por essa mesma sociedade, preconceituosa, xenofóbica e eurocêntrica.

Desse modo, se o estigma é evidente e a sociedade toma seu conhecimento no momento de interação social ou até mesmo antes dele o sociólogo nomeia essa condição de indivíduo inferiorizado – o estigmatizado passa por uma situação desconfortante. O que de acordo com Goffman (1988):

A Angústia, vergonha, medo, inferioridade, são apenas alguns dos sentimentos do diferente, é somente saber sua “qualidade estigmatizada”, como também administrar a tensão sentimental presente no seu dia-a-dia e, em um momento posterior, a aceitação como diferente, porém igual aos demais. Sua qualidade estigmatizada não o torna diferente dos “normais”, ou seja, não humano, porém essa diferença não o deixa ser igual aos “normais.” (GOFFMAN, 1988, p. 16).

Dessa maneira, a questão racial na escola é uma equação que desafia a formação de professores, técnicos educacionais, orientadores e gestores escolares, mas para a qual se pretende que esse trabalho venha a colaborar, já que se perfilam formas como alunos e professores se relacionam com alunos negros, como os professores silenciam e se omitem, não intervindo em casos de discriminações e identificando percepções, preconceitos e estereótipos.

3 MEMÓRIA, CULTURA E PODER NA SOCIEDADE DO ESQUECIMENTO

A invisibilidade da diversidade dos papéis e funções exercidos pelos homens e mulheres negros, por exemplo, nas ilustrações dos livros didáticos, pode ser corrigida, solicitando-se à criança que descreva outras atividades exercidas pelas mulheres e homens negros que constituem sua família, que moram na sua rua e que frequentam seu local de encontros religiosos e de lazer, etc. Nessa oportunidade, convém fazer a criança identificar a importância das profissões estigmatizadas, mostrando a sua utilidade para a sociedade. “Não ser

visível nas ilustrações do livro didático, além de aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico-racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de autorrejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial” (MUNANGA, 2005, p. 153).

Vale ressaltar que a presença do negro nos livros didáticos, frequentemente mostra-o como o escravizado, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve até hoje por direitos de cidadania. Todos esses fatores invisíveis podem ser problematizados se o professor se comprometer com as questões étnico-raciais e com a temática afro-brasileira, conscientizando os seus alunos, contando e esclarecendo sobre a história e a cultura afro-brasileira, por exemplo, de Zumbi dos Palmares, de Dandara, esposa de Zumbi, Teresa de Benguela dos quilombos, de suas revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão, contando o que foi a organização sócio-político econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, juntamente com os movimentos sociais hoje, no Brasil e nas Américas. Seguindo essas análises, Vera Maria Candau (2003) pontua que:

Muitos dos relatos sobre situações de discriminação mostraram, também, que a escola é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. No entanto, a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade – “aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” – e marcada por um caráter monocultural. Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade. (CANDAU, 2003, p. 164)

Concordamos com o pensamento de Candau (2003), na medida em que a autora aponta estratégias alternativas para se elucidar a problemática das discriminações e preconceitos na escola, que é certamente muito complexo e precisa ser trabalhado com base em uma dimensão pluridimensional e interdisciplinar. É preciso questionar o silêncio e o esquecimento dos grupos étnico-raciais excluídos, como os negros que foram marginalizados e ainda são até hoje em nossa sociedade brasileira. A discussão que Candau faz acima sobre o preconceito e a discriminação racial nos remete a uma lembrança em dizeres que os gestores de escolas e supervisores geralmente reforçam: “aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira.” Esse fato, na realidade, é um mascaramento e só contribui para que as coisas não mudem na Educação brasileira e continuem do jeito que estão com essas questões sempre silenciadas e esquecidas.

Nesse sentido, o aluno Rauan, do 2º ano, comentou:

– “O que a gente vê hoje em dia é muito preconceito tipo assim, porque nas Escolas agente não vê a histórias dos negros, o que mais tem nos livros são histórias de brancos e por causa disso surge o preconceito. Por causa dos heróis brancos e por aí vai. Agora heróis negros a gente quase não vê hoje em dia são poucos, pouquíssimos não é verdade! Por isso agente tem quer ter mais aulas e eventos sobre a história e cultura afro-brasileira, colocar isso como matéria nas escolas.”

Observa-se que esses alunos tem consciência de que o negro é muito importante para a sociedade. Eles citam exemplos de preconceitos e discriminação contra os negros, fato que infelizmente ocorre com recorrência em nossa sociedade, nas escolas, nas faculdades, nas ruas e no trabalho. Dessa maneira, a escola está reproduzindo o discurso hegemônico de grupos políticos dominantes que reforçam os estereótipos e a invisibilidade social.

Em sua obra *Superando o Racismo na escola*, Munanga (2005) descreve que o racismo enquanto conceito e realidade, já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo. Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas, últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. (MUNANGA, 1998, p. 53).

Em Porto Velho, nas escolas públicas investigadas, vemos, por exemplo, o relato do professor de História, da segunda escola que colaborou com nossa pesquisa:

– “Então, o movimento negro há séculos existe e luta neste país, e esta é uma conquista histórica, pois a Educação é um dos melhores meios pra se combater o racismo, a ignorância e a intolerância religiosa. Como tem sido instrumento de hegemonia da cultura e civilização branca, de opressão, enfim. Porém o preconceito é sistêmico, inclusive, institucional, por isso a dificuldade de se implementar, se efetivar esta lei 10.639/03.”

Podemos observar nos dizeres dos professores verdades e denúncias tão significativas que comprovamos de fato o descaso com os estudos afro-brasileiros e com as causas étnico-raciais, encontrado no dia a dia das escolas, nas conversas com os alunos, professores e supervisores das instituições de ensino investigadas. Na fala do professor Francisco, podemos constatar esse descaso quanto ao preconceito, racismo e intolerância religiosa quando ele diz: “Como tem sido instrumento de hegemonia da cultura e civilização branca, de opressão, enfim. Porém o preconceito é sistêmico, inclusive, institucional, por isso a dificuldade de se implementar, se efetivar esta lei”.

Observando os resultados dos questionários aplicado com os professores, nota-se claramente através dos gráficos abaixo que, na primeira escola 72,22% dos professores de História, Artes e Literatura disseram que conhecem a Lei. Apenas 27,78% afirmaram não conhecê-la. Minha percepção é que esse resultado positivo quanto ao número de professores que disseram que conhecem a Lei na referida escola se dá devido ao projeto de oficina de cultura afro-brasileira, que vinha sendo desenvolvido no ano de 2013 a 2014. Já na segunda escola, podemos perceber através do Gráfico 2, abaixo que 64,29% dos professores de História, Artes e Literatura disseram que desconhecem a lei. Apenas 35,71% disseram ter conhecimento sobre a Lei.

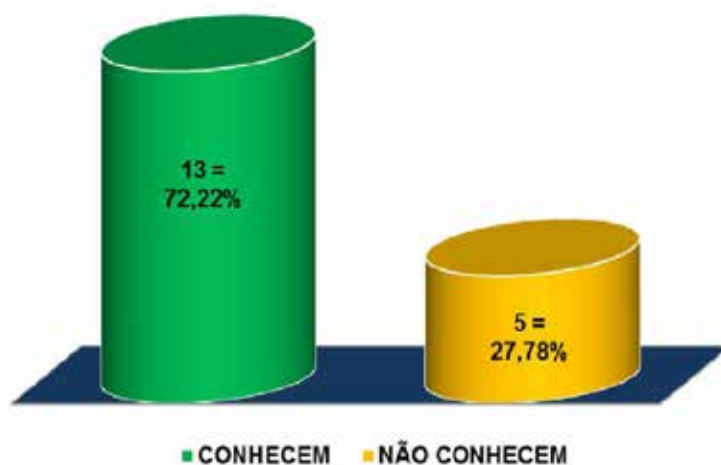


Gráfico 1 – Referente à 1ª pergunta do questionário com os professores da primeira escola. Questiona-se se o professor conhece ou não a lei 10.639/03.

Fonte: Elaborado por Joel Balduino, 2014.

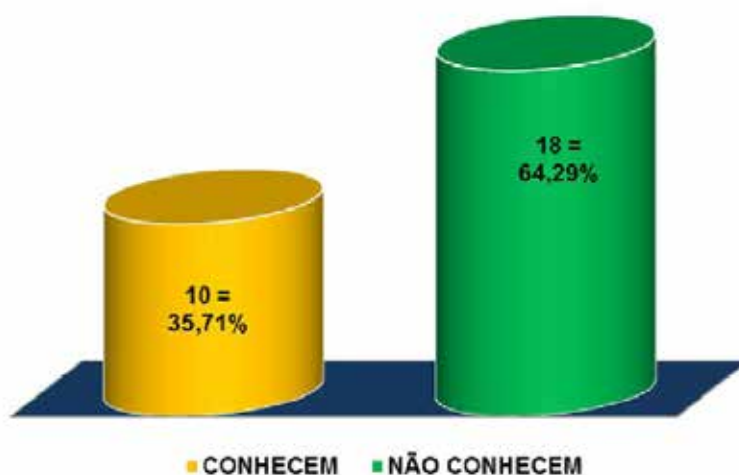


Gráfico 2 – Referente à 1ª pergunta do questionário com os professores da segunda escola

Fonte: Elaborado por Joel Balduino, 2014.

Nota-se claramente pelo resultado dos questionários aplicados que 72,22%, na primeira escola, o resultado dos professores quem conhecem a lei é positivo. Por outro lado, pode-se afirmar que o desconhecimento sobre a Lei 10.639/03, detectado em maior número na segunda escola, através do gráfico 2 acima, se dá principalmente devido ao descaso dos investimentos em capacitação dos profissionais da Educação com relação a questões étnicas, raciais e da história e cultura afro-brasileira, sobretudo mais enfoque nos livros didáticos, no que se refere à riqueza e à explanação do conteúdo, além de projetos de ações interdisciplinares voltados para a temática negra na escola. Como já vimos o exemplo da primeira escola que desenvolve o projeto com as oficinas de cultura afro-brasileira.

Na verdade, o que se percebe entre os professores das escolas visitadas é uma certa resistência em trabalhar sobre a temática afro-brasileira e, sobretudo, o preconceito e a intolerância religiosa. Podemos comprovar esse fato quando se vai realizar um evento sobre o Dia da Consciência Negra nas escolas. A maioria não participa, muitos ficam na sala dos professores, alegam que são evangélicos, outros aproveitam para colocar o diário de classe em dia. Esse Fato só contribui para mais esquecimento e invisibilidade social sobre as ques-

tões étnico-raciais e a cultura afro-brasileira em nossas escolas.

Percebe-se que essa realidade tem contribuído para inibir, por exemplo, o desabrochar integral de todos os campos das ciências humanas e significados sem distinção, inclusive intelectualmente nas escolas e nas universidades. Nesse sentido, cabe-nos um questionamento: Por que a Lei 10.639/03, que já completou quatorze (14) anos de sua publicação, efetivamente não foi implementada nas salas de aulas e no ambiente escolar? Quais os fatores que podem ser destacados nesta ação/não-ação dos professores? Quais as causas identificadas pelos professores como sendo as principais dificuldades para a implementação da lei? Quais as causas identificadas pelos alunos? Qual escola mais trabalhou sobre a questão afro-brasileira e africana, segundo as pesquisas de campo? O que os supervisores têm a dizer sobre a Lei? E o que dizem os gestores escolares?

Responder a estas questões é fundamental considerando o pressuposto de que a Lei 10.639/03 é um importante instrumento para o resgate da História e Cultura afro-brasileira e africana, essencial para a construção de uma sociedade sem racismo, sem discriminações e sem preconceitos, que hoje afetam grande parte da população brasileira. Assim, os educadores cumprem um papel protagonista na construção da pluralidade cultural no processo educacional. Para cumprir este papel os educadores precisam romper com uma prática preconceituosa que, consciente ou inconscientemente, produz e reproduz o racismo nos ambientes escolares. O Estado brasileiro, por sua vez, deve ser responsável pelo fornecimento amplo de acesso dos educadores à formação continuada, teórica e prática, que dê subsídios a estes profissionais para o efetivo trabalho de reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural ao ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face aos dados apresentados através das pesquisas realizadas nas duas escolas públicas em Porto Velho, percebe-se o quanto a questão afro-brasileira e africana, precisam ser trabalhadas nas escolas e na sociedade. Diante dos resultados nas duas escolas, podemos concluir através dos relatos colhidos que há uma necessidade muito grande em discutir essas questões afro-brasileira e étnico-raciais em nossas escolas públicas.

Observa-se que a lei 10.639/03 e a prática não andam sendo bem desenvolvidas como deveriam no ambiente escolar. A maioria das escolas não se faz lembrar, ou não dá importância sequer ao Dia 20 de Novembro. Dia Nacional da Consciência Negra. O que faz com que só aumente a invisibilidade social e o silenciamento em relação à história e cultura afro-brasileira e africana em nossas escolas e na sociedade. Podemos comprovar esse fato através das entrevistas fornecidas pelos depoentes através da história oral temática e também dos questionários aplicados nas duas escolas. A legislação vigente evidencia a necessidade de tratar da história e cultura africana e afro-brasileira como elementos importantes, indispensáveis na formação social, escolar e acadêmica.

Nesse sentido, a criação das referidas leis aponta, ao mesmo tempo, para uma necessidade e para uma omissão. Ou seja, se por um lado, o Brasil avança ao reconhecer a importância de tais temáticas no contexto educacional; por outro, essa medida denuncia o apagamento e a invisibilidade social, experimentados ao longo de muito tempo na história do Brasil. Por isso, é válido discutir o ensino da Literatura negra nesse cenário. Segundo a autora negra Conceição Evaristo (1996), “a textualidade afro-brasileira não condiz com a estereotipia e o apagamento dos corpos, sujeitos e heranças culturais africanas verificadas em parte da literatura brasileira” (EVARISTO, p. 68, 1996).

Dessa forma, os relatos colhidos através da história oral com alunos e professores das escolas pesquisadas nos apontam para um esquecimento, uma negação da história e da cultura afro-brasileira. Uma cultura invisível que necessita ser investigada, pesquisada, discutida e escrita para não se perder e cair no esquecimento

do nosso patrimônio histórico e cultural afro-amazônico. Assim, o que estava adormecido e silenciado na memória subterrânea dessa comunidade escolar, pela invisibilidade social, começa a ter outra dinâmica, outros olhares de vivências e reflexões acerca da história e cultura afro-brasileira e africana. Nota-se que há ainda uma visão totalmente eurocêntrica que, de certa forma, procura negar e silenciar a relevância da presença africana na cultura afro-brasileira no currículo escolar. Trabalhar essas questões étnico-raciais na escola não é nada fácil, numa sociedade racista e preconceituosa como a nossa; entretanto, é preciso querer se engajar se envolver na luta contra o racismo, o preconceito e a intolerância religiosa em nossas escolas e na sociedade.

REFERENCIAS

- ABREU, M.; MATTOS, H. M. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores”**. Estudos Históricos, v.21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20. Rio de Janeiro.
- CEVASCO, M. E. **As Dez Lições Sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Bom tempo Editorial, 2003.
- CANDAU, V. M. F. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. IN: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- EVARISTO, C. **Literatura Negra: Uma poética de nossa afro-brasilidade**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Trad. Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- GOFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, São Paulo, 2011.
- GOMES, N. L. **Cultura Negra e Educação**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2002. Nº 22.
- HALL, S. **Da diáspora – identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- MEIHY, J. C. S. B. (org.) **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: FFLCH/USP, 1996.
- MUNANGA. K. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação Fundamental, 2005.
- OLIVEIRA, E. D. **Cosmovisão Africana no Brasil. Elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.
- SILVA, P. Gonçalves. **Educação das relações étnico-raciais na Escola**. São Paulo, 2004.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto Alegre: Afrontamento, 1987.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TAYLOR, C. **Multiculturalismo-Examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- VON SIMSON, O. **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas, Centro de Memória da Unicamp, 1997.
- WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade. De Coleridge a Orwell**. Petrópolis: Vozes, 2011.

UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM MEDIDAS UTILIZANDO ATIVIDADES PRÁTICAS E A INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA NA RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES DOCENTES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO 4º E 5º DOS ANOS INICIAIS, NO CONTEXTO DE GRUPO QUE TRABALHA DE FORMA COLABORATIVA

Sandro Augusto do Vale Pereira
(MPECIM/UFAC)

E-mail: sandrodovale40@gmail.com

Gilberto Francisco Alves de Melo
(MPECIM/UFAC)

E-mail: gfmelo0032003@yahoo.com.br

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra
(MPECIM/UFAC)

E-mail: simonechlub@hotmail.com

RESUMO: O objetivo da pesquisa é investigar o uso da investigação matemática no processo de ensino e aprendizagem utilizando atividades práticas de medidas e ressignificação de saberes docente e desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais ao vivenciarem Estudos de Aula (Atividades Investigativas), no contexto de grupo que trabalha de forma colaborativa. Os referenciais teóricos são os estudos realizados em Portugal com foco no processo de investigação matemática. Sabemos também que existem diferentes estilos cognitivos, ou seja, diferentes maneiras de pensar e de criar em matemática (Burton, 2001; Oliveira, 2002; Ponte, 2001); Lorenzato (2010); Boavida (1993); Fernandes e Vale (1993); Ponte e Canavaro (1994). A metodologia consiste na Pesquisa-Ação, cujos dados serão construídos com os instrumentos: questionário; produção escrita sobre estudos de aula; entrevista semi-estruturada; diário de campo e gravações dos encontros. Os resultados esperados são na perspectiva de que os professores que ensinam matemática do 4º e 5º ano no contexto do Grupo que trabalha de forma colaborativa na escola pesquisada, ao desenvolverem o Estudo de Aula sobre conteúdo específico, produzam e/ou ressignifiquem seus saberes e se desenvolvam profissionalmente.

PALAVRAS-CHAVES: Saberes Docentes; Estudo de Aula; Desenvolvimento Profissional; Grupo que trabalha de forma colaborativa; Professoras do 4º e 5º Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

O uso de atividades como recurso para aprendizagem da matemática, geralmente é desenvolvido nos primeiros anos do Ensino Fundamental, devido à concepção dos professores acerca do processo de construção desse conhecimento pelas crianças. No uso da investigação matemática os alunos poderão participar no desenvolvimento das atividades com os colegas no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de matemática, compartilhando assim a construção de seus próprios conhecimentos, e a relação professor aluno tornando-se mais aberta, interagindo nos momentos do desenvolvimento das atividades na qual o professor atua como mediador.

Fossa (2001); defende que tais atividades podem ser feitas com materiais manipulativos, estabelecendo uma relação com a história e o cotidiano dos alunos. De acordo com os estudos de Mendes e Fossa (2001), podemos afirmar que a grande maioria da comunidade da Educação Matemática chegou ao consenso de que o

ensino baseado em atividades é uma das maneiras mais eficazes de ensinar matemática.

A investigação deve fazer parte das aulas em sala, pois é considerada como uma atividade de ensino e aprendizagem que contribui para a melhoria do ensino. De um modo geral, as investigações direcionam para a possibilidade de um ensino e aprendizagem de matemática capaz de ajudar tanto o aluno como ao professor no processo de raciocínio. Investigar significa trabalhar a partir de perguntas que nos interessam e que se apresentam, a princípio, de forma confusa, mas que é possível tornar claro e analisar de forma ordenada. Perspectiva esta que se aproxima das práticas dos matemáticos para quem “(...), investigar é descobrir relações entre objetos matemáticos conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar as respectivas propriedades”. Ponte, Brocardo e Oliveira (2005, p.13).

De acordo com os autores citados a investigação matemática envolve quatro momentos principais no decorrer das atividades investigatórias em matemática: primeiro explorar e formular questões investigatórias; segundo organizar os dados e construir conjecturas; terceiro realizar testes e sistematização das conjecturas e quarto construir as justificativas, demonstrar e avaliar o trabalho realizado. Não é necessário, segundo os autores citado anteriormente, que durante o desenvolvimento das atividades esses momentos não precisam obedecer a uma ordem e que podem surgir de acordo com a necessidade do momento.

Para Ponte, Brocardo, Oliveira, (2005) investigar em matemática assume características muito próprias, conduzindo rapidamente à formulação de conjecturas que se procuram testar e provar, se for o caso.

Logo, investigar não é mais do que procurar conhecer, procurar compreender, procurar encontrar soluções para a problemática com os quais nos enfrentamos. A investigação matemática pode ser considerada mais uma opção pedagógica para o professor utilizar na melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos. Ou seja, que o trabalho de investigação pode ser realizado em equipe, onde podemos utilizar vários momentos e fazer uso tanto da argumentação, da comunicação, elaboração de relatórios como também dar oportunidade aos nossos alunos de produzir significado matemático mencionando assim em seus relatórios. A socialização dessas atividades é de suma importância para acabar com algumas dúvidas em determinados assuntos.

Medir é tão importante quanto contar e esse assunto tornam-se presente no cotidiano dos nossos alunos. Esse conteúdo encontra-se contemplado nos principais documentos de orientações curriculares nos anos iniciais e as crianças ao iniciarem sua vida escolar em algum momento já tiveram contato com situações reais que envolviam medidas. Apesar da importância desse conhecimento, muitos estudantes apresentam dificuldades para entender e utilizar corretamente os sistemas de medidas, pois acaba que este conteúdo nem sempre são abordados de maneira a ser relacionar com a prática social.

No decorrer da história, o homem passou a realizar comparações entre maior e menor, antes e depois. Assim para que pudesse ter visão da realidade, precisou medir e criar instrumentos de medidas.

Inicialmente as civilizações utilizavam unidades de medidas que se baseavam em partes do corpo, como polegada, palmo, pé, braça, jarda, etc. Porém o homem teve grandes problemas com essas unidades, havia a necessidade de utilizar uma medida padrão. Uma das primeiras tentativas foi o uso do cúbito como padrão de medida que é a medida do cotovelo à ponta do dedo médio. Logo perceberam que os tamanhos são diferentes de pessoa para pessoa, ocasionando diferenças nos resultados finais de medidas.

O homem ficou em busca de medidas mais precisas, um modelo de referências fixa um instrumento de medida padrão. Crescia a necessidade por um padrão de medida no mundo e até o final do século XVIII muitos padrões de medidas foram adotados em diferentes partes do mundo com objetivo de encontrar um padrão único para todos conforme o crescimento do comércio mundial.

No ano de 1789, na França, na época da Revolução Francesa, houve a representação da primeira tentativa de criar um sistema de medidas padronizado e universal. O próprio planeta foi utilizado como refe-

rência na tentativa de representar a unidade padrão do sistema de medida. Um metro valia uma fração de um dos meridianos da Terra. Foi construída uma barra de platina como modelo padrão com dois traços fortes, de um metro de comprimento e um quilograma de peso, para que o novo padrão de medida fosse utilizado corretamente. Logo, “o metro passou a ser definido, em 1789, como o comprimento entre dois traços médios extremos gravados na barra de platina guardados nos arquivos, na França”. (MACHADO, 2000).

A aceitação desse novo sistema não aconteceu de forma imediata. Ainda segundo Berlinghoff e Gouvêa (2010) relatam que esse sistema se tornou uma realidade quando em 1875, o Tratado do Metro fora assinado por 17 países. Depois em 1960, com os avanços da tecnologia a 11ª Conferência Geral de Pesos e Medidas, estabeleceu-se o Sistema Internacional de Unidades (SI), baseado no sistema métrico anterior, mas com medidas mais precisas. No Brasil, o sistema métrico foi adotado em 1938.

Vimos que a história das medidas acompanha a história da humanidade, as mudanças nos processos de medida, na escolha dos padrões e instrumentos de medida acontecem devido às necessidades do homem e as mudanças do modo de vida. Medir é uma habilidade própria do ser humano, está presente no seu dia a dia e faz parte do conhecimento matemático. Surgiu e foi se modificando conforme a necessidade da humanidade. Apesar da importância desses conteúdos, pouco se trabalha com os alunos nos anos iniciais e como consequência, muitos alunos acabam concluindo o ensino fundamental sem o domínio desses conteúdos. Embora simples e de fácil aplicabilidade não pode ser abordado de qualquer maneira, é preciso observar o que Carvalho, Gomes e Pires (2010) defendem. Ou seja, o processo de medir é constituído de três etapas: escolher um objeto que será usado como unidade de medida; verificar quantas vezes o objeto utilizado como unidade cabe no objeto ao qual se quer medir e, representar com um número o resultado da medição.

Lorenzato (2010) deixa clara a importância de partir do concreto, de atividades práticas para ensinar matemática, quando afirma: “Palavras não alcançam o mesmo efeito que conseguem os objetos ou imagens, estáticos ou em movimento. Palavras auxiliam, mas não são suficientes para ensinar”. (p.17) e ainda “[...] antes de lidarem com objetos matemáticos, as pessoas precisam lidar com objetos físicos” (p.19).

Essa proposta pretende trabalhar o uso de medidas de comprimento, apresentando recursos e estratégias didáticas e pedagógicas para superar as defasagens dos (as) professores (as) de 4º e 5º anos dos anos iniciais desse conteúdo fazendo uso de algumas atividades de Investigação Matemática como metodologia de ensino, com uso de materiais concretos em atividades práticas. Essa proposta proporcionará ao professor trabalhar o conteúdo de medidas levando o aluno a investigar, criar estratégias e colocá-las em prática, trabalhando em equipe em busca do conhecimento. O professor é chamado a agir como um matemático, não só na formulação de questões e conjecturas e na realização de provas e refutações, mas também na apresentação de resultados e, na discussão e argumentação durante os estudos do grupo.

Ponte, Brocardo e Oliveira (2003, p.142) afirmam que: “a realização de investigações matemáticas, pelo aluno, pode contribuir de modo significativo para a sua aprendizagem da matemática e para desenvolver o gosto pela disciplina”.

As atividades de investigação já fazem parte das novas tendências do ensino da matemática e das reformas curriculares. As pesquisas realizadas com esses tipos de atividades de investigação matemática, tanto no Brasil como em Portugal, as quais indicam que essas atividades de natureza investigatória, exploratória ou aberta têm ganhado muita visibilidade nos currículos escolares. As tarefas com essas características aparecem nos indicadores dos Estados Unidos e do Reino Unido como mais uma alternativa didático-pedagógica de ensino significativo de matemática e que contempla, ao mesmo tempo, os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais em relação a esse conhecimento.

A investigação matemática ao longo dos anos vem ganhando espaço nos currículos brasileiros. Os

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental fazem referência a atitudes investigativas quando apresentam como um dos objetivos para o ensino fundamental:

[...] identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas. (BRASIL, 2001, p.47).

Esses referenciais apontam também, como atitudes a ser desenvolvido pelos alunos o “desenvolvimento da capacidade de investigação e da perseverança na busca de resultados, valorizando o uso de estratégias de verificação e controle de resultados”. (p. 75).

Podemos considerar um grande avanço na área educacional, embora essas propostas de reformas quase não apresentem trabalhos que tratem de fato de investigação matemática. De acordo com (PONTE, 2002), muitos estudos portugueses têm salientado que o procedimento de investigação matemática no decorrer das aulas pode colaborar na promoção do ensino e aprendizagem dos alunos. Esse processo investigatório contribui no desenvolvimento cognitivo dos alunos a desenvolver novas capacidades ampliando novos conhecimentos utilizando desse procedimento exploratório.

Numa aula investigatória o ponto de partida é uma situação aberta, logo a questão não se encontra definida, cabe a quem vai investigar (aluno) um papel de fundamental importância para que haja efetivação dessa atividade. Entendem que a investigação necessita da participação efetiva do aluno na própria formulação das questões / atividades a estudar, e, de acordo com os estudos, essa dinâmica contribui positivamente para o envolvimento no ensino e aprendizagem desses alunos.

Logo, pretendo desenvolver um trabalho de pesquisa com um grupo de professores para trabalhar de forma colaborativa com uso da investigação matemática nas séries iniciais e aplicação de sequências didáticas com tarefas investigativas, as quais serão trabalhadas e preparadas por esse grupo de professores que trabalha de forma colaborativa para alunos do 2º ciclo (4º e 5º ano). Com base no Estado da Arte os trabalhos realizados e desenvolvidos no Brasil nos anos iniciais sobre investigação matemática ainda é muito abaixo do desejado. Percebi que são poucos os trabalhos de investigação matemática no Brasil e muitas das pesquisas realizadas encontrei poucas que abordam os anos iniciais e não encontrei nenhuma específica que trabalha com professores de forma colaborativa em investigação matemáticas nos 4º e 5º anos do ensino fundamental I.

Mesmo com as inúmeras dificuldades decorrentes dos sistemas de ensino, a construção de um grupo para trabalhar de forma colaborativa para o desenvolvimento profissional, produzirá laços efetivos entre a escola pública e a universidade (entre professores das áreas de conhecimento). Esse grupo que trabalha de forma colaborativa poderá propiciar um ambiente que favorecerá o desenvolvimento profissional dos professores, trazendo discussões da sua prática entre futuros professores com os já atuantes, desde os anos iniciais.

Essas práticas estão de acordo com Saraiva e Ponte (2003, p.28), sobre o desenvolvimento profissional de professores, pois os autores afirmam que, baseados em suas práticas com um grupo de docentes de matemática em Portugal, o fato de os professores, ao trabalharem em conjunto, exercerem uma reflexão coletiva sobre suas concepções, práticas e conhecimentos acerca da vida profissional proporciona uma estreita ligação com os demais parceiros do grupo.

O grupo de estudo colaborativo entre os professores que ensinam matemática em diversos graus de ensino melhora o processo de desenvolvimento profissional e potencializa as ações daqueles futuros professores com seus alunos em sala de aula.

1 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia adotada se refere a uma pesquisa de cunho qualitativo. O foco serão os professores dos anos iniciais nas turmas de 4º e 5º ano, seu trabalho e suas reflexões a partir do uso de tarefas investigativas com alunos do ensino fundamental.

Primeiramente será realizada uma reunião com todos os professores dos anos iniciais da escola pesquisada, onde será apresentada a proposta de trabalho. Para o desenvolvimento da pesquisa. Criaremos o grupo de trabalho de forma colaborativa onde realizaremos encontros quinzenais para estudar a fundamentação teórica e revisão bibliográfica sobre pesquisas. Realizaremos com esse grupo algumas atividades de Investigação Matemática com o conteúdo de medidas, apoiados no uso de situações práticas e alguns vídeos que reforçam e/ou complementam o estudo de medidas. Todas as atividades aplicadas no grupo de trabalho serão aplicadas para os alunos em sala de aula.

Nesses encontros quinzenais com os professores serão elaboradas sequências didáticas com as respectivas atividades investigativas a serem desenvolvidas em sala de aula. Essas aulas serão conduzidas pelo professor regente, coordenador pedagógico e o pesquisador. No decorrer da abordagem de investigação matemática nas turmas de 4º e 5º dos anos iniciais, as aulas serão filmadas para posterior análise no grupo que trabalha de forma colaborativa. Esse tipo de recurso, que apreende a imagem do pesquisador, suas falas e gestos para análise, são chamados de “autoscopia”.

Além das filmagens, os trabalhos realizados pelos alunos constituem-se em objeto de análise. O desenvolvimento das atividades de investigação matemática será conduzido da seguinte maneira: as aulas serão ministradas pelo professor com a presença do coordenador pedagógico e o pesquisador, a aula será filmada e, após, transcreverá todo o diálogo dos alunos durante as aulas. Os trabalhos produzidos serão escaneados, fotografados e feito análise no decorrer das aulas.

Ao final de cada sequência didática (conteúdo) os alunos e professores responderão um questionário sobre as atividades realizadas. Esse instrumento fará parte da análise quanto à percepção do aluno e professor das atividades desenvolvidas.

2 RESULTADOS E ANÁLISE

Boavida e Ponte (2002) afirmam que um trabalho colaborativo exige confiança, diálogo e negociação entre os participantes, e é desta forma que se pretende desenvolver o grupo de trabalho de forma colaborativa com os professores da escola pesquisada.

Os encontros com o grupo de trabalho de forma colaborativa continuará mantidos durante o desenvolvimento das atividades de investigação matemática para as trocas de experiências entre os professores envolvidos na pesquisa. As aulas serão todas filmadas e os momentos em que os alunos trabalharão em grupos serão gravados em áudio (seus registros serão de suma importância para que momentos importantes não se percam). Sacristán e Gómez (2000) ressaltam da importância desses registros não só para auxiliar a lembrança do observador e facilitar o processo de análise, mas também para servir de comparação nos processos de triangulação com os estudantes e professores. Também serão recolhidas as produções escritas realizadas pelos alunos.

Durante os encontros com o grupo de trabalho de forma colaborativa, estabeleceremos um diálogo autêntico, aberto e reflexivo, a partir do que cada um percebeu, sentiu e observou durante as atividades investigativas de matemática. Durante os encontros assistiremos aos vídeos das aulas e comentaremos a respeito da organização das atividades, da participação dos alunos, intervenções dos professores, enfim rever todas as aulas percebendo detalhes que em alguns momentos passou despercebido como ter uma visão geral do desen-

volvimento da aula.

O grupo de trabalho de forma colaborativa analisará esses registros dando ênfase às estratégias utilizadas pelos alunos durante o desenvolvimento da tarefa, seus comentários e argumentações bem como as intervenções feitas pelos professores.

Cada professor ao final da tarefa desenvolvida em sala de aula fará um relatório reflexivo, descrevendo um pouco de suas impressões a respeito da participação / envolvimento dos alunos como também de seu envolvimento na condução / orientação das tarefas investigativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse projeto de pesquisa abre espaço para refletir e, por consequência, ampliar os saberes profissionais de todos os professores do grupo de trabalho de forma colaborativa - GTC no processo de ensino e aprendizagem da investigação matemática. Oferecendo aos professores a reflexão sobre o resultado da pesquisa e a possibilidade de incorporá-la em sua prática pedagógica, alcançaremos mais um recurso pedagógico para o avanço e a melhoria no ensino e aprendizagem nas aulas de matemática.

Ressaltamos também que a pesquisa com grupo de trabalho de forma colaborativa, centrada no diálogo e no companheirismo, favorece a tomada de decisões para a consolidação de estratégias voltadas à formação continuada de professores, trazendo amadurecimento no processo de ensino aprendizagem no GTC, possibilitando assim, a reflexão dos participantes (docentes) e o estreitamento das suas relações interpessoais.

O GTC tem como fator positivo o favorecimento da persistência do professor na busca da melhoria de sua prática pedagógica refletindo colaborativamente com o grupo sobre o modelo de ensino que queremos para nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- BELLEMAIN, PAULA M.B.; LIMA, P. F. Matemática. Ensino Fundamental. v. 17. PDE – Ministério da Educação, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).
- BERLINGHOFF, W.P.; GOUVÊA, F.Q. A Matemática através dos tempos: Um guia fácil e prático para professores e entusiastas. 2ª ed. São Paulo: Editora Blucher, 2010.
- BOAVIDA, Ana Maria e GUIMARÃES, Fátima. (2002). Materiais para a aula de Matemática. **Educação e Matemática**, 70, 26-7.
- BOAVIDA, Ana Maria e PORFÍRIO, Joana. Pre-service mathematics teacher education: How to deal with new challenges? Em A. Ahmed, J.M. Kraemer, & H. Williams (Eds). *Cultural diversity in mathematics*: CIEAEM 51 (pp. 285-292). **Chichester: Horwood Publishing**.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática, 1997.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: **MEC/SEF**, 1998.
- CARVALHO, A. M. F. T. de; GOMES, M. T.; PIRES, M. N. M. Fundamentos Teóricos do Pensamento Matemático. Curitiba: Editora IESDE Brasil S.A., 2010.
- FOSSA, J. A. **Ensaio sobre a educação matemática**. Belém: EDUEPA, 2001.
- LORENZATO, S. O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. 3ª ed. Campinas. Autores Associados, 2010.
- LORENZATO, S. Para aprender matemática. 3ª ed. rev. Autores associados. 2010. (Coleção Formação de professores)

MACHADO, N.J. Medindo cumprimentos. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

NACARATO, A. M. A escola como *lócus* de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir de prática. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 176.

PONTE, J. P. (orgs.) Atividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores. **Secção de Educação e Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação**. 2002.

PONTE, J.P.M. Investigar, ensinar e aprender. Actas do Profmat, **CD-Rom**, p.25 – 39. Lisboa: APM, 2003. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Ponte\(Profmat\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Ponte(Profmat).pdf).

PONTE, João P. da. Investigar a nossa própria prática. In GTI (org). Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: **APM**, 2002.

PONTE, João P. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática. In: PONTE, João P. et al. Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática – que Formação? Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa, 1986.

RÊGO, R. M. do; RÊGO, R. G. do. Desenvolvimento e uso de materiais didáticos no ensino de matemática. In: LORENZATO, S. O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas, 2009. p. 39-56. (Coleção formação de professores).

Revista da Educação Matemática da UFOP, Vol I, 2011 - XI Semana da Matemática e III Semana da Estatística, 2011. Sala de Aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NOÇÕES DE TRIGONOMETRIA POR MEIO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS

Janeo da Silva Nascimento

(UFAC/MPECIM)

E-mail: janeomao@gmail.com

Salete Maria Chalub Bandeira

(UFAC/MPECIM)

E-mail: saletechalub@ufac.br

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

(UFAC/MPECIM)

E-mail: simonemcbbezerra@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho objetiva apresentar conceitos fundamentais de trigonometria por meio do aplicativo “*trigonometry unit circle*”. Este aplicativo está disponível para *tablets* e celulares com o Sistema Operacional *Android*. De acordo com os Parâmetros Curriculares de Matemática disponíveis em EducAcre <educ.see.ac.gov.br>, a trigonometria é trabalhada no 3º ano do Ensino Médio. Este trabalho faz parte de um recorte da pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) pela Universidad Federal do Acre (UFAC). O problema de pesquisa ora proposto é: Como o aplicativo “*trigonometry unit circle*” pode potencializar o ensino e o aprendizado de trigonometria no Ensino Médio? Como referencial teórico recorreremos até então a Pierre Levy (1993), com os conceitos de cibercultura e inteligência coletiva, Prado (2009) com a reconstrução da prática pedagógica e outros. Como procedimento metodológico, foi realizada uma oficina aonde podemos apresentar aos mestrandos do MPECIM uma revisão de conceitos fundamentais de trigonometria por meio de uma aula expositiva utilizando como recursos tecnológicos: *tables e smartphones* com sistema operacional *android*, o aplicativo *trigonometry unit circle*, quadro magnético e pincel. Os alunos foram orientados a baixar o aplicativo da *playstore* e assim foi possível trabalhar com eles muitos conceitos de trigonometria por meio deste aplicativo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia móvel. Trigonometria. Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

Os avanços dos recursos tecnológicos vêm propiciando uma verdadeira revolução na forma de agir e pensar da sociedade contemporânea, proporcionando mudanças sociais, culturais e econômicas, sugerindo novas e variadas formas de ensinar e aprender.

A introdução de recursos tecnológicos na educação é aceita por sistemas de ensino em todo o mundo como uma forma de desenvolvimento educacional na história da humanidade e os governos têm procurado investir em recursos de *hardware*, *software* e, conseqüentemente isso se reflete na formação de docentes.

No contexto do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidad Federal do Acre, na Estrutura Curricular vigente até o ano de 2017, encontra-se apenas uma disciplina com o foco na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação para o Ensino de Matemática na Educação Básica.

A disciplina é ministrada por uma professora doutora em Educação em Ciências e Matemática e intitulada de “*Informática Aplicada ao Ensino de Matemática*” com o foco no uso de aplicativos, dentre eles o *Software Geogebra* para Ensinar Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com uma carga horária de 60 horas.

Como forma de incentivar o jovem estudante em aulas de matemática do Ensino Médio, pensamos no assunto de trigonometria, um dos assuntos considerados pelos professores em Formação Inicial do Curso de

Licenciatura em Matemática, um dos que apresentam dificuldade em ensinar.

Dessa forma, em busca na *internet* de *softwares* educacionais para *smarthphones* e *tablets* para o Ensino de Matemática tomamos conhecimento do aplicativo de trigonometria, chamado de “*trigonometry unit circle*”.

O presente texto faz parte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, iniciada no ano de 2017, na Universidade Federal do Acre na linha de Recursos e Tecnologias no Ensino de Ciências e Matemática e tem por objetivo apresentar conceitos de trigonometria com a utilização do aplicativo *trigonometry unit circle*.

Dessa forma, através de uma oficina apresentamos aos mestrandos, turma de 2017, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática no âmbito da disciplina de *Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: elaboração de recursos didáticos na formação docente* e, realizamos uma aula na disciplina de *Tecnologias e Materiais Curriculares para o Ensino de Matemática*, como forma de aprimorar e analisar a potencialidade do aplicativo escolhido.

Dessa forma, verificamos as possibilidades de ensinar trigonometria com o uso do aplicativo escolhido e ampliamos o planejamento de nossas sequências didáticas para ensinar matemática com o *Software*.

1 AVANÇOS DAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Teixeira (2013) as Tecnologias da Informação e Comunicação na educação faz parte de uma revolução sociocultural ampla e profunda, e isso tem contribuído para modificar as formas de agir, de se relacionar, de trabalhar, de pensar, aprender e ensinar na contemporaneidade.

Aprender e experimentar novos instrumentos a princípio pode parecer perda de tempo, mas após o domínio dos instrumentos tecnológicos ganha-se em tempo e qualidade, tornando o ambiente educacional mais dinâmico e interativo, característica preponderante na geração atual e muito provavelmente nas próximas.

A disciplina de matemática é estigmatizada por muitos como sendo difícil e chata. Cabe ao professor se valer de estratégias e recursos tecnológicos tais como: aplicativos para celular, jogos educativos, redes sociais, computação em nuvem, *softwares* matemáticos, como *trigonometry unit circle*, *o geogebra*, dentre outros, que possam contrapor estes conceitos e contribuir no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Carneiro e Passos (2004, p. 66), o computador:

Por meio do recurso de redes interativas, favorece novas formas de acesso à informação, à comunicação, amplia as fontes de pesquisa em sala de aula. Por meio do computador, professores e alunos podem ampliar o conhecimento do conteúdo disciplinar, via exploração de alguns *softwares* educativos, construir seus produtos e compartilhá-los com outros indivíduos.

Assim sendo, os avanços tecnológicos têm contribuído para a construção de ferramentas que possam colaborar positivamente no trabalho do professor, cabe a este buscar conhecer tais ferramentas para identificar qual melhor se adequa na construção de seus planos de aula e posteriormente aprimorar seus conhecimentos na que escolher. E, isso pode ser feito por meio da formação continuada.

E, como nos remete PRADO (2010), sobre os principais desafios que são vivenciados na educação “um deles é que o professor consiga estabelecer o equilíbrio entre o conhecimento curricular e o conhecimento relacionado ao uso da tecnologia e das mídias”.

A apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC), no espaço escolar leva a refletir sobre o conceito de conhecimento. É através das ferramentas tecnológicas, a partir de mediações atuantes que

as potencialidades se afloram, o tempo e espaço, já não são mais problemas, proporcionando uma educação sem distância, sem tempo, levando o sistema educacional a assumir um papel, não só de formação de cidadãos pertencentes aquele espaço, mas a um espaço de formação inclusiva em uma sociedade de diferenças.

Diante desta realidade, o conceito dos recursos didáticos assume um novo papel frente ao surgimento de meios tecnológicos aplicados à educação a partir da prática pedagógica planejada.

O uso de aplicativos matemáticos para *smartphones* e *tablets* podem despertar nos alunos o interesse e a motivação para aprender Matemática. Podem ainda facilitar a compreensão dos conteúdos, como a visualização em Geometria, o compartilhamento de informações, a colaboração no trabalho em grupo e desenvolver a criatividade e a imaginação.

Para Carneiro e Passos (2004):

A utilização da tecnologia nas salas de aula é imprescindível. O dia a dia dos jovens está intimamente ligado à tecnologia, ao MP3, a fotografia digital, ao smartphone, ao tablet, ao computador, inclusive, dentro do ambiente escolar, etc.

A cada dia percebemos que tal conhecimento [das tecnologias] se torna mais e mais necessário. Sem dúvida, o domínio e a familiaridade com essas tecnologias serão necessários para exercermos nossa cidadania (CARNEIRO e PASSOS, 2004, p. 107).

Assim, podemos compreender que a tecnologia faz parte do dia a dia da geração atual e os jovens estão cada vez mais familiarizados a estas. Percebendo uma tendência a produção de soluções diversas, que crescem exponencialmente, inclusive, as soluções didático-pedagógicas. No entanto, o professor que está atento a esta tendência tem um papel diferente, mas, não menos importante no processo ensino-aprendizagem, que é o de agente crítico, atuando como orientador nas escolhas e fomentando a criticidade de seus orientados para que explorem tais recursos de forma útil para si e/ou para a sociedade.

De acordo com Borba e Penteado (2003), com o desenvolvimento da tecnologia:

Nos deparamos com a necessidade de atualização de nossos conhecimentos sobre o conteúdo a qual ela está sendo integrada. Ao utilizar uma calculadora ou um computador, um professor de matemática pode se deparar com a necessidade de expandir muitas de suas ideias matemáticas e também buscar novas opções de trabalho com os alunos. Além disso, a inserção de TI no ambiente escolar tem sido vista como um potencializador das ideias de se quebrar a hegemonia das disciplinas e impulsionar a interdisciplinaridade (BORBA e PENTEADO, 2003, p. 64-65).

O desenvolvimento tecnológico é algo inerente da sociedade moderna na qual estamos inseridos, que busca otimizar o tempo e o trabalho. Cabe a cada indivíduo, em particular, professor e aluno, conhecer as que melhor se adequam as suas necessidades e explorá-las da melhor forma.

O fato de apresentar novos recursos e propiciar aos alunos o acesso a esses, podemos fomentar a criatividade, que é fator essencial para promover a inovação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a utilização das TIC traz contribuições:

Ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática à medida que: Relativiza a importância do cálculo mecânico e da simples manipulação simbólica, uma vez que por meio de instrumentos esses cálculos podem ser realizados de modo mais rápido e eficiente; Evidencia para os alunos a importância do papel da linguagem gráfica e de novas formas de representação, permitindo novas estratégias de abordagem de variados problemas; Possibilita o desenvolvimento, nos alunos, de um crescente interesse pela realização de projetos e atividades de investigação e exploração como parte fundamental de sua aprendizagem; Permite que os alunos construam uma visão mais completa da verdadeira natureza da atividade matemática e desenvolvam atitudes positivas diante de seu estudo.

Assim, podemos identificar outro papel para o educando no contexto do aprendizado com o uso das TIC que deixa de ser um mero receptor de conteúdo para ser um agente na construção do conhecimento. A relação professor-aluno leva à reflexão sobre a formação acadêmica dos professores, que assumem um novo papel no que se refere às experiências escolares com o uso das TIC. O uso efetivo de recursos tecnológicos propicia uma maior proximidade, interação e colaboração.

O professor não pode ser considerado como um profissional pronto, é necessário estar em formação permanente ao longo de sua vida profissional, logo, a ideia de que o computador assumiria o lugar do professor não é condizente; realmente, sua competência é consolidada a partir da preparação, condução e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A contextualização propiciada a partir do uso das TIC vem contribuir de forma significativa no processo de ensino aprendizagem de Matemática, em que suas atividades se tornam mais ricas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Em Matemática existem recursos que funcionam como ferramentas de visualização, ou seja, imagens que por si mesmas permitem compreensão ou demonstração de uma relação, regularidade ou propriedade. Um exemplo bastante conhecido é a representação do teorema de Pitágoras, mediante figuras que permitem ‘ver’ a relação entre o quadrado da hipotenusa e a soma dos quadrados dos catetos. (BRASIL, 1998, p.45).

Diante deste contexto, as TIC se apresentam como ferramentas modernas que trazem contribuições significativas para o processo de construção do saber.

De acordo com Borba e Lacert (2015):

Há quase 15 anos, Borba e Penteadó (2001) discutiram sobre programas governamentais que visavam à popularização dos computadores nas escolas públicas. Os autores também abordaram o tema da utilização de tecnologias em sala de aula de Matemática com as calculadoras gráficas e softwares de Geometria Dinâmica, como o *Geometrix*, mostrando caminhos para esse uso e para a formação continuada dos professores de Matemática.

Borba (2004) “levantou a necessidade de que houvesse uma discussão sobre a política pública que, em particular, expandia a formação de professores com cursos a distância, como forma de sair da polarização “a favor” ou “contra” essa modalidade de ensino. Três anos depois, Borba, Malheiros e Zulatto (2007) atualizaram essas discussões, focando no uso de tecnologias na Educação a Distância online (EaDonline)”.

Recentemente, Borba, Scucuglia e Gadanidis (2014) caracterizam a evolução das Tecnologias Digitais (TD) em Educação Matemática em quatro fases, discutindo, de certo modo, a interface entre políticas educacionais e as TD. Os autores abordam desde a criação dos primeiros laboratórios de informática nas escolas públicas, passando por marcos como o software, Logo, os softwares de funções e de geometria, a Educação Matemática online, até o advento da internet rápida com as Performances Matemáticas Digitais, o uso de redes sociais e o GeoGebra (BORBA e LACERT, 2015, p. 2).

Assim, como os autores citados entendemos ser possível a utilização de recursos tecnológicos nas aulas de matemática como forma de auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas e ampliar as reflexões durante as aulas entre alunos e, entre professores e alunos.

2 CONHECENDO O SOFTWARE TRIGONOMETRY UNIT

Nessa sessão trazemos uma proposta de aula de trigonometria mediada por dispositivos como

tablets e smartphones, utilizando o software *Trigonometry Unit Circle*, que pode ser baixado da *playstore*, disponível gratuitamente no endereço: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=processing.test.trigonometrycircleandroid>>.

As atividades apresentadas a seguir, ocorreram nos dias 01 (oficina) e 14 (aula) de setembro no âmbito das disciplinas de *Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: elaboração de recursos didáticos na formação docente* e na disciplina de *Tecnologias e Materiais Curriculares para o Ensino de Matemática*, ministradas pelas docentes professoras doutoras Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra e Salete Maria Chalub Bandeira, com os discentes do MPECIM/UFAC.

Primeiramente foi desenvolvida uma oficina, onde trabalhamos conceitos de trigonometria. Os recursos didáticos utilizados nesta atividade foram: *tablet* e *smartphones* com sistema operacional *android*, o aplicativo *trigonometry unit circle*, quadro magnético e pincel.

Inicialmente foi informado o nome do aplicativo aos mestrandos e pedido para que acessassem a *playstore* e fizessem o *download*. Como na Figura 1:

Figure 1 - Aplicativo Círculo Unitário Trigonométricas.

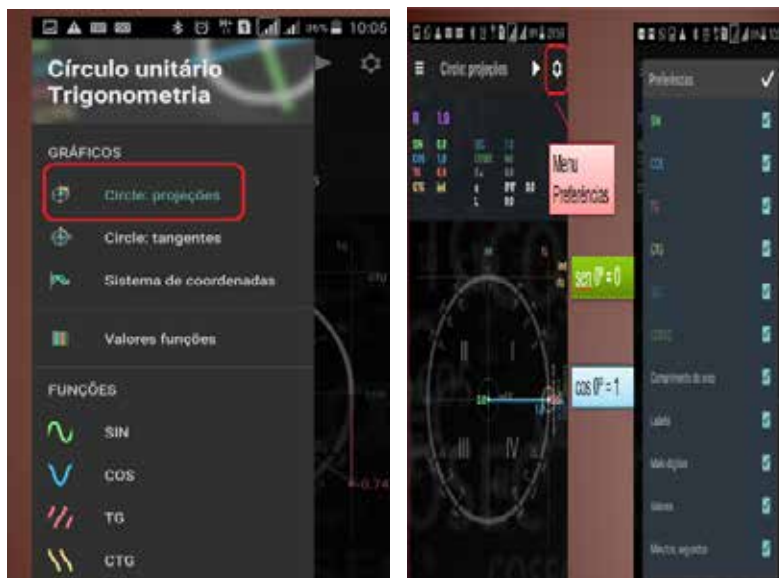


Fonte: <https://play.google.com/store/apps/details?id=processing.test.trigonometrycircleandroid>

Observamos que isso foi feito sem dificuldade por todos. Após baixado o aplicativo foi orientado como acessar as funcionalidades do aplicativo que iríamos utilizar.

Configuramos no menu principal opção *Circle: projeções* e no menu *Preferências*, que vem com todas as opções marcadas, solicitado para que fosse deixado marcado somente as opções: *sin* (de seno), *comprimento de arco*, *labels* e *valores* como podemos ver na Figura 2.

Figura 2 - Ciclo projeções e Menu preferências




Fonte: Aplicativo Trigonometry Unit Circle.

Na Figura 3 a explicação da tela inicial do aplicativo *Trigonometry Unit Circle*:

Figura 3 - Explicações dos ícones do aplicativo

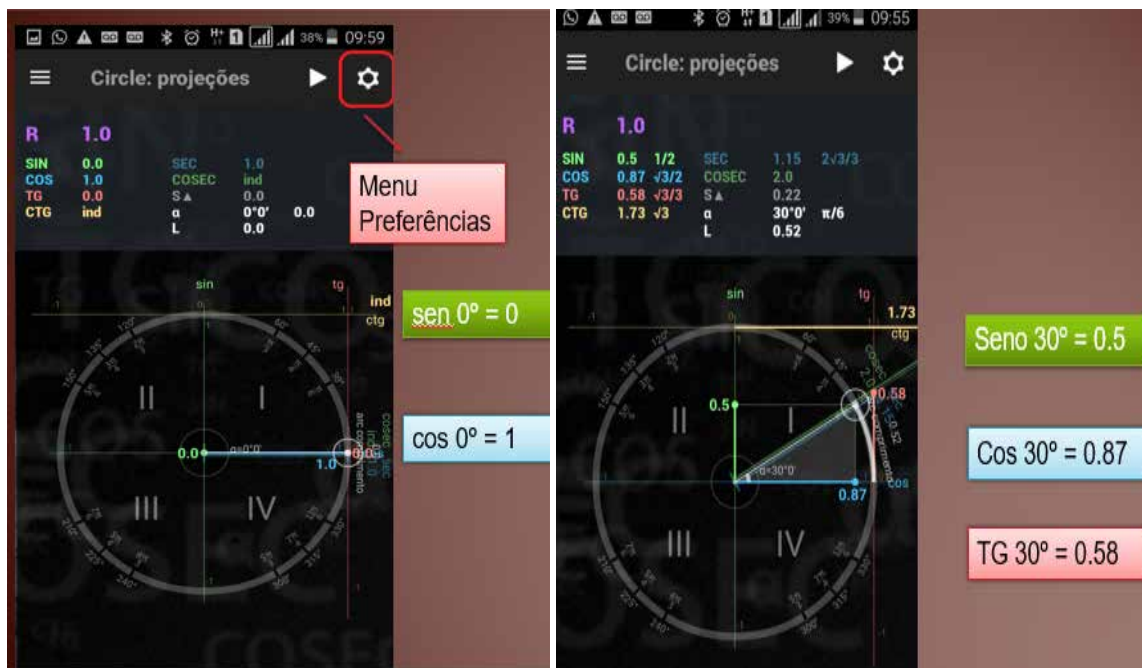


Na Figura 3, temos o menu principal, na cor Rosa o raio $R = 1,0$, as razões trigonométricas identificadas por cores: verde – seno = sin; azul – cosseno = cos; salmão – tangente = TG e as demais. Os Quadrantes identificados por I, II, III e IV. O Eixo dos senos na cor verde e dos cossenos na cor azul. O Botão play – animação e o menu preferências.

Verificamos que tendo somente a função seno configurada no aplicativo e animando o ponto que está sobre a circunferência com o botão play  a função seno se comporta da seguinte forma, no I quadrante cresce e é positiva, no II decresce e é positiva, no III decresce e é negativa e no IV quadrante cresce e é negativa.

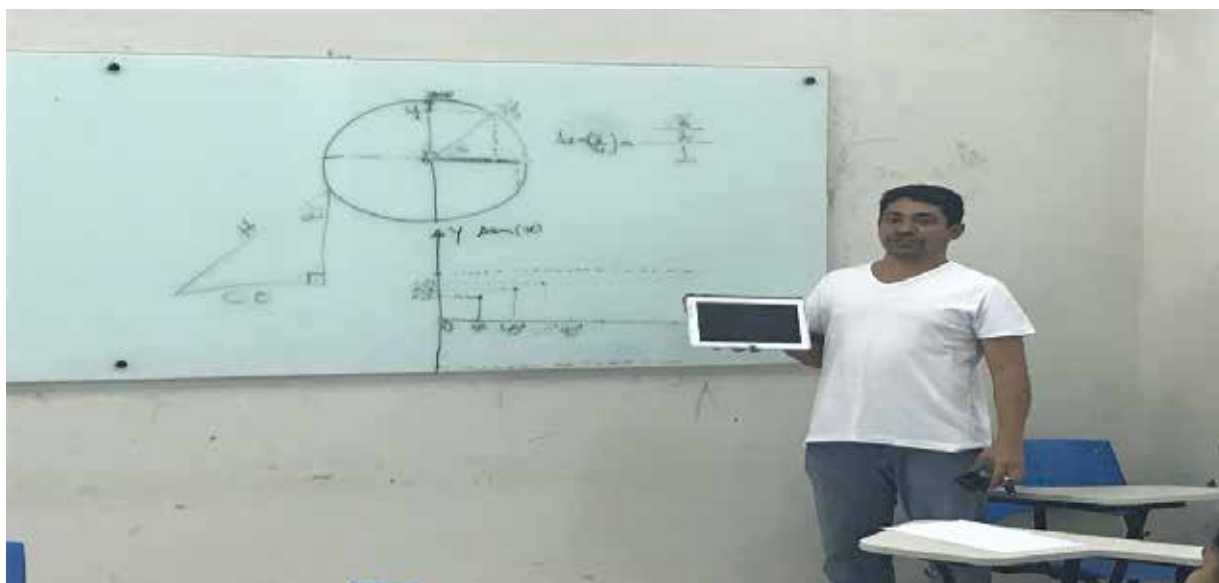
Observamos que para cada ângulo do primeiro quadrante há um correspondente no segundo e para cada ângulo do terceiro há um correspondente no quarto, como podemos identificar na Figura 4:

Figura 4 - Valores do seno e cosseno de 0° e de 30° , os valores de seno, o cosseno e a tangente.



Apresentando para os mestrandos o aplicativo conforme a Figura 5:

Figure 5 - Apresentando o Trigonometry



Fonte: Fotografado pelos autores, 2017.

Foi trabalhada uma revisão de conceitos fundamentais de trigonometria por meio do aplicativo, aonde em sua tela inicial podemos identificar que a função seno está projetada sobre o eixo das ordenadas (y), enquanto a função cosseno está projetada no eixo das abscissas (x).

Na mesma tela vimos que o seno do ângulo α é dado pela razão do cateto oposto pela hipotenusa. Foi possível trabalhar a construção de um gráfico da função seno com o uso do quadro magnético e os alunos identificando no aplicativo os ângulos e o seno correspondente, como podemos identificar na figura 5. Nas figuras de 6 à 11 a participação e contribuição dos mestrandos no decorrer da oficina e da aula no MPECIM/UFAC.

Figure 6 - Utilizando o trigonometry



Fonte: Fotografado pelos autores, 2017

Figure 7 - Utilizando o trigonometry



Fonte: Fotografado pelos autores, 2017

Figure 8 - Utilizando o trigonometry



Fonte: Fotografado pelos autores, 2017

Figure 9 - Utilizando o trigonometry



Fonte: Fotografado pelos autores, 2017

Figure 10 - Utilizando o trigonometry



Fonte: Fotografado pelos autores, 2017

Figure 11 - Utilizando o trigonometry



Fonte: Fotografado pelos autores, 2017

3 DEPOIMENTOS

Nessa seção trazemos as contribuições de cinco mestrandos do MPECIM/UFAC, na aula ministrada em setembro de 2017, aos quais nos reportaremos como M1, M2, M3, M4 e M5 e será formatado em itálico, com recuo de 4 cm para diferenciar dos autores das referências pesquisadas.

Para M1:

Antes de explicar seria interessante perguntar: Alguém sabe o que é ciclo trigonométrico? O que é quadrante? O que será que essas linhas coloridas representam? Sem dar respostas prontas e sem conduzir para construir os conceitos matemáticos registrando sempre! O que será que esses algarismos romanos representam? Se os alunos não observaram, orientá-los a perceber sobre o π radiano e indagar sobre o que está escrito no início do texto (Fonte: M1, Out. 2017).

Já o M2, aponta sobre a função seno e contribui dizendo a:

Função Seno: usando o aplicativo, solicitar aos alunos que movimente o círculo, pare no ângulo 60° , agora visualizar os valores correspondentes ao seno, o arco comprimento, anote os valores observa-

dos, em seguida continue o movimento e repita para os ângulos de 90° , 180° , 270° , 360° e anote os valores observados.

Agora sem sair da tela aberta encontre um comando para digitar o ângulo, com o comando acionado, vá na célula e digite 30° , role para baixo a tela e no comando raio, digite 1, anote o valor visualizado para $\sin 30^\circ$, agora faça novamente a ação para encontrar o ângulo de 45° , anote os valores. (Fonte: M2, Out. 2017).

Agora M3 fala sobre problematizar e colocou:

Problematização: O que é radiano? R: π rad é unidade de medida de ângulo. Como identificar a função seno no aplicativo? R: pela cor verde, no eixo y. O arco é medido em quê? R: grau, minuto e segundo. E afinal, o que é arco? Construir os conceitos a partir de indagações, quando os alunos estiverem utilizando o aplicativo. Por exemplo: O que observamos no aplicativo? O que tem? Possível resposta: um ciclo, algarismos romanos, linhas das cores vermelhas, verdes e azul. Explicar o que é círculo trigonométrico, eixo e quadrante. Obs: Importante fazer o registro de tudo que os alunos falam para motivar e estimular a participação. (Fonte: M3, out. 2017). (Fonte: M3, Out. 2017).

Já o M4, nos diz que:

É muito salutar o uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem da matemática. Todavia, a didática não pode estar à parte do uso das tecnologias. Deve melhorar a didática. Não esquecer de apresentar os conceitos matemáticos, mesmo aqueles que já deveriam estar assimilado pelos alunos das séries anteriores.

No mais, o aplicativo pode sim potencializar o aprendizado da função seno. (Fonte: M4, Out. 2017).

O mestrando M5 declara a sua contribuição para uma aula com o aplicativo:

A minha sugestão para o mestrando Janeo é que o mesmo poderá explorar mais seus alunos no conteúdo de funções trigonométricas no gráfico da função seno, para que depois pudesse apresentar seu aplicativo para a turma. Acredito também que o trabalho em grupo na exploração desse aplicativo poderá potencializar o ensino aprendizado do conteúdo de trigonometria utilizando smartphone e tablets. (Fonte: M4, Out. 2017).

CONCLUSÃO

Na apresentação, nas duas disciplinas do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática na UFAC, os mestrandos identificaram alguns *bugs* no aplicativo e fizeram uma série de sugestões de como melhorar a atividade. Identificamos falhas de programação como no campo valores que em vez de exibir os valores ao ser marcado ele fazia a o inverso, deixava de exibir, e vice-versa.

Erro de matemática onde no par ordenado $(0,0)$ a função seno apresentava o valor $-(0,0)$, que como bem sabemos é uma inverdade matemática. Na busca de solução para estes problemas buscamos atualizar o aplicativo e percebemos que na versão mais recente estas falhas haviam sido corrigidas.

A aula apontou possibilidades positivas em construir sequências didáticas utilizando como recurso didático o aplicativo “*trigonometry unit circle*” e em aplicar as ações tanto para estudantes do Ensino Médio como para professores em Formação Inicial do 4º período do Curso de Licenciatura em Matemática.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. PCN. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. BRASIL. 1998.

CARNEIRO, R. F.; BRANCAGLION PASSOS, C. L. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: Limites e possibilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 8, p. 101-119, 2004.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do pensamento na era da informática**. [S.l.]: [s.n.], 1993.

MARCONDES, C. A. D. S.; GENTIL, N.; GRECO, S. E. **Série Novo Ensino Médio**. São Paulo: Ática, v. Único, 2000.

PRADO, M. E. B. B. de. Integração de Mídias e Reconstrução da Prática Pedagógica. In: PRADO, M. E. B. B. de; ALMEIDA, M. E. B. de; MOREIRA, G. Curso de Especialização Tecnologias em Educação: Módulo – O Professor e a Prática Pedagógica com a Integração de Mídias (PIM). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordenação Central de Educação a Distância (CCEAD PUC-Rio). 2009-2010. p.1-8.

STUDIO, A. Google Play, 2015. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=processing.test.trigonometrycircleandroid>>. Acesso em: 14 Set. 2017.

O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA COMO FORMA DE EXPLORAÇÃO DA SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA

Bartor Galeno Cunha de Oliveira

UFAC

E-mail: bartor_cunha@hotmail.com

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

UFAC

E-mail: simonechalub@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo objetiva experienciar problematizações com semelhanças de triângulos em atividades realizadas com o uso do *Software Geogebra* com os professores de matemática e pedagogia na formação continuada com o intuito de perceber os conhecimentos prévios dos mesmos frente a resolução de problemas envolvendo esse conceito matemático incorporado ao uso da tecnologia. A atividade se desenvolve em uma turma do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática – MPECIM, na disciplina de Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: Elaboração de Recursos Didáticos na Formação Docente. A investigação faz parte da linha de pesquisa, Recursos e Tecnologias no Ensino de Ciências e Matemática, do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Acre (MPECIM/UFAC) procurando descrever como os professores em formação continuada fazem uso do *Software GeoGebra* na resolução de problemas de semelhança de triângulos. A fundamentação teórica foi ancorada em Ausubel (2000), Lorenzato (2010) que acreditam que quando se faz uma sequência didática contemplando os conhecimentos prévios há a possibilidade de potencializar a aquisição de novas habilidades e competências dentro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira percebe-se que o uso do *Software GeoGebra* como instrumento de aprendizagem em atividades práticas de ensino pode servir de motivação aos professores em formação continuada a compreenderem e explorarem com maior facilidade o conteúdo de semelhança de triângulos e levar para o seu ambiente profissional uma novo olhar frente ao ensino de matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos prévios. Atividades de Ensino. *Software GeoGebra*.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem, atualmente, requer esforços para formar um cidadão para a vida. Assim, destacamos o apoio das novas tecnologias, através do uso de software educativo GeoGebra como forma de exploração de Semelhança de Triângulo para formação continuada dos professores. Sendo assim, é necessário refletir quais os efeitos do uso do software Geogebra como ferramenta tecnológica na resolução de problema no ensino de matemática na formação continuada do professor.

Dessa forma se fez uso de dois momentos com os professores da formação continuada, na disciplina de Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: Elaboração de Recursos Didáticos na Formação Docente, no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática – MPECIM da Universidade Federal do Acre – UFAC.

No primeiro momento foi vivenciado um experimento da Câmera Escura, com o intuito de trabalhar

os conhecimentos prévios dos conceitos matemáticos da Semelhança de Triângulos através de expor os professores, na prática fora da sala de aula, no experimento da câmera escura. Em seguida, os professores da formação continuada foram levados através de uma roda de conversa a discutir sobre quais habilidades ou conteúdos estão entrelaçados no experimento.

No segundo momento seria a exploração da temática de Semelhança de Triângulos através da resolução de problema com uso de recursos tecnológicos, como por exemplo, o software educativo GeoGebra. Onde seria proposto aos professores resolver uma situação problema através de software GeoGebra.

Assim, procurei no campo da Educação Matemática e nos autores renomado da Educação, como: Ausubel, D'Ambrósio, Formosinho, e outros, orientações teóricas e práticas na construção do conhecimento matemático para subsidiar o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino e aprendizagem através dos conhecimentos prévios, da resolução de situação problema e o uso de ferramentas tecnológicas para dar significado ao conhecimento matemático pertinente na formação continuada dos professores na disciplina de Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: Elaboração de Recursos Didáticos na Formação Docente, no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática – MPECIM da Universidade Federal do Acre – UFAC.

1 CONTEXTO DO ENSINO DE GEOMETRIA

A educação brasileira enfrenta diversos desafios quanto ao ensino de matemática. Com frequência encontramos pessoas que manifestam aversão à disciplina, e nas escolas encontramos alunos desinteressados e desmotivados em relação à matemática, levando a uma sociedade com dificuldades de realização de atividades simples do cotidiano e profissional. Diante dessa problemática vemos o uso das ferramentas tecnológicas como recurso motivador no ensino de matemática através de resolução de problemas contextualizados como parte importante a ser inserido na metodologia do ensino de matemática para produzir aprendizagem significativa, desenvolvendo a construção do conhecimento do aluno e contribuindo para a sua formação.

A teoria da aprendizagem de Ausubel e colaboradores (Ausubel *et al.*, 1980; Ausubel 2003) se propõe a lançar as bases para a compreensão de como o ser humano constrói significados e desse modo apontar caminhos para a elaboração de estratégias de ensino que facilitem um *aprendizagem significativa*.

O processo de ensino, atualmente, requer esforços para formar um cidadão para a vida. Entendemos que a sociedade atual tem um caráter dinâmico, fluido e transversal e o ensino de matemática deve estar incluído neste novo modo de viver. Assim, destacamos aqui o apoio das novas tecnologias, através do uso de *software* educativo *GeoGebra*. Abalizados pelos direcionamentos dos PCNs (2002), em que:

Aprender Matemática de uma forma contextualizada, integrada e relacionada a outros conhecimentos traz em si o desenvolvimento de competências e habilidades que são essencialmente formadoras, à medida que instrumentalizam e estruturam o pensamento do aluno, capacitando-o para compreender e interpretar situações, para se apropriar de linguagens específicas, argumentar, analisar e avaliar, tirar conclusões próprias, tomar decisões, generalizar e para muitas outras ações necessárias à sua formação. (BRASIL, 2002, p. 111).

Sendo assim, quais os efeitos do uso das ferramentas tecnológicas sobre resolução de problemas no ensino da matemática?

Afinal a resolução de problemas poderá ser eficaz no ensino de matemática voltado ao cotidiano da sociedade porque possibilita o cidadão a resolver problemas diversos desta disciplina principalmente quando associada ao uso da tecnologia. Sabemos que a base que fundamenta a matemática é a resolução de problemas.

E que a capacidade de resolver problemas é requerida nos mais diversos espaços de vivência da sociedade. Desta forma entendemos ser necessária uma análise sobre o assunto, em busca de melhor entendimento em como aplicar ao ensino de matemática, de forma inovadora, usando metodologias que não abordem a matemática como uma ciência estática, neutra, com padronizações de regras e “decobertas”, mas que leve os alunos a encararem seu estudo como um desafio e com significados diversos para as nossas vidas.

Tendo em vista que os PCNs (2002) apontam que uma das competências da Matemática é “Investigação e compreensão, competência marcada pela capacidade de enfrentamento e resolução de situações-problema, utilização dos conceitos e procedimentos peculiares do fazer e pensar das ciências (BRASIL, 2002, p. 113)”.

Posto que a matemática é uma ciência em que é pautada nas necessidades do dia a dia do homem, ou ainda, ela parte sempre de uma necessidade da sociedade.

Sobre a importância das tecnologias e as relações com a Matemática. Vemos que de forma crescente o uso dos recursos tecnológicos em todas as áreas de conhecimentos, assim o pensador na educação D’Ambrósio (1996, p. 97), comenta:

Ao longo da evolução da humanidade, Matemática e tecnologia se desenvolveram em íntima associação, numa relação que poderíamos dizer simbiótica. A tecnologia entendida como convergência do saber (ciência) e do fazer (técnica), e a matemática são intrínsecas à busca solidária do sobreviver e de transcender. A geração do conhecimento matemático não pode, portanto, ser dissociada da tecnologia disponível.

E ainda, vale ressaltar a parte fundamental do trabalho que seria a importância da formação continuada do professor, em que Formosinho (1991) afirma que:

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (Formosinho 1991, p. 238).

Diante do ponto de vista desses pesquisadores sobre o uso de tecnologias e resolução de problemas na formação continuada fazendo uma análise de suas importâncias, com a finalidade de alcançar as habilidades e competências almejadas no ensino e aprendizagem de matemática, defendemos que atividades com conteúdo do cotidiano e relacionado à matemática aplicada facilitam um aprendizado mais significativo.

De acordo com Reginaldo Fernando Carneiro:

Uma tecnologia educacional como o computador, por meio do recurso de redes interativas, favorece novas formas de acesso à informação, à comunicação, amplia as fontes de pesquisa em sala de aula. Por meio do computador, professores e alunos podem ampliar o conhecimento do conteúdo disciplinar, via exploração de alguns softwares educativos, construir seus produtos e compartilhá-los entre outros indivíduos (Reginaldo Fernando Carneiro, 2004, p. 66).

Outro campo motivador no estudo da matemática são as novas tecnologias, elas devem ser usadas como aliada para a resolução de cálculos tediosos e possibilidades de modelos de visualização matemática. Enfim a resolução de problemas é peça central para o ensino de Matemática e pretendemos avaliar os efeitos das ferramentas tecnológicas sobre a resolução de problemas no ensino e aprendizagem da matemática através da formação continuada dos professores de matemática.

2 CÂMERA ESCURA E O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA

Para a produção do artigo foi utilizado o formato de pesquisa-ação que consiste em: planejar, agir, descrever e avaliar. Para responder ao problema da pesquisa, utilizaremos a pesquisa-ação (TRIPP 2005, p. 446), pois sua base teórica consiste em quatro fases: planejar, agir, descrever e avaliar. Esses elementos estão em constante movimento, no sentido de agir e investigar.

Assim, o estudo priorizará o enfoque nessa abordagem, visando apresentar uma sequência didática numa perspectiva motivadora e significativa para os professores a temática de Semelhança de Triângulos numa resolução de problema num campo da interdisciplinaridade entre a Matemática e a Física utilizando recursos tecnológicos.

Posto que a matemática é uma ciência em que é pautada nas necessidades do dia a dia do homem, ou ainda, ela parte sempre de uma necessidade da sociedade. Segundo Veiga - Neto (1994), dentre as várias contribuições pertinentes ao ensino interdisciplinar, temos:

Um maior diálogo entre professores, alunos, pesquisadores etc., de diferentes áreas do conhecimento; Um melhor preparo profissional e uma formação mais integrada do cidadão; Uma Ciência mais responsável, já que seria possível trazer a problematização ética para dentro do conhecimento científico; A reversão da tendência crescente de especialização, de modo que se desenvolveria uma visão holística da realidade; A criação de novos conhecimentos, graças a fecundação mútua de áreas que até então se mantinham estanques; Reverter um suposto desequilíbrio ontológico de que padece a Modernidade, isto é, reverter o descompasso entre uma pretensa natureza última das coisas e as ações humanas que tem alterado tal natureza (VEIGA - NETO 1994, p. 145).

A atividade se desenvolve em uma turma do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática na disciplina de Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: Elaboração de Recursos Didáticos na Formação Docente. Foram realizados dois momentos dentro da disciplina de formação com os professores para que eles vivenciassem uma prática que pode ser levada para sua rotina de sala de aula.

No primeiro momento do encontro com os professores foi proposto uma atividade de construção de câmera escura utilizando materiais reciclados para fomentar a reflexão e a prática dos conceitos inerentes a Óptica Geométrica. Para assim, usar a interdisciplinaridade que há entre a Física e a Matemática utilizando conceitos que afloram da atividade relacionado a Óptica e a Semelhança de Triângulos com atividades sequenciadas com o uso do *software GeoGebra*.

No início da oficina os professores em formação continuada foram convidados a realizar uma atividade fora do ambiente de sala de aula. Os participantes ficaram intrigados e curiosos com o que aconteceria de diferente no ambiente fora da sala de aula e me observavam atentamente. Vide Figura 01.

Figura 01 - Atividade vivenciada em frente ao Laboratório de Didática da Matemática da UFAC, 2017



Fonte: Arquivo da disciplina Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: Elaboração de Recursos Didáticos na Formação Docente, 21 set. 2017

Dessa forma convidei-os a fazerem algo que ainda não tinham vivenciado em suas vidas de acadêmicos e ambos concordaram em participar da experiência. A tarefa consistia em colocarem a cabeça dentro de uma caixa e olhar a imagem refletida no fundo da caixa, sendo oposta ao orifício por onde passa a luz externa a caixa. Mas ao olhar a imagem refletida, o que os mesmos visualizavam? Fizemos a experiência com todos e convidamos os mesmos a responderem o que viam. Na verdade, eles visualizavam a imagem refletida na parede da caixa do “mundo exterior” a mesma. Mas como essa imagem aparecia aos mesmos? Que conceitos poderiam ser abordados a partir dessa situação?

Neste momento, só pedi aos participantes que observassem tudo que acontecia ao seu redor através das imagens refletidas no interior da parede da caixa. E que fossem descrevendo, conforme fossem visualizando e vivenciando o “mundo exterior” da caixa, para que os outros participantes presentes pudessem perceber a relação das imagens do interior da caixa com o exterior da mesma.

Figura 02 - Imagem da atividade com a câmera escura em frente ao Laboratório de Didática da Matemática da UFAC, 2017



Fonte: Arquivo da disciplina Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: Elaboração de Recursos Didáticos na Formação Docente, 21 set. 2017

Assim, a partir das observações realizadas pelos participantes fora da sala de aula com a câmera escura, feita de material reciclado, foi proposto que voltássemos a sala de aula para uma breve discussão acerca da experiência vivenciada naquela tarde.

Essa breve discussão será apresentada através de um diálogo ficcional, no sentido que todo diálogo é construído a partir de escritas, dizeres, vozes, falas reais que passam a ser rastros espectrais de seus autores e não expressões “ipsis literis” de seus artigos, como vem explicado de modo referencial na escritura do próprio diálogo. Assim, corroborando com Bezerra e Moura (2017, p. 01) assume-se que o ato narrativo desenvolvido nesta pesquisa é ficcional, pois “o discurso nele produzido tem dupla voz: a do aqui agora em que ocorre o ato de contar orientado pela intencionalidade da pesquisa e a dos eventos de sala de aula nele recontados”. Nesse intuito, narrar é um contar que itera discursos preexistentes e os deforma MCDONALD (2001).

A seguir apresentaremos um trecho do diálogo entre o Mestrando Pesquisador (*Bartor*) e os professores

mestrandos que interagiram com ele (nomeados pelos nomes de *Janeó, Silas e Uiara*) e a professora da disciplina (que chamarei de *Bezerra*), na aula ocorrida no dia 21 de setembro de 2017, em uma tarde muito agradável em Rio Branco – Acre na Universidade Federal do Acre.

O percurso terapêutico aqui encenado no diálogo referente a “câmara escura” consiste em ampliar a compreensão dessa prática na formação continuada de professores com o intuito de perceber como os mesmos ampliam a concepção de conceitos matemáticos que poderão aflorar dessa atividade.

Bartor (*mostrando-se apreensivo*). - Como todos vivenciaram esse experimento observando a imagem refletida no fundo da caixa denominada de câmara escura. Pergunto: todos conseguem descrever a imagem que viram?

Janeó (*dirigindo-se a Bartor*). - Eu vi uma árvore invertida e a imagem do prédio invertido.

Bartor (*mostrando-se animado*). - Porque a imagem estava invertida?

Janeó (*dirigindo-se a Bartor*). - Porque parecia um espelho de cabeça para baixo.

Bartor (*sorridente, dirigindo-se a Silas*). - Silas porque a imagem estava invertida? Vamos imaginar!

Silas (*pensativo*). - Sorri e fico em silêncio ...pensando, sem conseguir elaborar uma resposta imediata.

Bartor (*instigando a turma continua a perguntar*). - A imagem real estava projetada e a imagem do objeto projetado estava invertida. Porque?

Silas (*dirigindo-se a Bartor*). - Eu acho que é alguma coisa relacionada a côncavo ou convexo.

Bartor (*animado continua a perguntar*). - O que mais podemos perceber? Alguém pode dizer algo mais sobre o que viu na imagem?

Uiara (*pede a palavra e sorri no final de sua fala*). - É porque assim: o olho quando visualiza o objeto, nada mais é do que o cérebro lendo a imagem invertida. Eu só acho, não tenho base científica para afirmar.

Bartor (*continua a problematizar a atividade*). - Que conceitos matemáticos nós podemos visualizar a partir desse experimento da câmara escura?

Janeó (*entra na conversa entusiasmado*). - Um dos conceitos apresentado na atividade é da parte da Física com a Óptica Geométrica. Lembro que meu professor do terceiro ano dizia “Óptica geométrica é a parte da Física responsável pelo estudo da luz e dos fenômenos associados a ela, considerando que sua propagação ocorre por meio de raios de luz”. A Óptica é a parte da Física responsável pelo estudo da luz e dos fenômenos associados a ela”. (Gaspar, 2013, p.70-79). Pois na atividade realizada quando o sol foi embora não conseguimos mais visualizar imagem alguma, pois não tínhamos mais a propagação da luz.

Bartor (*entusiasmado*). - Um conceito apareceu! Óptica Geométrica e com profundidade na explicação. Que outros conceitos podem ser visualizados?

Bezerra (*corta*). - Penso que em outro momento o Bartor pode trazer todos os conceitos que podem ser discutidos com relação a propagação da luz em um experimento. Mas que outros conceitos podem ser visualizados?

Momentos de Silêncio e trocas de olhares...

Bartor (*entusiasmado*). - Janeo você apresentou como conceito a Óptica Geométrica. O que você pode falar mais a respeito desse assunto?

Janeo (*pensativo*). – Penso que a formação das imagens, luz, reflexo e objetos.

Bartor (*entusiasmado*). - Agora, saindo do campo da Física e entrando no campo da Matemática, quais os conteúdos matemáticos intrínsecos e relacionados a Óptica Geométrica?

Silas (*pensativo entra na conversa*). – Acho que a “Distância entre objetos e proporcionalidade”.

Uiara (*entra na conversa*). - Simetria e Homotetia.

Bartor (*empolgado*). - Três dessas palavras nos dão uma ideia para discutir dentro do experimento da câmera escura e utilizando-se dos conceitos da Óptica Geométrica presentes na Física. E a partir dessa situação contextualizada conversarmos acerca da Semelhança de Triângulos e outros conceitos possíveis que podem surgir a partir do experimento da “câmera escura”. Bem, vou finalizar parte dessa aula e continuaremos em outro breve diálogo na próxima semana.

No trecho apresentado acima, foram feitas algumas perguntas para nortear uma conversa, na tentativa de trazer à tona os conhecimentos prévios dos participantes na aula do dia 21 de setembro de 2017. Ausubel (1961) afirma que fica mais fácil para os participantes organizarem seus subsunçores, hierarquicamente, se na matéria de ensino os tópicos estiverem sequenciados em termos de dependências hierárquicas naturais, ou seja, de modo que certos tópicos dependam naturalmente daqueles que os antecedam.

É de grande importância o uso dos conhecimentos prévios dos estudantes para que assim sejam trabalhados os novos conhecimentos ou habilidades com maior ajustamento ao iniciar os assuntos a serem tratados numa sala de aula.

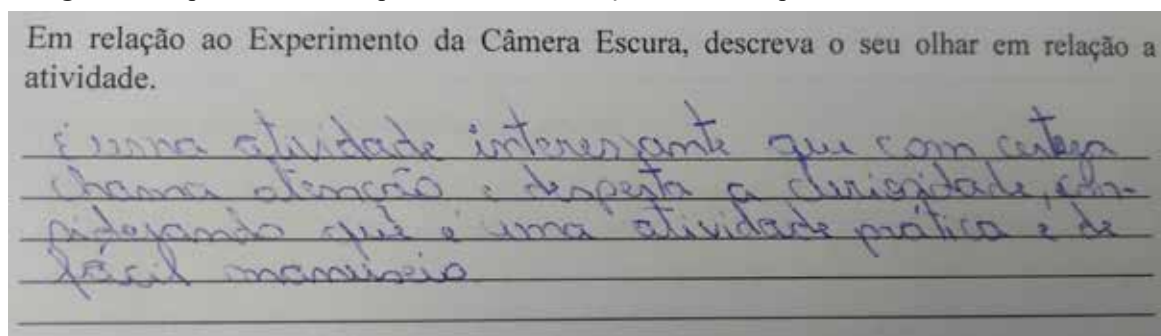
A utilização desses conceitos usados por Ausubel, servem de ancoragem provisória para adquirir uma nova aprendizagem e nos levem ao desenvolvimento de novos conceitos, ideias e proposições que facilitem a aprendizagem posterior. Outro assim, o uso desses organizadores prévios é uma estratégia proposta por Ausubel para se trabalhar a estrutura cognitiva para que realmente se concretize uma aprendizagem significativa.

Para Ausubel, a principal função dos conhecimentos prévios é de servir de ponte entre o que participantes já sabem sobre o assunto ou habilidades já adquiridas e o novo assunto, ideia ou proposta a ser empregada no processo de ensino.

Após a conversa feita sobre conhecimentos prévios através do experimento da câmera escura, foi aplicado um questionário aos participantes para se ter uma ideia acerca do experimento da “câmera escura” e os conceitos percebidos na atividade desenvolvida.

Dentre as inúmeras respostas destaco o relato de um dos participantes em relação ao experimento da câmera escura, como:

Figura 03 - Opinião de um dos professores em formação frente ao experimento da câmera escura, 2017

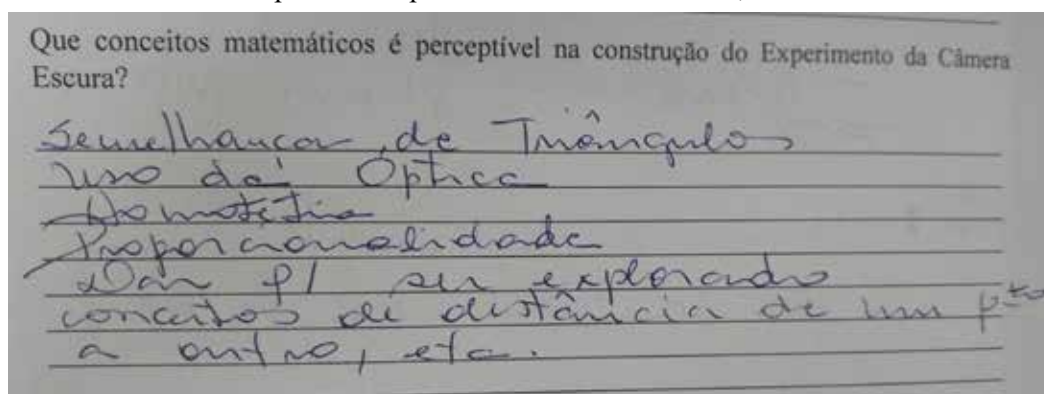


Fonte: Arquivo da disciplina Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: Elaboração de Recursos Didáticos na Formação Docente, 21 set. 2017

Pelo relato escrito do participante o experimento surtiu o efeito desejado. Tendo em vista que, a atividade é construída com material reciclado e que leva aos professores a curiosidade ao participarem e vivenciarem o experimento.

Outra resposta que destaque nestes escritos foi em relação aos conceitos matemáticos perceptíveis na construção do experimento da câmera escura, com por exemplo:

Figura 04 - Imagem da opinião da professora da disciplina frente aos conceitos matemáticos que podem ser discutidos a partir do experimento da câmera escura, 2017

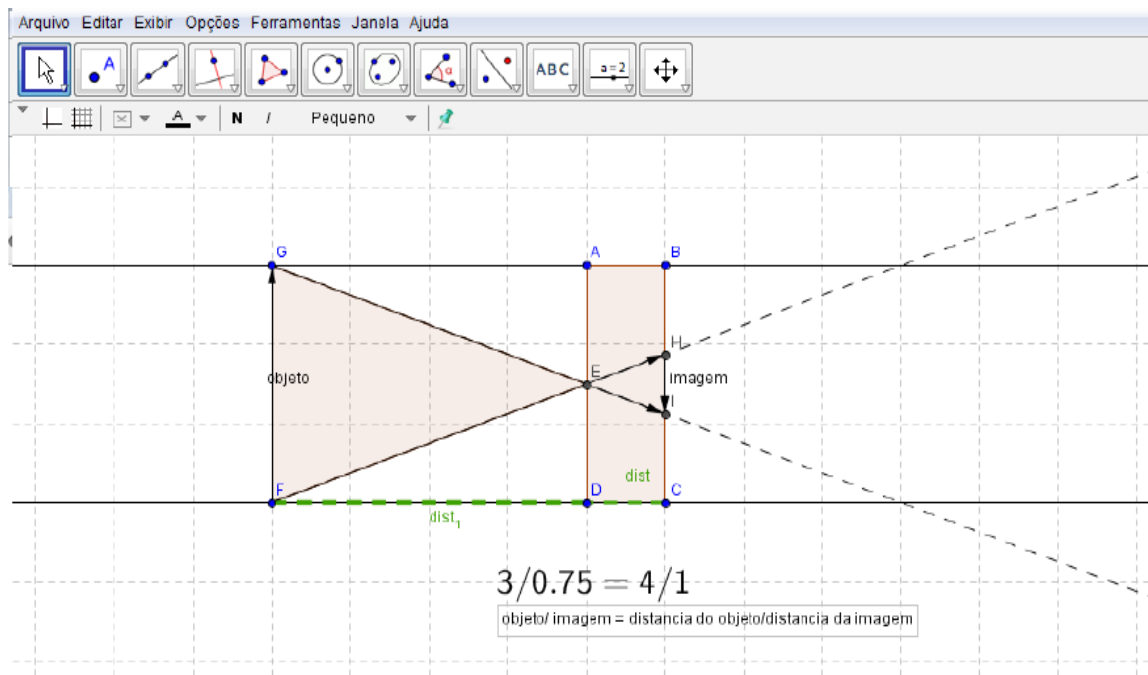


Fonte: Arquivo da disciplina Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: Elaboração de Recursos Didáticos na Formação Docente, 21 set. 2017

No momento da conversa, no levantamento dos conhecimentos prévios, os professores participantes tiveram dificuldade de responder de imediato os conteúdos ou conceitos matemáticos empregados no experimento da câmera escura. Mas, ao aplicar o questionário ao final da abordagem veio muitas ideias, conceitos e conteúdos relacionados ao experimento - partindo da situação contextualizada a partir de uma situação criada com os professores em formação continuada intitulada de “câmera escura”.

O segundo momento proposto neste artigo seria de construir os conhecimentos em relação a “Semelhança de Triângulos” através do uso do *Software GeoGebra* numa sequência de atividades a começar pelo conhecimento de triângulos, tais como: construir um triângulo qualquer, classificação em relação lados e ângulos. Para assim, construir os conceitos de Óptica Geométrica e abordar a Semelhança de Triângulos numa construção no *Software GeoGebra*, conforme figura 05.

Figura 05 – Semelhança de Triângulos a partir do Software GeoGebra, 2017



Fonte: Atividade desenvolvida no GeoGebra.

O passo a passo desta atividade será descrito numa cena futura, com o passo a passo de uma cena que ocorreu no dia 26 de outubro de 2017 no âmbito da disciplina de Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: Elaboração de Recursos Didáticos na Formação Docente em que fizemos o passo a passo da atividade com os discentes do Mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática – MPECIM da Universidade Federal do Acre – UFAC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito comum encontrarmos nas salas de aula, alunos desmotivados, desinteressados e sem alcançar a aprendizagem necessária. E também, nos deparamos com professores frustrados com os resultados de seu trabalho. Desta forma se vê claramente a necessidade e vantagem de mudanças no processo de ensino e aprendizagem. O ensino apresentado por situações problemas traz grandes benefícios ao fazer com que o conhecimento se desenvolva através de um processo, não visando apenas o resultado final, mas todo o caminho desenvolvido. Com esta metodologia a matemática estudada em sala de aula não se preocupa prioritariamente com as estruturas abstratas, mas valoriza sobretudo a qualidade e a significância do ensino dessa disciplina procurando sanar aqueles frequentes questionamentos dos alunos em relação à aplicabilidade e utilidade dos conteúdos apresentados em sala de aula.

Por outro lado, o uso de novas tecnologias aparece como um elo que integra a proposta de um ensino dinâmico, variado, interativo e pró-ativo. Desta forma, o ensino de matemática através de “Resolução de Problemas”, com o uso de recursos motivadores, como as Ferramentas Tecnológicas, possibilita que nossos alunos alcancem uma matemática que abranja e instigue o pensamento reflexivo, tornando-se significativa e eficiente.

A utilização de softwares dinâmicos e objetos de aprendizagem na resolução de problemas poderá se tornar um aliado ao professor para que suas aulas sejam mais dinâmicas e com sentido para seu aluno com possibilidades para que o mesmo desenvolva a habilidade de ampliar o pensamento matemático, não se limitando a exercícios enfadonhos e desinteressantes.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D.P. & FITZGERALD, D. (1961). The role of discriminability in meaningful verbal learning and retention. *Journal of Educational Psychology*, 52(5): 266-74.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Trad. De Eva Nick et al. Rio: Interamericana, 1980. 625 p.
- AUSUBEL, D.P. The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. 210 p.
- AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>> Acesso em: 11/04/2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática: Ensino de quinta a oitava séries**. Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Artigo: **A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: Limites e possibilidades**.
- D'AMBROSIO, U. **História da Matemática e Educação**. In: Cadernos CEDES 40. História e Educação Matemática. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- GASPAR, Alberto. **Compreendendo a física**/ Alberto Gaspar. – 2.ed.- São Paulo: Ática, 2013. p. 70-79.
- MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015. P. 159-173.
- MOREIRA, Marco Antonio. Organizadores prévios e aprendizagem significativa. In: **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. P. 103-121
- TRIPP, David. **Pesquisa – ação: uma introdução metodológica**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n.3. p. 443 – 446, set/dez 2005. <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Disponível em: . Acesso em: 12/11/2017
- VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Produção e construção do conhecimento nas diferentes disciplinas – a problemática da interdisciplinaridade**. In: Anais do VII ENDIPE, Goiânia-60, 5 a 9 de junho de 1994, Vol. 2.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Eriane Cardoso Maciel
(FSDB)

Raimunda Rodrigues de Menezes
(UFAM)

RESUMO: O universo abordado para análise desse estudo são os dois níveis de ensino que o Cemetrol trabalha: ensino fundamental I e II e o Ensino Médio, com ênfase para o ensino médio, pois observamos a maior dificuldade, tanto da escola quanto dos professores, em trabalhar numa perspectiva de educação inclusiva, principalmente no que tange a educação especial. Nos cursos de licenciatura percebe-se quão é a importância das disciplinas (libras, metodologia da educação inclusiva), pois contribuem significativamente na formação e preparação para a atuação do profissional em sala de aula, para receber a todos os alunos independentes das suas diferenças. Nos cursos de bacharelado os quais não há essas disciplinas, observamos que quando a pessoa chega ao ensino médio, o professor tem a dificuldade de trabalhar com esses alunos, muitas das vezes causando a exclusão do mesmo. Apesar da exigência do Ministério de Educação para que somente profissionais com licenciaturas ministrem aulas, ainda há uma carência muito grande de professores licenciados em certas disciplinas, como por exemplo, física, química, biologia e matemática, o que leva bacharéis para a sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial, educação inclusiva, licenciatura

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como proposta inicial apresentar as definições e diferenças existentes entre a educação especial e a educação inclusiva. Contudo, aborda a educação na perspectiva e conceituação da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei 9394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Portanto, objetiva apresentar os desafios e perspectivas da educação inclusiva no Brasil em tempos de educação especial.

Há na literatura sobre educação no Brasil uma confusão entre educação especial e educação inclusiva, acredita-se tratar-se de uma só coisa. No entanto, numa leitura mais detalhada, percebe-se que a educação especial e a educação inclusiva são conceitos e práticas que se assemelham, porém se diferenciam em certos momentos. Essas semelhanças e diferenças que o texto pretende apresentar não são no sentido de dizer que uma se opõe a outras, mas que a educação especial é uma ramificação da educação inclusiva.

A transformação da escola em um ambiente educacional inclusivo e que respeite as diferenças dos alunos tem sido um desafio para aqueles envolvidos com a educação. Esta por sua vez, é processual e exigirá esforços de todos os profissionais que nela atuam. Para Roth (2016, p. 15) A inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos.

Nesse sentido, a fim de minimizar a segregação de pessoas com deficiência do sistema de ensino comum e favorecer o que foi chamado de Inclusão Social, a partir da década de 1990, o movimento pela Escola Inclusiva propiciou uma gradativa reforma do sistema educacional brasileiro. Embora a educação inclusiva se refira a uma população mais ampla, ela incorpora também os alunos da Educação Especial, que há tempos sofrem pela discriminação e exclusão, tanto nas escolas quanto na sociedade como um todo. Segundo

[...] não há forma de exclusão mais radical do que aquela que implica o sentimento de que uma pessoa não é importante para ninguém, é negada (como indivíduo ou como grupo), seja pela condição de ser mulher, criança, imigrante, idoso, negro, deficiente, mendigo ou por não falar, pensar, rezar ou querer como nós.

A relevância desse estudo está em apresentar e refletir sobre a distinção entre educação especial e a educação inclusiva numa perspectiva de complementaridade. Na medida em que ambas nos ajudem a pensar um sistema educacional que transforme as escolas brasileiras em espaços de inclusão e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendem as necessidades educacionais de cada aluno.

Este estudo parte da experiência em sala de aula, enquanto professora da rede privada de ensino durante cinco anos numa escola na cidade de Manaus. O Centro Metropolitano de Ensino (CEMETRO) há dezesseis anos em funcionamento na cidade de Manaus está localizado entre as duas principais avenidas da cidade, Av. Constantino Nery e a Av. Djalma Batista. Estas avenidas ligam as zonas norte, centro-oeste ao centro da cidade, além de ser também, avenidas de intensa atividade comercial, na av. Djalma Batista pode-se, por exemplo, encontrar três shopping centers de médio e grande porte.

O universo abordado para análise desse estudo são os dois níveis de ensino que o Cemetrol trabalha: ensino fundamental I e II e o Ensino Médio, com ênfase para o ensino médio. A metodologia abordada para esta análise parte de um estudo de caso, a escola Cemetrol, de pesquisa bibliográfica, observação participante e entrevistas com o setor de orientação pedagógica e coordenação de ensino, além de professores do ensino fundamental I e professores do ensino médio.

1 LICENCIATURA

O curso de licenciatura que prepara e dá formação aos professores, permanece no país desde a década de 1930. Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96) foi responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. As licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de Filosofia, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária.

Quando se trata da educação inclusiva e especial podemos perceber que muitos dos professores que chegam à sala de aula do ensino médio não estão preparados, ou não têm uma noção de como incluir a todos os alunos, principalmente os que têm algumas necessidades especiais, pois o curso de bacharelado não ofereceram disciplinas que fizessem com que o profissional tivesse uma noção de como acolher a todos os alunos em sala de aula.

As licenciaturas visam preparar o profissional para atuar como docente na educação básica, já os bacharelados excluem de sua formação a possibilidade de atuar na educação básica – o que acontece é que muitos desses bacharelados acabam atuando na educação básica- e habilitam para áreas acadêmicas, tecnológica e de pesquisa, sendo que o aluno especial, ou aquele que não tem uma condição financeira boa, ou aquele idoso irá chegar ao ensino médio, ou a uma faculdade, ou a curso técnico, e é necessário que esses profissionais tenham uma formação voltada para a área de inclusão.

Ainda há muito que avançar sobre a formação da educação inclusiva ainda nos cursos de licenciaturas, uma vez que apenas a disciplina de Libras e Educação Inclusiva são obrigatórias nos cursos de licenciaturas,

sem levar em consideração as demais formas de diversidade e necessidades especiais. Apesar de não serem determinados em lei, muitos cursos de licenciatura, principalmente, o curso de pedagogia, já incluem em suas matrizes curriculares também outras disciplinas que abrangem a diversidade e inclusão escolar (CRUZ; CRAT, 2014).

O Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005 trata da inclusão da disciplina de libras como componentes curriculares obrigatórios nos cursos de formação de professores, em seu texto destaca: Garanto aos acadêmicos preparos adequados para a inclusão de portadores com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular.

Mas o que se percebe, ainda, que nos cursos de graduação voltados para a licenciatura no Brasil, não possuem, de forma sistematizada disciplinas que supram as necessidades dos professores quanto a transposições didáticas necessárias para o trabalho com portadores de necessidades especiais. Com isso os professores chegam à sala de aula com dificuldades para trabalhar uma didática que irá incluir a todos os alunos. Partindo-se desse sentido pensa-se que os professores que já tem algumas disciplinas voltadas para a educação especial na licenciatura já sentem dificuldades para atuarem na sala de aula, imaginam-se os outros professores que não tem disciplinas específicas para essa área, as dificuldades que sentem quando os alunos com necessidades especiais chegam ao ensino médio, ou as universidades.

Daí se repensa a importância dos cursos de licenciatura, pois o mesmo prepara o professor com uma pequena base de inclusão na sala regular. Só haverá inclusão quando houver capacitação profissional que equacione as diferenças em sala de aula, e é preciso que haja formação para todos que estão na busca de educação para a sociedade. É preciso que os cursos de licenciatura estejam cada vez mais se atualizando para que possa haver cada vez mais a inclusão de todos nas salas de aulas, para que assim possa haver a real educação para todos.

2 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA CONSTITUIÇÃO E DA LDB

No Brasil a educação é um direito fundamental, estabelecido no artigo 6º, que dispõe:

Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Constituição Federal, 1988).

No entanto, a especialidade sobre este tema está tratada no Título da Ordem Social nos artigos 205 a 214. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Observa-se, desse modo, que educação não é dever exclusivo do Estado, tendo também a família igual responsabilidade. Além disso, a sociedade também deve colaborar. O objetivo da educação é o desenvolvimento pleno da pessoa, ou seja, em todos os aspectos e dimensões e seu preparo para viver e participar da sociedade – cidadania, estando preparado para o trabalho.

Planchard (1975, p. 26) assinala que educar, em seu sentido etimológico, é conduzir de um estado para outro, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano, tendo em vista prepará-lo para a vida num determinado meio. O educar sintetiza os termos criação, tratamento, cuidados, esses termos são aplicados aos alunos visando adaptar seu comportamento a expectativas exigências de um determinado meio social.

Os princípios, com base nos quais o ensino será ministrado são: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Embora o ensino seja um serviço público, ele é livre à iniciativa privada, mas atendidas algumas condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Logo, não há uma liberdade absoluta, sendo necessário o atendimento desses requisitos.

A Constituição ainda prevê que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

A LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No Título I Da Educação encontramos a seguinte definição de educação:

Art. 1º . A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

Sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional, encontramos as seguintes orientações no Título II

Art. 2º . A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º . O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

Ao analisarmos as citações acima sobre a educação segundo alguns autores e a LDB percebemos que a educação é para todos, pois, a mesma prepara para uma vida em sociedade, portanto, é preciso que todos

estejam preparados. Segundo Dewey (1979, p. 83) A educação não é a preparação para a vida, é a própria vida [...] A educação é uma constante reconstrução ou reorganização da nossa experiência, que opera uma transformação direta da qualidade da experiência, isto é, esclarece e aumenta o sentido da experiência e, ao mesmo tempo, nossa aptidão para dirigimos o curso das experiências subseqüentes.

O que o autor nos faz pensar, é que essa educação faz com que aprendamos a cada dia como é preciso que todos tenham direito a essa educação, para assim compartilharemos suas experiências, e é necessário que a cada dia possamos nos reveintar, reorganizar.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DEFINIÇÕES E DIFERENÇAS

A inclusão social educacional é hoje, um movimento mundial que vem se intensificando particularmente a partir da década de 1990. No Brasil a educação inclusiva se materializa na transformação do sistema educacional inclusivo (ROTH 2006, p. 16).

Sendo assim, quando se aborda sobre a educação inclusiva observamos que a ênfase recai sobre a educação especial. Precisamos entender que quando se fala de educação inclusiva é que todos precisam ser inclusos nas salas de aula e outros espaços da sociedade, mas precisa ser de um ambiente acolhedor, onde todos se sintam bem, pois, todos têm direito a educação e a mesma aprendizagem, independente da sua cor, condições financeiras, aparência física, deficiência visual, intelectual etc. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de qualquer dificuldade ou diferenças que eles apresentem (Brasil, Corde, 1994). Portanto, todos têm direito a educação.

Freire (1996) afirma que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes. Seguindo o pensamento do autor percebemos que cada aluno irá para sala de aula com um saber diferente, os alunos terão a oportunidade de trocar conhecimento com o outro, daí parte-se a importância de que todas as crianças, jovens e adultos precisam está inserida na sala de aula, devem ser inclusos respeitando suas particularidades, seu capital cultural e simbólico.

Nesta perspectiva é de suma importância ressaltar a educação especial - o direito do aluno com necessidades especiais - mas não esquecendo também de abordar a inclusão dos outros alunos (negros, condição financeira, aparência física etc). A educação é, também, uma prática ligada a produção e reprodução da vida social, condição para que os indivíduos se formem para continuidade da vida social (Pimenta 2005, p. 73), ou seja, é preciso que todos estejam preparados para o mundo em sociedade, isso só é possível através da educação para todas as pessoas.

Por isso vale destacar a importância das duas e suas diferenças, para que não se possa olhar para educação inclusiva como incorporação apenas a educação especial, mas olhar- lá como sendo para todos. A educação especial no Brasil se organizou como atendimento educacional especializado, a fim de substituir o isolamento das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva surgiu a educação inclusiva que vem a inserir essas pessoas com necessidades especiais à sala de aula comum, e a incluir a todos os outros independentes das suas diferenças.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A educação especial é o ramo da educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência. É uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas

necessidades especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a vários. O ensino especial tem sido alvo de críticas por não promover o convívio entre as crianças com necessidades especiais e os demais alunos.

De acordo com as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, a lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Art. 58 o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Os alunos precisam estar inseridos na classe comum, caso sua condição não permita a sua integração, elas podem ir para uma classe especializada. Podemos ver que o artigo da LDB reafirma o direito constitucional de educação pública e gratuita aos deficientes. Ainda assim, a maioria das crianças, de jovens e adultos com necessidades especiais estão fora do sistema tradicional de ensino. Muitos estão em escolas específicas para pessoas deficiência. Outras estão simplesmente sem acesso a educação de qualidade, ou outras estão fora porque a escola ainda não está preparada para receber os alunos. A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade não requer apenas acessibilidade de locomoção, mas a aceitação social e a garantia de que ela ocorra, essa inclusão é um dever do estado que está garantido em lei.

Para que essa pessoa com necessidade especial seja incluída é preciso que haja a inclusão escolar

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo a infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Na declaração de Salamanca destaca essa importância e direito da inclusão de crianças, jovens, adultos com necessidades educacionais especiais. Assim [...] os jovens com necessidades educacionais especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição de escola para a vida adulta produtiva (SASSAKI, 1997, p. 115).

5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

E já podemos ver grandes mudanças significativas ocorridas nos últimos anos do século XX em relação ao processo de inclusão, mas nos dias de hoje o que vem se perdendo é o significado da palavra inclusão, na era da educação especial, a sociedade acaba focando somente nas pessoas com necessidades especiais, e muitas das vezes a escola e a sociedade acabam excluindo aquela pessoa imigrante, negro, idoso, grávida etc. portanto, queremos reforçar é que a educação é para todos e todas, e a mesma está garantida em lei.

Inclusão é o ato ou efeito de incluir- se, ou seja, é fazer parte de algo, ser inserido. A inclusão esta ligada as pessoas que não tem as mesmas oportunidades dentro da sociedade. De acordo com Mantoan (2005):

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe a todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que tem comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e ate na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já é estar com, é interagir com outro (MANTOAN, 2005 p. 96).

O conceito de educação inclusiva ganhou maior notoriedade a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. No que diz respeito às escolas, a ideia é de que as crianças com necessidades educativas especiais,

o aluno negro, o idoso, etc. sejam incluídas em escolas de ensino regular e para isto todo o sistema regular de ensino precisa ser revisto, de modo a atender as demandas individuais de todos os estudantes. Revisando seu currículo, os projetos da escola, formação continuada para todos os profissionais da escola.

O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Do ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos e respeito à diversidade humana e cultural.

No entanto, a inclusão tem encontrado imensa dificuldade de avançar, especialmente devido as resistências por parte das escolas regulares, em se adaptarem de modo Além disto, alguns educadores resistem a este novo paradigma, que exige destes uma formação mais ampla e uma atuação profissional diferente da que têm experiência. Durante diversas etapas da história da educação, foram os educadores especiais que defenderam a integração de seus alunos em sistemas regulares, porém, o movimento ganhou corpo quando a educação regular passou a aceitar sua responsabilidade nesse processo, e iniciativas exclusivistas começaram a história da educação inclusiva ao redor do mundo.

No Centro Metropolitano de Ensino (CEMETRO) entende-se a educação inclusiva apenas na perspectiva da educação especial, vide as ações e formações que a mesma oferta ao seu corpo docente. O ensino fundamental I, que corresponde as series iniciais, de 1º ao 5º ano é onde observamos um melhor trabalho desenvolvido pelos professores juntamente com os alunos da educação especial. Enquanto, os professores do ensino médio apresentaram maiores dificuldades com a educação especial.

O fato dos cursos de pedagogia e licenciaturas possuírem as disciplinas obrigatórias de Libras e Fundamentos e metodologias da educação inclusiva pode explicar a facilidade que os profissionais do Fundamental I tem em trabalhar em sala de aula comum com os alunos com necessidades especiais. Já no ensino médio ainda há um número significativo de professores que são bacharéis e não licenciados. Ainda que o Ministério da Educação tenha como exigência que o professor da rede básica de ensino seja formado em licenciatura, há uma carência muito grande de profissionais licenciados em física, química, o que leva bacharéis para a sala de aula sem uma formação com a questão da educação inclusiva.

É necessário que a escola promova ao seu corpo docente formação de qualidade sobre a educação inclusiva e especial, sobretudo aos professores do ensino médio. Para Pimenta (2005, p. 17) valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos/ sociais/ organizacionais nos quais se dá sua atividade docente. Ou seja, é preciso que a escola dê o primeiro passo, para juntos com a sociedade incluir todas as pessoas.

Como dito anteriormente a educação inclusiva vai além da educação especial, e o Cemetrio como a maioria das escolas dão maior ênfase, e até mesmo confundem a educação especial com a educação inclusiva. Este fato se reflete nas ações mais voltadas para os alunos com algum tipo de necessidade especial que apresenta um laudo médico, em detrimento dos alunos que não são necessariamente incluídos nas propostas pedagógica da escola, como alunos de orientações sexuais homoafetivas, que sofrem constantemente bulling na escola e a mesma não promove ações que promovam respeito aos mesmos, a inclusão de ações que valorize a tolerância religiosa, pois alunos que professam fé mulçumana e de matizes africanas também não são totalmente incluídos na dinâmica da vida escolar.

Os desafios educacionais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania. A ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento.

Segundo Henry Giroux (1992), as condições da docência são determinadas pelos interesses e discurso dominantes, que fornecem a legitimação ideológica para promover práticas hegemônicas de sala de aula. Estas práticas usam o que Bourdieu (1989) definiu como violência simbólica contra os alunos, pois desconsidera seu capital cultural como base significativa para o conhecimento e a pesquisa escolar. Além de colocar os professores dentro de modelos pedagógicos que legitimam seu papel como funcionários burocráticos.

O discurso educacional dominante torna-se preso a uma tendência ideológica, profundamente enraizada na educação americana e nas principais correntes das ciências sociais, que separa a cultura das relações de poder. A cultura, nessa concepção, torna-se despolitizada, pois é analisada acriticamente, como um objeto de veneração ou como um conjunto de práticas que incorporam as tradições e os valores de grupos diversos. Mais especificamente, não há a tentativa, nessa visão, de entender a cultura como princípios de vida, experienciados e compartilhados, característicos de diferentes grupos e classes, e oriundos de relações desiguais de poder e de campos de luta, como afirma Bourdieu (1989).

É impensável uma discussão da educação sem pôr em primeiro lugar a noção de dominação. Embora a educação seja sempre uma forma de dominação, pode ser também uma forma de resistência à dominação, mas o eixo articulador de uma ação social educativa passa por toda uma discussão do problema da dominação na sociedade brasileira.

As iniciativas em favor do acesso dos alunos da educação especial em turmas da escola comum é de suma importância, mas é preciso que tenha um foco também a todos os outros alunos ao negro, idoso, aluno com dificuldades de aprendizagem, condição financeira, será que eles realmente estão sendo incluídos nesse processo educacional na sala de aula, se estão tendo a mesma educação que os outros alunos. Quando a escola reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo e buscar a participação e o progresso de todos, adotando práticas pedagógicas, quando esse compromisso acontecer a escola comum se tornará inclusiva, e todos os que compõem esse sistema educacional tem o papel de assumir essa tarefa de incluir a todos.

Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. Para Staimback e Staimback (1999), as amizades conquistadas pelos alunos em um ambiente inclusivo podem auxiliá-los a sentirem realmente membros de suas comunidades e a terem oportunidade de aprender o respeito, o interesse e o apoio mútuo em uma sociedade inclusiva, ao mesmo tempo em que aprendem habilidades acadêmicas. Assim, para os autores, a possibilidade de os alunos experienciarem e compreenderem a diversidade de uma comunidade propicia a construção de comunidades seguras e protetoras que evitam a exclusão pelo isolamento de indivíduos ou grupos.

A inclusão não é uma tarefa fácil, mas é, sem dúvida, possível. E se a realidade enfrentada é difícil, faz-se necessário buscar formas para mudá-la: compromisso, dedicação e iniciativa própria de ter uma formação continuada e de buscar novos conhecimentos para fazer com que essa pessoa sintam-se valorizada e veja que ela é capaz e que tem as mesmas oportunidades que as outras pessoas. Assim, educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos problemas- para aí atuarem (PIMENTA 2005, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Libâneo (2008) nos diz que a educação se associa a processo de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas,

valores etc.

A compreensão da educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva da comunidade escolar reforça a necessidade de construção de escolas inclusivas que contam com redes de apoio a inclusão.

Nesse sentido, percebe-se que a educação inclusiva exige profundas transformações no sistema educacional, que perpassam, por exemplo, desde a revisão da formação inicial dos professores até a sensibilização das diferenças presentes no conjunto do alunado que constitui a Escola. Isso se ampara numa nova compreensão da relação professor e aluno, indicando a necessidade de mudanças no sistema educacional, na esfera política e administrativa, em termos específicos, conceituais, metodológicos, operacionais, e comunitários, uma vez que suas concepções.

Ao ignorarem as relações entre cultura e poder, as teorias educacionais dominantes deixam de considerar a implicação da escola na reprodução de ideologia e prática sociais opressivas. Nessa perspectiva, assume-se que o sistema escolar pode analisar os problemas enfrentados por diferentes grupos culturais e que, a partir de tal análise, os alunos desenvolverão a compreensão e o respeito mútuos, o que se refletirá, de alguma maneira, na sociedade mais ampla. No entanto, a educação formal faz mais do que influenciar a sociedade: é também influenciada por ela. Isto é, a escola esta indissolúvelmente unida a conjunto mais ampla de processos políticos e culturais, e não somente reflete os antagonismos inerentes a tais processos, mas também os incorpora e reproduz.

Nesse sentido, estamos entendendo que a educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsável por levá-lo adiante (PIMENTA 2005, p. 23)

Sendo assim precisamos que todos estejam engajados – sociedade, formação de professores para receberem os alunos em qualquer tipo de ensino- nesse processo de humanização tanto com alunos com necessidades especiais, quanto aos alunos, negros, idoso etc. para assim serem autônomos e levarem sua vida adiante como um cidadão digno

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASÍLIA. Ministério da educação. **Experiências educacionais inclusivas: programa educação inclusiva: direito à diversidade/ organizadora, Berenice Weissheimer Roth**. – Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação especial, 2006.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura**. Educar em Revista, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014. Curitiba: Editora UFPR.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, companhia editora nacional, 1990.
- Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1dbn1.pdf
- Disponível em <http://www.guariba.sp.gov.br/documentos/pdf.pdf>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.
- GIMEN, S.J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto alegre: artmed, 2002.
- GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

LEITE, Lucia Pereira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas as diferenças nas escolas.** São Paulo: Cultura Academica, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

LICENCIATURA E BACHARELADO, instituídas pelo CNE através da Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução 7, de 31 de março de 2004. Essa resolução afirma que: 1 - Ambos os cursos são em nível superior de graduação plena. 2 - Ambos oferecem conhecimento e habilidades distintas.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer ?** São Paulo: moderna, 2003 – coleção cotidiano escolar.

MANTOAN, Maria Teresa eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, Rosangela Gavioli Prieto: valeria Amorim Arantes (org). 5 ed. São Paulo: summus, 2006

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLANCHARD, Êmile. **A pedagogia contemporânea.** Coimbra, Coimbra editora, 1975.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de janeiro: wva, 1997.

STAIMBACK S.; STAIMBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores.** Porto Alegre, Artmed, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia política da educação.** São Paulo: Cortez, 2002.

SOROBAN COMO INSTRUMENTO TECNOLÓGICO DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EJA

Isnaele Santos da Silva

UFAC/MPECIM

E-mail: islesilva14@gmail.com

Salette Maria Chalub Bandeira

UFAC/MPECIM

E-mail: profsالةtechalub@gmail.com

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

UFAC/MPECIM

E-mail: simonechalub@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, na linha de Recursos e Tecnologias no Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Acre. Tem por objetivo mostrar as potencialidades de uma proposta de ensino utilizando o aplicativo soroban na aprendizagem matemática, acerca da operação com adição na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos da EJA têm grandes dificuldades de aprender operações simples, nesse viés, o soroban digital, intitulado de Simple Soroban, disponível para celulares *smartphones*, com sistema operacional *Android*, vem com intuito de viabilizar o aprendizado dos alunos nas operações de adição. Dessa forma, o presente artigo apresenta uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido com os alunos da EJA II, na disciplina de matemática na escola Juvenal Antunes em Rio Branco, no estado do Acre. Como resultado preliminar o uso de uma tecnologia diferenciada proporcionou aos alunos um aprendizado mais concreto e dinâmico no que tange as operações de adição, motivando os mesmos a aprender matemática a qualquer hora e em qualquer lugar.

PALAVRAS-CHAVE: Soroban; EJA; Matemática; Ensino; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Ainda é restrito o uso de novas tecnologias no ensino e aprendizagem da matemática na EJA em sala de aula. Este trabalho veio como objetivo de mudar essa realidade através do uso do aplicativo soroban em sala de aula em uma Escola na Educação de Jovens e Adultos. O soroban é um aparelho de calcular usado há muitos anos no Japão, com forma de operacionalizar simples, tornando o ato de calcular concreto, permitindo mais rapidez e agilidade de raciocinar e, ainda possibilitar a estudantes cegos realizar operações matemáticas.

Existem diversos materiais concretos aplicáveis ao ensino de Matemática. Em geral são jogos ou simplesmente objetos que servem para desafiar o aluno a descobrir relações e tirar suas próprias conclusões. Alguns destes objetos servem como dinâmica de sala de aula, alguns ilustram superficialmente algo mais complexo, outros ainda simulam situações e desafiam a curiosidade dos alunos. Há ainda os que são uma aplicação particular de um conhecimento mais geral ou os que são apenas uma aplicação lúdica que serve para fugir um pouco da rotina da sala de aula. Seria muito bom se tais materiais não se limitassem a superficialidade dos conceitos, mas que conduzissem o aluno a uma vivência profunda. Este é o caso de um material concreto pouco difundido no Brasil, que é o objeto deste trabalho, o aplicativo do soroban com o uso das tecnologias móveis, o *smartphone*, com sistema operacional *Android*.

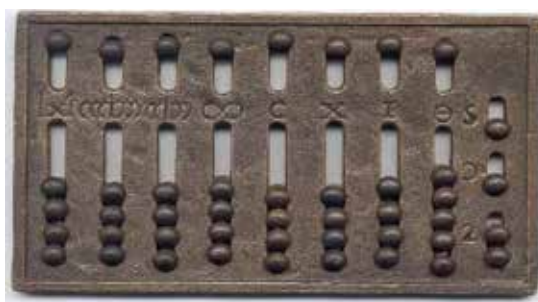
1 HISTÓRICO DO SOROBAN

A palavra abacus é etimologicamente derivada do Grego abax que significa tábua de cálculo coberta de areia ou poeira, que, por sua vez, vem de uma palavra semita significando poeira ou tábua de cálculo coberta por areia ou poeira. Com o tempo, os ábacos de areia foram sendo substituídos por mesas sobre as quais se colocavam contas ou discos que eram organizados em linhas para representar números 1. Diversos tipos destes ábacos eram comuns na Europa até o início do século XVII. Em tempos bastante remotos, uma terceira forma de ábaco apareceu em certas regiões do mundo.

Ao invés de linhas nas quais contas soltas eram dispostas, a tábua continha contas móveis que deslizavam para cima e para baixo dentro de sulcos ou ranhuras (KOJIMA, 1954, p.11). Tejón (2007, p.07) complementa que, posteriormente às tábuas cobertas com areia, passou-se a usar tabuleiros de contagem, que eram tábuas de madeira ou mámore, nas quais, sobre linhas paralelas pintadas, deslocavam-se contas para que os cálculos fossem efetuados. Estes tabuleiros eram chamados pelos gregos de abakion e pelos romanos de abacus.

As contas eram pedras arredondadas, chamadas em latim de calculus, palavra que dá origem ao termo cálculo que usamos hoje. Acrescenta ainda que, na Idade Média, na Europa, eram usadas as mesas de ábaco, mesas sobre as quais um pano era colocado e, no pano, desenhado com giz ou bordado, eram feitas as linhas sobre as quais movimentavam - 1.0 Facilita a compreensão histórica imaginar um mundo sem os números indo-arábicos e sem o sistema de numeração decimal que, na época, não existiam. Todos os tipos de ábaco (ábaco de areia, ábaco em linha e ábaco em sulcos) foram encontrados em algum momento na Roma antiga (KOJIMA, 1954, p.11). Na figura 1 temos uma reconstrução do ábaco romano. Podemos notar as colunas das unidades (I), das dezenas (X), centenas (C) etc. Cada conta inferior vale 1 e cada conta superior, 5. Desta forma, este ábaco romano deixa para as contas superiores a função dos valores V = 5, L = 50, D = 500 etc. Ele é praticamente idêntico ao ábaco japonês atual. Quanto a Coluna Θ, refere-se à divisão da unidade monetária romana, que era dividida em 12 partes (onças). Assim, nesta coluna, temos a conta superior valendo 6 e as inferiores valendo 1. Quanto aos sulcos menores, referem-se a subdivisões de uma onça, sendo respectivamente, de cima para baixo, meia onça, quarto de onça e terço de onça.

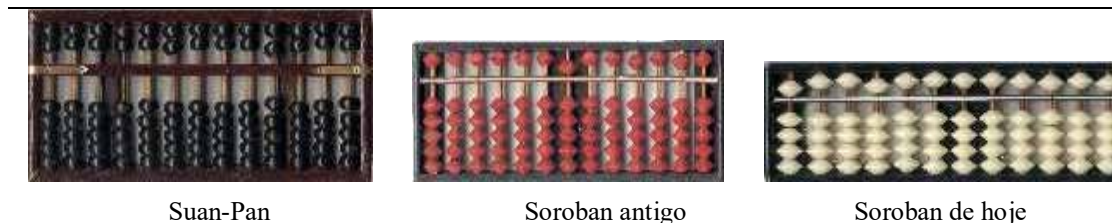
Figura 1 – Representação do ábaco romano



Réplica do ábaco romano

Após o tempo da revolução, o ábaco de estilo chinês ficou completamente fora de uso. Finalmente, a partir de por volta de 1940, o antigo ábaco em estilo japonês foi amplamente substituído pelo atual, mais avançado e eficiente, com uma conta superior de valor cinco e quatro contas inferiores de valor um (KOJIMA, 1963, p.10). As figuras 2 apresentam estes três tipos de ábaco.

Figura 2 – Representação dos três tipos de ábaco



Suan-Pan

Soroban antigo

Soroban de hoje

No Brasil, o soroban foi introduzido em 1908, pelos imigrantes japoneses, que considerava indispensável na resolução de cálculos matemáticos. Ele é vantajoso como material didático ao ensino da matemática por ser um recurso tátil, portátil, de fácil uso e fácil de obter o aplicativo. Segundo o manual de técnicas operatórias soroban fala que:

O uso do soroban contribui para o desenvolvimento do raciocínio e estimula a criação de habilidades mentais. Permite o registro das operações, que só serão realizadas, com sucesso, caso o operador tenha o domínio e a compreensão do conceito de número e das bases lógicas do sistema de numeração decimal (BRASIL, 2009, p. 11).

Com aplicativo soroban os alunos da EJA aprenderam concretamente os fundamentos matemática, as ordens, classes e seus respectivos valores, aprenderam não somente a operação da adição, mas as quatro operações de maneira mais divertida e até cálculos complexos.

Estetrabalhotemumcaráterdeapoio pedagógico para auxiliar os alunos da EJA a compreender a operação de adição mais rápido e eficaz. Com o aplicativo soroban os alunos podem fazer seu cálculo mais rápido e de maneira diferenciada. O objetivo é despertar nos alunos o valor de se aprender matemática de um jeito inovador e concreto.

2 O SIMPLE SOROBAN E A TECNOLOGIA MÓVEL NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EJA

O Simple Soroban é um aplicativo para smartphones com sistema operacional android, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Representação de numerais e da operação da adição no aplicativo Simple Soroban

Ao conhecer e analisar o aplicativo enquanto instrumento digital para ensinar matemática, uma das minhas primeiras compreensões foi que seu ensino poderia ser dividido por nível de dificuldade. Desta forma, o aluno poderia mais facilmente vencer os primeiros desafios, ganhando habilidade e, gradualmente, na medida em que se sentisse mais seguro, passar a realizar atividades de níveis mais elevados.

Em relação a isso, Lorenzato (2006) ainda alerta para o fato de que:

[...] convém termos sempre em mente que a realização em si de atividades manipulativas ou visuais não garante a aprendizagem. Para que esta efetivamente aconteça, faz-se necessária também a atividade mental, por parte do aluno. E o MD pode ser um excelente catalisador para o aluno construir seu saber matemático (LORENZATO, 2006, p. 21).

No momento em que o primeiro contato dos alunos da EJA com o aplicativo soroban é proporcionado na sala de aula, é natural um momento inicial e individual de descoberta do instrumento. Uma das reações naturais foi associá-lo a algum tipo de jogo, ou a um instrumento musical, e aí começa as primeiras descobertas sobre o aplicativo como ferramenta de estudo.

O trabalho inicial com o aplicativo soroban foi desenvolvido com as operações no campo da adição, pois nesse contexto grande parte dos alunos tem algumas dificuldades de realizarem cálculos simples, o aplicativo foi auxiliador na difusão do aprendizado. Para Gladcheff, Zuffi & Silva (2001), a utilização de aplicativos educacionais em aulas de matemática no ensino pode consentir diversos objetivos: ser fonte de informação, auxiliar o processo de construção de conhecimentos, ampliar a autonomia do raciocínio, da reflexão e da criação de soluções.

Os aplicativos matemáticos podem ser uma proposta pedagógica vivenciada em sala de aula para motivação da aprendizagem e a ruptura da postura passiva do aluno. Diante dos avanços tecnológicos não há como omitir as possibilidades e potencialidades que a tecnologia pode oferecer no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de matemática, na EJA o aplicativo soroban vem construindo a partir daí novos caminhos e estruturas para gerenciar todo esse novo aprendizado de maneira versátil.

3 METODOLOGIA

“A metodologia é caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO,1994). Esta primeira fase em desenvolvimento corresponde uma etapa preliminar do trabalho. A seguir será apresentado caminho seguido durante o processo de investigação. A investigação ocorreu na escola Juvenal Antunes em Rio Branco, AC no EJA II, na disciplina de matemática, com 10 alunos com idades de faixa etária de 40 anos.

O objetivo do trabalho realizado nessas turmas foi buscar mapear o uso das diversas funções e aplicações sócio interacionais do aparelho celular na vida do aluno. A partir daí foi aplicado nos dias 03 e 04 de abril de 2017 um questionário explorando potencialidades com o uso do celular com o aplicativo soroban no ensino e aprendizagem na EJA na disciplina de matemática. Nele continha perguntas fechadas e abertas, tais como: 1. Atualmente você tem celular? 2. Quantas horas por dia você usa o seu aparelho celular? 3. Algum professor já usou o celular como recurso didático em sala de aula?

Diante do questionário 84,7% possuem a tecnologia móvel em sala e apenas 15,3% não possui a mesma. No que se referente aos aplicativos educacionais poucos alunos tem a perspectiva do quão importante é esta ferramenta, no caso da matemática, o aplicativo soroban foi inserido como auxílio didático nas resoluções de cálculos.

Na atividade realizada, os alunos da EJA receberam uma lista de atividades para resolverem com o auxílio do soroban conforme a Figura 4:

Figura 4 - Alunos do EJA utilizando o aplicativo Simples soroban para celular.



Fonte: Intervenção realizada em 04/04/17.

Os alunos do EJA II tiveram o primeiro contato na vida escolar referente a aplicativo educacional, no desenvolvimento dessa pesquisa. Eles puderam fazer um paralelo entre resolver operações de adição com o aplicativo soroban e sem o aplicativo. O resultado foi animador com o uso do aplicativo, correspondendo a 87% foi satisfatório.

4 RESULTADOS

A análise dos resultados indicam que é possível fazer o uso de celulares desde os mais simples modelos ao mais avançados, entre os modelos citados pelos alunos foram: SANSUNG 4 ; S 5; GALAXY WIN 2; LG 4; LG 5; GRAND DUOS; SONY; MOTOROLA; SMARTPHONE; como o de qualquer artefato tecnológico utilizado como ferramenta de interação e colaboração no processo ensino aprendizagem através de um bom planejamento dos conteúdos envolvidos, mapeamento dos recursos disponíveis entre os alunos e principalmente capacidade de improvisação. No que se refere ao uso do aplicativo soroban nas operações com adição foi perceptível resultados satisfatórios, onde os alunos mostraram-se satisfeitos ao usarem uma tecnologia como o aplicativo soroban para auxiliar nas resoluções das situações problemas de adição.

Na figura 5 mostra o momento que os alunos concluíram as atividades satisfeitos e com um sentimento de realização pessoal e grupal. Os alunos da EJA II, sentiram-se motivados a aprender matemática de uma maneira diferenciada, divertida e concreta.

Figura 5 - Alunos do EJA com atividade concluída após o uso do aplicativo Simples soroban para celular



Fonte: Intervenção realizada em 04/04/17.

Mudar as práticas de ensinar e aprender a matemática com as tecnologias móveis é sempre um desafio. Acreditamos que os alunos têm uma ferramenta que usada dentro de um contexto planejado e que considere a realidade do aluno permitirá trocar informações, ampliar conhecimentos, resolver dúvidas, acessar uma vasta gama de recursos e materiais didáticos.

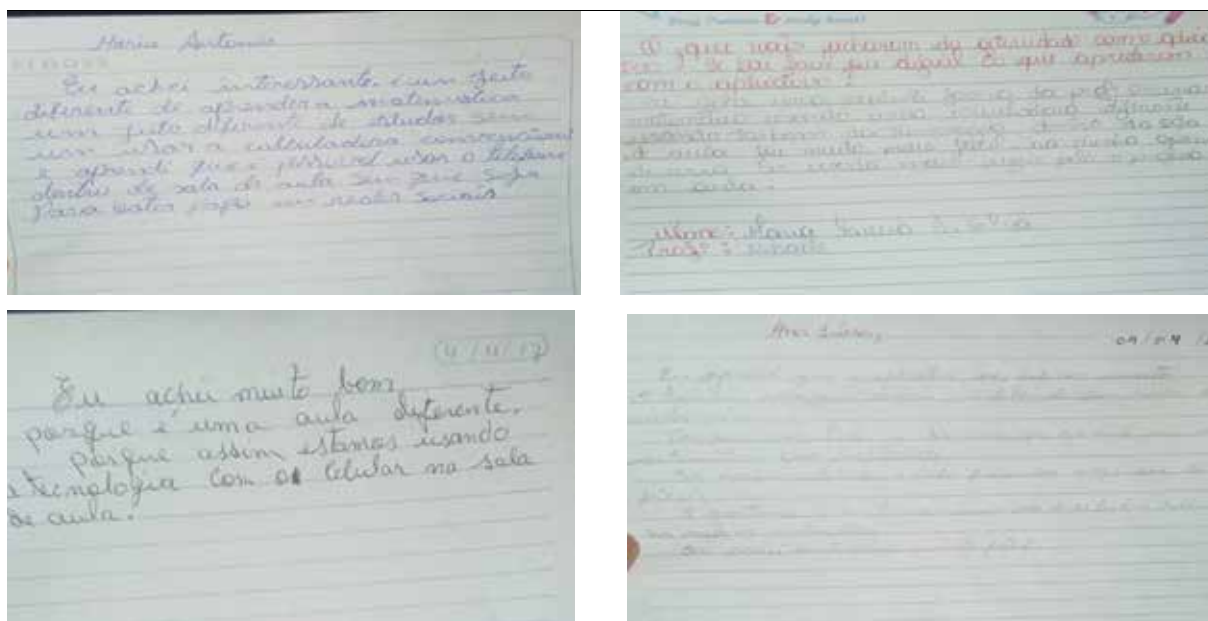
Os alunos com o aplicativo soroban podem acessar as atividades de aprendizagem 24 horas por dia, com flexibilidade do horário e do local para estudar, e principalmente de ter em suas mãos um aplicativo que os auxiliem no processo de ensino como é o caso do aplicativo soroban. Criando assim novos ambientes e sentido de aprendizagem.

Dessa forma, propiciar práticas relevantes para que o aplicativo soroban uma ponte para construção de aprendizagens significativas, visando o melhor aproveitamento e desempenho dos alunos da EJA II na disciplina de matemática.

Os alunos após o uso do aplicativo soroban deram um depoimento por escrito com relação a atividade desenvolvida. Foi notório nos textos que produziram que para muitos foi o primeiro contato com um ensino diferenciado, tiveram as mais variadas colocações.

Alguns dos alunos disseram que deveria ter o uso contínuo da tecnologia nas aulas, pois a aula fica mais dinâmica e que gostariam que nas aulas continuasse tendo novas maneiras de aprender. Outros relataram que foi possível compreender que o celular pode ser usado para aprender matemática, além de outras funções. Essas são algumas imagens do depoimento dos alunos da EJA II com relação ao aplicativo.

Figura 4 - Depoimento de alguns Alunos do EJA após o uso do aplicativo Simples soroban para celular



Fonte: Intervenção realizada em 04/04/17.

Fonte: Intervenção realizada em 04/04/17.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao presenciar uma era de grande disponibilidade tecnológica, o uso dos aplicativos apoia pedagogicamente o trabalho de professores que antes se prendiam aos métodos tradicionais e desejam realizar

inovações no ensino, apesar das dificuldades que se encontrem, e ou aqueles que estão iniciando a carreira docente e perspectivam uma educação de qualidade.

Por meio dos celulares, computadores, o uso dos softwares e aplicativos educativos nas aulas institui um ambiente motivador a prática da investigação e da busca de conhecimento. A dinamização das aulas no meio escolar leva os alunos a romper com a postura passiva e a realizar pesquisas levantando hipóteses para a busca de soluções para problemas conceituais de utilidade na vida prática e de valor significativo.

Foi extremamente gratificante desenvolver esse projeto do aplicativo soroban aos alunos do EJA II, a empolgação e o entusiasmo faz o professor acreditar que ensinar e aprender matemática pode ser inovador e cheio de possibilidades.

Toda via, o uso adequado dos celulares e o enfoque nos aplicativos constituem uma ferramenta pedagógica importante para a prática educativa de professores que decidem interagir com as tecnologias da informática e fazer delas objetos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem e para os alunos é um mundo novo repleto de descobertas a serem exploradas. Os alunos acreditam em uma educação mais informatizada e tecnológica, uma educação onde o uso de ferramentas no aprendizado pode ser mais constante e motivador, além disso, é necessário que esse campo tecnológico seja desafiador para os alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição:** Republica Federativa do Brasil, 1988. Brasília: 1989.
- COSTA, Giselda Santos. Mobile Learning: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino – aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. **Tese** (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Pernambuco, PE, 2013.
- GLADCHEFF A. P.; ZUFFI, E.M.; SILVA, M. da **Um Instrumento para Avaliação da Qualidade de Softwares Educacionais de Matemática para o Ensino Fundamental**. Anais do XXI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. Fortaleza, 2001.
- [Http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12454-soroban-man-tec-operat-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12454-soroban-man-tec-operat-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192)
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012 – (Coleção Papirus Educação).
- MATOS, ELIZABETE. **O Desafio do Professor Frente as Novas Tecnologias**, disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

TECNOLOGIA ASSISTIVA E OS MATERIAIS DIDÁTICOS ADAPTADOS UTILIZADOS COMO INSTRUMENTO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Keuri Neri de Arruda
(CAP-AC/MPECIM/UFAC)
E-mail: kn.neri@uol.com.br

Salette Maria Chalub Bandeira
(MPECIM/UFAC)
E-mail: saletechalub@ufac.br

RESUMO: Esse resumo faz parte de um recorte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) da Universidade Federal do Acre (UFAC), que tem como pergunta central: Como construir um curso na plataforma *Moodle* para potencializar uma formação docente no ensino de matemática utilizando a tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual? A pesquisa tem por objetivo refletir e analisar as práticas dos professores (da Rede de Ensino e, em formação inicial em matemática) em um Curso de Tecnologia Assistiva e Materiais Didáticos Adaptados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na Plataforma *Moodle*, com vista a potencializar o ensino de matemática à Deficientes Visuais. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, adotando os procedimentos da pesquisa-ação e com análise utilizou-se as reflexões dos colaboradores nos fóruns, diário de bordo e das atividades de avaliação presentes no AVA. Como referencial teórico, nos ancoramos na teoria sócio interacionista de Vygotsky. Como resultado, percebemos que o Curso pode favorecer aos professores matriculados uma formação docente em matemática para construir práticas e ensinar matemática a estudantes com Deficiência Visual.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo refletir e analisar as práticas dos professores (da Rede de Ensino e, em formação inicial em matemática) em um Curso de Tecnologia Assistiva e Materiais Didáticos Adaptados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na Plataforma *Moodle*, com vista a potencializar o ensino de matemática a Deficientes Visuais.

Faz parte de um recorte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) da Universidade Federal do Acre (UFAC), que tem como pergunta central: Como construir um curso na plataforma *Moodle* para potencializar uma formação docente no ensino de matemática utilizando a tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual?

Podemos citar alguns de nossos referenciais teóricos que estão em Vygotsky (1994); Bandeira (2015); Ferronato (2002); Galvão Filho (2012); Bersch (2013), Reily (2004) e outros. A abordagem utilizada na pesquisa foi a qualitativa, do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e (IBIAPINA, 2008).

Devemos refletir sobre “quais as dificuldades apresentadas pelos professores para utilizar a Tecnologia Assistiva e favorecer uma formação docente com vista ao aprendizado de matemática a estudantes Deficientes Visuais”. Como destaca Manzini (2005, p. 82), “Os recursos de Tecnologia Assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos”.

De conformidade com Galvão Filho (2012) no que se refere ao conceito aprovado e adotado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), a Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar e, por isso, aglutina produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços com vista

a promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, objetivando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Reafirmando esta sua posição, Galvão Filho defende a tecnologia assistiva como uma aliada na mediação instrumental para a atribuição de sentidos aos fenômenos do meio, e para a busca de “rotas alternativas” para a construção de conhecimentos na realidade específica da pessoa com deficiência e, defende, portanto, assim como Vygotsky (1994), que a busca de caminhos alternativos, a nova rota aberta pela supercompensação, é estimulada e potencializada dependendo da quantidade e da qualidade dos estímulos externos e das interações sociais, destacando, assim, que estes somente são viabilizados, no caso de muitas pessoas com deficiência, por meio de recursos de acessibilidade, por meio da Tecnologia Assistiva.

A TA pode ser usada para proporcionar possibilidades de mediar o conhecimento para estudantes com deficiência visual através de instrumentos como: multiplano, sorobã, reglete e pulção, softwares Geogebra, Sistema Dosvox, NVDA, Braille Fácil e adaptações em alto relevo com materiais de baixo custo. Esses instrumentos sendo utilizados pela mediação promovem um melhor aprendizado para estudantes com deficiência visual no ensino de matemática.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos os depoimentos e as práticas dos professores colaboradores realizados na plataforma *Moodle* através de um termo de

Livre Consentimento e Esclarecido e seus resultados mostram com essa pesquisa como é significativo o uso de novas metodologias para uma formação docente para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual no ensino de matemática. Também foi possível observar que os professores foram capazes de propor atividades de acordo com suas vivências. Nesse artigo iremos mostrar a prática realizada por uma das professoras colaboradoras que é uma pessoa com deficiência visual e veremos como o curso proporcionou mudanças para os professores. Através de uma plataforma *Moodle* via Tecnologia Assistiva. Passaremos ao seu conceito e mostrar algumas de suas ferramentas que podem ser utilizadas por pessoas com deficiência visual.

1A TECNOLOGIA ASSISTIVA E A DEFICIÊNCIA VISUAL

De conformidade com Sartoretto e Bersch (2014, online), no Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela Portaria N° 142, de 16 de novembro de 2006, traz como proposta o seguinte conceito para a tecnologia assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República).

Bersch (2008, p. 2), ao tratar do objetivo de TA, afirma: “Podemos então dizer que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho”. Souza [et al.] (2013) cita que: “Para compensar essas limitações, existem sistemas/dispositivos que apresentam soluções, próteses chamadas Tecnologias Assistiva/Adaptativa ou Autoajudas/Ajudas técnicas, dependendo da influência norte-americana ou europeia, respectivamente. Souza (2013) ainda afirma que

o grande propósito da Tecnologia Assistiva reside em ampliar a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, as possibilidades de aprendizado.

Galvão Filho (2009) fala sobre esse contexto social do indivíduo. “O desenvolvimento de Tecnologia Assistiva ou de Apoio, deve levar em consideração essa realidade, e estudar soluções, dispositivos, metodologias, etc., que compensem ou reduzam as limitações não só do indivíduo, mas também do seu ambiente físico e social. Existe muitos instrumentos que podem ser usados por alunos com deficiência visual para melhorar seu aprendizado no ensino de matemática. Podemos citar:

a) **Reglete e punção**

É uma tecnologia assistiva muito utilizada por pessoas com deficiência visual e tem como principal função promover o aprendizado da escrita em Braille para uso do CMU¹ – Código Matemático Unificado para uso das simbologias matemáticas.

Figura 1: Reglete e Punção



Fonte: Material do acervo do CAP-AC, 2017.

b) **Sorobã**

Instrumento adaptado do ábaco antigo, que serve como um instrumento de cálculo que foi trazido da China no século XVII. Mais conhecido como a calculadora do cego.

Figura 2: Sorobã



Fonte: Material do acervo do CAP-AC, 2017.

c) **Multiplano**

O multiplano é um material didático que foi criado pelo professor Rubens Ferronato no ano de 2000. Com objetivo de ensinar matemática para alunos cegos.

1 BRASIL. **Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa**, 2006. Elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

Figura 3: Apresentação do Multiplano pelo pesquisador



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Com essas ferramentas foram feitas práticas para serem apresentadas em eventos envolvendo a comunidade científica e ficou constatado que essas práticas proporcionam um aprendizado para alunos com deficiência visual. Com isso, culminou com a criação de nosso curso de tecnologia assistiva realizado pela Universidade Federal do Acre. Vejamos sua organização.

2 ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

O ensino a distância se apresenta como um novo desafio da sociedade moderna. Como estudar em um ambiente sem paredes, sem a presença física de professores e alunos. Isso é possível graças as novas tecnologias que rompe os métodos tradicionais de ensino. Com isso, surgiu um novo professor e um novo aluno no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)². Destacando que esse ambiente para ter um bom aproveitamento dependerá da qualidade da equipe.

O Curso de Extensão “Tecnologia(s) Assistiva, Educacionais e Móveis e a Formação Docente para o Ensino de Matemática voltados à Deficientes Visuais/Intelectuais – Plataforma *Moodle* – 1ª Edição” foi dividido em cinco módulos. Inicialmente foi realizado um plano de ação. Esse plano tem início com o planejamento da Equipe de Colaboradores do curso. Iniciando na data de 03/04/2017 com término em 31/04/2017. Nesse período houve encontros semanais para discutir o funcionamento e estrutura do curso. Cabendo a cada colaborador opinar sobre as atividades que seriam disponibilizadas para seu melhor andamento. Também houve discussões sobre a metodologia que iria ser disponibilizada bem como a divisão dos módulos totalizando 5 com carga horária de 20 horas cada um.

Logo depois foi feito a divulgação e a inscrição do Curso no AVA, CCET, NIEAD e outros locais no período de 03/04/2017 à 12/05/2017. Paralelamente a esse período foi feito um levantamento de materiais (arquivos em pdf e vídeos) para serem disponibilizados na plataforma. Esses materiais abrangem conhecimentos específicos para pessoas com deficiência visual. Essa divulgação foi feita em forma de folder tanto digital como impresso como consta na figura 4.

2

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) segundo Atanásio (2006), é um local disponibilizado na internet que permite a realização de processos de aprendizagem significativa, colaborativa e contextualizada.

Figura 4: Folder do Curso de Tecnologia Assistiva



Fonte: Elaborado pelo autor/orientadora, Abril 2017.

O público alvo seria professores regentes de Matemática do Ensino Básico, docentes da Sala de Recurso Multifuncional em atendimento aos alunos com Deficiência Visual e Intelectual, além de discentes de Cursos de Licenciatura em Matemática e pessoas interessadas.

Conforme nosso plano de ação, o Curso iniciou na plataforma no período de 15 de maio com término previsto para 01 de outubro de 2017. Realizado totalmente na modalidade a distância em um ambiente virtual de aprendizagem AVA. Com orientações iniciais para um aluno virtual, um fórum de apresentação, informações gerais do curso e uma lista de inscritos para que as pessoas possam conhecer o curso. Sua estrutura foi realizada a partir de encontros com o grupo de pesquisa do ensino especial selecionando arquivos para serem utilizados na plataforma *Moodle*. Passaremos a conhecer essa estrutura a seguir.

O curso de Tecnologia(s) Assistiva, Educacionais e Móveis e a Formação Docente para o Ensino de Matemática voltados à Deficientes Visuais/Intelectuais – Plataforma *Moodle* – 1ª Edição foi organizado em cinco módulos, mais para abordagem da pesquisa vamos utilizar somente três módulos totalizando 60 horas que abordam assuntos sobre a deficiência visual.

Os colaboradores da pesquisa são professores matriculados no curso. Temos duas categorias de professores: os professores com Licenciatura completa e os professores que estão cursando a faculdade. Muitas pessoas fizeram inscrição no curso, ao todo foram 230 participantes, distribuídos em quase todo o Estado do Acre e, com representantes de outros locais do Brasil, como consta na figura 5.

Figura 5: Participantes matriculados no Curso de Extensão



Fonte: Dados dos participantes do curso de extensão – AVA – 2017.

O critério utilizado para seleção dos participantes desta pesquisa foi referente a participação no curso com mais frequência e assiduidade nas atividades propostas na plataforma. A escolha foi definida pelos profissionais que aceitaram participar da pesquisa e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos colaboradores. Portanto os escolhidos foram definidos assim:

- Professores da Plataforma em Formação Inicial (PPFI)³ que são estudantes de graduação do ensino de Matemática ou Pedagogia.

- Professores da Plataforma em Formação Continuada (PPFC)⁴ que são os professores com formação em Matemática e Pedagogia que atua com alunos no ensino regular.

Dos professores da plataforma em formação inicial foi escolhido: PPFI_Santos.

Dos professores da plataforma em formação continuada foram escolhidos: PPFC_Teodoro, PPFC_Sales e PPFC_Teles.

Nesse artigo irei apresentar apenas a prática da professora colaboradora PPFC_Sales que é uma professora com deficiência visual que faz uso da tecnologia assistiva. Veremos seus depoimentos feitos na plataforma e transformado em relato para coleta de dados.

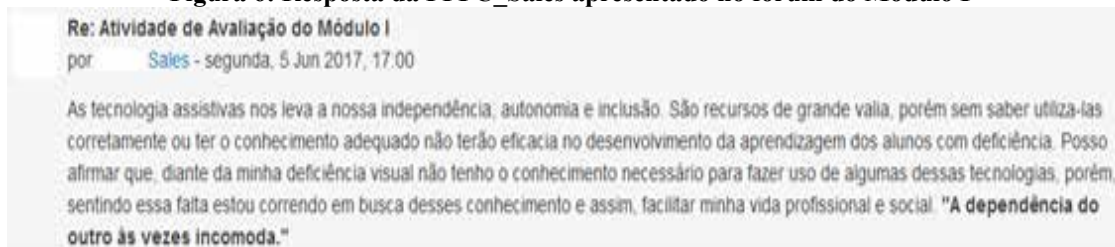
Perfil de PPFC_Sales:

Sou pedagoga formada pela UFAC, pós graduada em Psicopedagogia e Educação Especial, funcionária aposentada após 33 anos de educação, sendo 10 deles dedicada a educação inclusiva. Apesar de ter todos esses requisitos sou deficiente visual (cega total). Contudo, isso não me impede de estar com vocês neste curso e com as melhores expectativas de aprendizagem dos temas abordados. Porém, gostaria de fazer uma ressalva para que os textos pudessem vir em áudio e, assim facilitar o meu aprendizado.

Uma das atividades respondida por PPFC_Sales do módulo I na plataforma Moodle:

Apresentamos na Figura 6, a resposta do PPFC_Sales:

Figura 6: Resposta da PPFC_Sales apresentado no fórum do Módulo I



Fonte: Depoimento do PPFC_Sales, disponibilizado no Fórum, 05 Jun. 2017.

PPFC_Sales é uma professora cega e cita que os recursos da tecnologia assistiva são de grande valia mas, somente se usados de forma correta. A professora deixa claro em seu relato que não consegue utilizar todos os recursos da tecnologia assistiva por não possuir formação para tal fim. Isso mostra que a inclusão ainda precisa avançar. Deve ser feito mais cursos de formações com outras temáticas, entre elas a tecnologia assistiva.

3 Os depoimentos dos colaboradores da pesquisa seguem no texto com a formatação: quando for mais de três linhas (reco à esquerda: 1,5 cm, itálico, fonte 10, espaço simples) e com menos de três linhas no decorrer do texto em itálico e entre aspas, com fonte 12.

PPFI seguido do nome simbólico significa o depoimento do Professor em Formação Inicial disponibilizado na plataforma moodle no endereço <<https://niead.ufac.br/moodle/course/view.php?id=313>>

4 PPFC seguido do nome simbólico significa o depoimento do Professor em Formação Continuada disponibilizado na plataforma moodle no endereço <<https://niead.ufac.br/moodle/course/view.php?id=313>>

Nosso curso, foi realizado com o objetivo de apresentar à comunidade externa e interna à UFAC, tais como professores de matemática, professores das Salas de Recurso Multifuncional das escolas (que prestam o Atendimento Educacional Especializado a alunos com necessidades educacionais especiais), alunos de licenciatura em matemática e de pós graduação de instituições de Ensino Superior, a tecnologia assistiva, educacionais e móveis que favorecem a construção de atividades no ensino de matemática que potencializam a aprendizagem de estudantes deficientes visuais e deficientes intelectuais e oportunizam a professores em formação inicial e continuada refletir em como ampliar a estudantes com deficiência visual.

Análise e reflexões da prática postada no Fórum de Avaliação do Módulo II

A segunda atividade do módulo II foi solicitada aos colaboradores para realizar uma prática da atividade da plataforma referente ao módulo:

(Transcrição da prática pedagógica de PPFC_Sales):

Olá colegas do Curso de Tecnologia Assistiva. Eu sou a professora PPFC_Sales de Cruzeiro do Sul, trabalho no núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão e sou cega total. Vou fazer uma demonstração pra vocês de uma atividade em que a gente vai montar uma figura geométrica e através dessas figuras geométricas nós vamos fazer a demonstração como se faz uma equação. E aqui você está vendo na base todas as figuras em alto relevo. Aqui nós temos o quadrado e eu vou colocar o quadrado, aqui eu vou encaixar o quadrado, vamos aqui com todo cuidado, encaixei o primeiro quadrado. Do lado do primeiro quadrado que é o quadrado maior nós vamos encaixar um retângulo, primeiro retângulo ao lado do quadrado. Vou sempre precisar de um tempo maior para realizar essas atividades mais isso me é garantido, um pouquinho mais para cima para ficar bem encaixadinho, aqui nos colocamos o primeiro retângulo ao lado do quadrado, vamos colocar agora o segundo retângulo ao lado do primeiro, né sempre com muito cuidado pra que eles fiquem não ultrapassem tanto. Esse vai ultrapassar, retira e procure colocar sempre juntinho de uma forma que encaixe perfeito, ao lado do segundo retângulo vamos colocar um terceiro. Lembrando que para a gente desenvolver alguma atividade nós, com deficiência visual precisamos de um tempo maior. Agora nós vamos acrescentar mais um retângulo em cima do primeiro quadrado. Muito bem! Após isso nós vamos pegar os quadradinhos menores e vamos colocar o primeiro em cima do primeiro retângulo, primeiro quadrado em cima do primeiro retângulo, as vezes vai ficar um pouquinho fora da estética. Outro quadradinho em cima do segundo retângulo. Essa está bem mais difícil. Está tudo certo. E o terceiro em cima do terceiro retângulo, terceiro quadradinho em cima do terceiro retângulo. Muito bem! Aqui nos demonstramos com as figuras geométricas diferentes uma outra figura que nós chamamos de retângulo. Através desse retângulo nós podemos demonstrar agora uma equação. Aqui é x elevado ao quadrado (x^2) que representa este primeiro quadrado que nós não sabemos o valor de x o valor correto. X^2 mais $4x$ que esse 4 representa os quatro retângulos, os que estão ao lado e o que está em cima mais três que representa os três quadradinhos que estão em cima dos retângulos. Bem, a equação ficou, x^2+4x+3 . Esse material é um material de baixo custo e que é de grande valia para o professor e ele pode ser confeccionado através do próprio professor. Essa é minha demonstração. Obrigado!

Material utilizado na prática: 1 folha de Papel Cartão amarelo, velcro, 1 quadrado maior em EVA na cor vermelha e 3 quadrados menores também na cor vermelha mais claro, quatro retângulos na cor rosa conforme figura 7.

Figura 7: Prática realizada por PPFC_Sales apresentado no fórum do Módulo 2



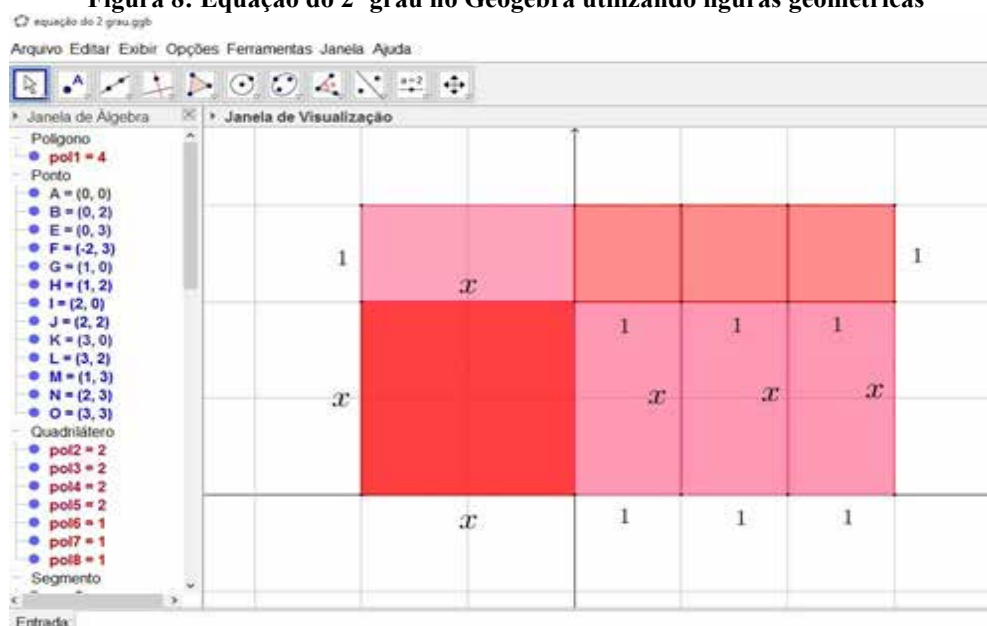
Fonte: Arquivo da colaboradora PPFC_Sales, disponibilizado no Fórum, 6 jul. 2017.

3 RESULTADOS DA PRÁTICA

Objetivo da aula de PPFC_Sales é apresentar com o material didático adaptado a representação de uma equação do 2º grau ($x^2+4x+3=0$) utilizando as figuras geométricas planas como retângulos e quadrados. Observamos que a colaboradora não apresentou um roteiro disponibilizado na plataforma, mais isso não impede de fazermos uma análise sobre sua prática.

O material foi feito em EVA em cores diferentes e colocado velcro para que pudesse fixar na figura. A colaboradora que realizou a prática é uma pessoa com deficiência visual adquirida. Para que possamos entender sua demonstração, vamos fazer essa mesma figura no software Geogebra e explicar os conhecimentos matemáticos envolvido nessa prática.

Figura 8: Equação do 2º grau no Geogebra utilizando figuras geométricas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, set 2017.

Observamos na ilustração feita no Geogebra que a figura geométrica é um retângulo grande constituído pela junção de oito figuras geométricas. Sendo um quadrado maior de lado x , três quadrados menores de lado 1 e quatro retângulos de base 1 e altura x . Um dos conceitos abordado pela colaboradora PPFC_Sales

é o cálculo de área. Brandão e Lira (2013) alerta para o fato de diferenciar as formas feitas em EVA, ou seja, diferenciar um quadrado de um retângulo e identificar suas propriedades.

A expectativa é que o aluno com deficiência visual compreenda que existe figuras geométricas que podem ser adaptadas para fazer a junção e formar o conceito de área que seria o nosso retângulo maior. E que ele possa concluir que com um quadrado maior e três quadrados menores mais quatro retângulos ele pode formar uma área maior que seria a nossa equação do 2º grau.

Portanto,

- quadrado de lado x : área é igual a $x \times x = x^2$;
- retângulo de lados x e 1 : área é igual a $x \times 1 = 1 \cdot x$;
- quadrado de lado 1 ; área é igual a $1 \times 1 = 1$.

Notamos que a área total da figura feita no Geogebra seria:

$x^2 + 1 \cdot x + 1 \cdot x + 1 \cdot x + 1 \cdot x + 1 + 1 + 1 = x^2 + 4 \cdot x + 3$ que quando igualando a zero torna-se uma equação do 2º grau como frisa a colaboradora. Observamos que com as figuras geométricas ela demonstrou que calculando a área de um retângulo de base $(x+3)$ e multiplicando pela altura $(x+1)$ resulta em: $x^2 + 4 \cdot x + 3$ que quando igualado a zero forma uma equação do 2º grau, como aborda o livro do Dante do 9º ano quando ele define uma equação do 2º grau fazendo a soma das áreas de um terreno de forma retangular.

Ele conclui que a área total do terreno seria a soma das áreas da figura correspondente. Daí, ele define uma equação do 2º grau. “Toda equação com uma incógnita que pode ser escrita na forma $ax^2 + bx + c = 0$, com a , b e c números reais e $a \neq 0$, é chamada de equação do 2º grau.” (DANTE, 2013, p. 33)

PPFC_Sales faz questão de frisar que ela deve ter um tempo maior para realizar qualquer atividade, isso é amparado pelo DECRETO Nº 3.298⁵, de 20 de dezembro de 1999. Outra coisa a ser observada no relato da colaboradora é que ela sabe utilizar a escrita cursiva. Isso significa que ela já enxergou não é uma cegueira congênita e sim uma cegueira adquirida. Comprovamos isso em uma conversa com a professora onde ela cita que “ficou cega mais ou menos 10 anos em virtude de um glaucoma. Ela já foi professora alfabetizadora e por isso sabe utilizar a escrita cursiva” (PPFC_Sales, 18 set. 2017).

Analisando sua prática, percebemos que houve um planejamento e uma reflexão sobre os materiais que estavam sendo utilizados, uma vez que seu uso atingiu o objetivo que seria apresentar a escrita de uma equação do 2º grau utilizando materiais de baixo custo. Houve uma mudança de postura da professora após o curso e seu olhar passou a buscar mais informações sobre materiais didáticos adaptados para alunos com deficiência visual. Isso nos mostra que a mediação ocorre por meios de instrumento e signos para desenvolver as funções superiores como afirma (Oliveira, 1997). No caso da professora o instrumento seria o material em alto relevo e o signo seria a representação da equação do 2º grau por meio desse instrumento.

CONCLUSÃO

Com essas práticas realizadas na plataforma, os PPFIs e os PPFC descobriram a importância de seu papel em mediar o ensino e a aprendizagem com material didático adaptado para potencializar os outros sentidos tão pouco utilizados por pessoas com deficiência visual. Mais segundo (REALY, 2004) “o desenvolvimento da discriminação tátil no cego ocorre da mesma maneira como o desenvolvimento das outras áreas sensoriais no vidente: é aprendido, mediado e constituído socialmente”. Nesse tocante surge a importância da teoria histórico-cultural de Vygotsky para o desenvolvimento dos chamados processos mentais superiores.

E ainda nesse contexto (REALY, 2004) afirma “o professor tem um papel importante no processo de

5 Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

desenvolvimento da significação pelo tato, que será um veículo essencial de acesso ao conhecimento”. Assim, irá superar as dificuldades do processo de aprendizagem presente em nossas escolas. Com essas práticas, podemos destacar um ponto positivo de nossa trilha que foi favorecer com essas práticas aplicando os materiais didáticos construídos no ambiente virtual de aprendizagem uma formação docente professores para atuar com estudantes cegos e com baixa visão.

Essa pesquisa apresentou muitas discussões sobre a utilização da tecnologia assistiva e dos materiais didáticos adaptados como ferramenta para incluir pessoas com deficiência visual no processo de ensino atual. A troca de experiências através de uma plataforma *Moodle* constatou que é possível utilizar essas ferramentas para explorar assuntos de matemática para pessoas com deficiência visual como foi demonstrado pela PPFC_Sales nas atividades propostas dessa pesquisa-ação onde professores se transformaram em sujeitos ativos de suas próprias práticas pedagógicas contando com seu envolvimento direto nas atividades e que eles precisam estar aberto as novas mudanças do processo educacional.

A análise dessa prática obtida da plataforma *Moodle* por meio do termo de livre consentimento nos possibilitou observar uma ótima interação entre a maior parte dos professores. Deu para constatar que a colaboradora PPFC_Sales destacou pontos positivos com relação ao curso na plataforma e consideraram os assuntos bem pertinentes por fazerem parte do cotidiano dos alunos com deficiência visual. Por outro lado, notamos alguns pontos negativos como a demora nas postagens das atividades dentro dos prazos.

Portanto, com a análise dessa prática, concluímos que a criação e organização do curso de *Tecnologia(s) Assistiva, Educacionais e Móveis e a Formação Docente para o Ensino de Matemática voltados à Deficientes Visuais/Intelectuais - Plataforma Moodle – 1ª Edição* gerou aprendizagem por parte da colaboradora e do pesquisador, só não foi possível medir esse nível de aprendizado e que as experiência gerada pelo curso contribuiu para potencializar uma prática docente e que possamos, a partir das próximas edições do curso sanar todos os pontos negativos relatados pelos professores.

REFERÊNCIAS

ATANASIO, V.; PEREIRA, F. O. R.; PEREIRA, A. T. C. **Laboratório experimental para ensino de iluminação em arquitetura através de um AVA.** In: ENCONTRO NACIONAL DE TECNOLOGIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO (ENTAC), 11., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2006.

BERSCH, R. **Introdução às Tecnologias Assistivas.** Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf> Acesso em 22 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa:** Aprovada pela portaria nº 2.678 de 24/09/2002. Elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2 ed, 2006a.

DANTE, L. R.; **Matemática:** contexto & aplicações / Luiz Roberto Dante. - 2. ed. – São Paulo: Ática. 2013.

FERRONATO, R. **A Construção de Instrumento de Inclusão no Ensino da Matemática.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82939>>. Acesso: 23 fev. 2017.

GALVÃO FILHO, T. A. e DAMASCENO, L. L. **As novas tecnologias e a Tecnologia Assistiva:** utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. Fortaleza, Anais do III Congresso Ibero-americano de Informática na Educação Especial, MEC, 2012. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=622>>. Acesso: 23 fev. 2017.

_____. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva:** apropriação, demandas e perspectivas. Tese (Dout

orado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>>. Acesso: 23 jan. 2017.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

LIRA, A. K. M. de; BRANDÃO, Jorge. **Matemática e Deficiência Visual**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

MANZINI, E. J. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. In: **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>>. Acesso: 23 fev. 2017.

OLIVEIRA, M. K. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Comunicação Alternativa**. 2014. Disponível em <www.assistiva.com.br>. Acesso: 14 fev. 2017.

SONZA, A.P. **Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de PNEs**. Bento Gonçalves – RS. 2013.

REILY, L. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ENSINO DE FRAÇÕES POR MEIO DO APLICATIVO BRINKEDU-JOGOS: FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DO BUJARI-ACRE

Frederico de Oliveira Tavares
Itamar Miranda da Silva

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar uma formação continuada com trinta e dois professores do Ensino fundamental, ocorrida em agosto de 2017, no município do Bujari, Acre, com o propósito de ensinar frações utilizando o aplicativo “*BRINKedu-jogos*”, disponível para *tablets* e celulares. Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Acre e, como referencial teórico se ancora em Pierre Rabardel(1999), Yves Chevallard (1991) e outros. Apresentamos a questão investigativa: como o aplicativo *BRINKedu-jogos* pode potencializar o ensino-aprendizado de frações na Educação Básica? Foram realizadas três oficinas em que apresentamos o *software*, mostrando como podemos trabalhar com o aplicativo aplicando o conceito de frações através de um jogo. Como resultado parcial, o aplicativo vai sendo ampliado de acordo com as vozes e vivências na formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Frações. Aplicativo. Jogos. Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha jornada de dedicação ao ensino de matemática, sempre busquei fazer a diferença na sala de aula e ensinar os conteúdos da melhor maneira possível. Estava sempre inovando minhas aulas com metodologias diferenciadas que despertassem o interesse do aluno, e que facilitassem o aprendizado. Acredito que assim como eu, todo professor que tem como missão ensinar, busca sempre fazer o melhor.

Assim, em 2013, a partir da minha necessidade enquanto professor surgiu a idéia de fazer um aplicativo que pudesse ser utilizado nas minhas aulas, de modo que meus alunos, que estavam sempre tentando usar o celular, ficassem mais interessados em aprender o conteúdo.

O objetivo desse aplicativo era fazer com que os discentes se envolvessem mais nas aulas e tivesse um melhor resultado no que diz respeito o aprendizado. Assim, não apenas um, mas vários aplicativos foram criados, com os mais variados temas envolvendo conteúdos de matemática. Como resultado, percebi que uma parcela significativa dos alunos se envolveu mais nas aulas, passou a pesquisar mais textos e vídeos que complementavam os assuntos estudados e melhorou a atitude disciplinar.

Vejo as novas tecnologias, especialmente os aplicativos com conteúdos da base curricular, como mais um elemento que pode contribuir para melhoria de algumas atividades nas nossas salas de aula e, ao mesmo tempo, o uso destes, direcionados pelo professor, incentivará o aluno a utilizar a tecnologia de forma positiva.

A respeito da apropriação do objeto, Chevallard salienta:

“Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.” (Chevallard, 1991, p.39)

No passado, assim como ainda acontece na atualidade, para os alunos, conteúdo copiado com giz numa lousa era aceitável. Mas hoje, em meio a tantos recursos tecnológicos disponíveis, isto já não é suficiente para envolvê-los nas atividades e conteúdos ministrados em sala de aula. Para atender às necessidades dos estudantes do presente século, professores vêm buscando ferramentas que façam sentido à vida de seus estudantes e fomentem o aprendizado. A este respeito Souza aponta:

Desse modo, é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. (Souza, 2011, p.20)

Os aplicativos, sobretudo os de jogos, já fazem parte da cultura de parcela significativa de crianças e jovens, mesmo nas áreas mais pobres, e a escola não pode trabalhar numa realidade que não esteja conectada com aquela que o aluno vivencia, conforme salienta Kenski (2008, p.18) “Esse é também o duplo desafio da educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios”.

Por serem aparentemente fáceis de manusear e, geralmente de baixo custo, os aplicativos, podem se apresentar como potentes complementos para o trabalho docentes. Na sala de aula, podem se tornar boas ferramentas pedagógicas e ajudar a desenvolver a autonomia dos alunos. Apresenta-se, também, como uma importante ferramenta de apoio pedagógico que disponibiliza os conteúdos escolares, ministrados em sala de aula, de forma interativa, propiciando o uso da tecnologia nesse espaço. E embora reconhecendo que em muitas escolas, os recursos tecnológicos sejam insipientes, ou até mesmo inexistentes, isto não impede que o professor utilize aplicativos, sobretudo nas séries finais da Educação básica, haja vista que uma parcela significativa dos alunos possui aparelho celular.

Segundo o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2014, cerca de 136,6 milhões de pessoas de dez anos ou mais de idade tinha telefone móvel celular para uso pessoal, o que correspondia a 77,9% da população nessa faixa de idade.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015, divulgado em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que em 2015, 92,1% dos domicílios brasileiros acessaram a internet por meio do telefone celular, enquanto 70,1% dos domicílios o fizeram por meio do microcomputador. Nesse mesmo ano, todas as regiões passaram a navegar na rede mais pelo celular. A Região Norte apresenta o maior percentual de domicílios que usam o telefone celular para acesso à internet (96,7%), seguida do Centro-Oeste (95,6%), do Nordeste (93,9%), do Sudeste (91,5%) e do Sul (88,2%).

A utilização da internet mostrou relação direta com os anos de estudo, indicando proporções crescentes entre os mais escolarizados. O maior percentual de acesso à internet foi observado na população com 15 anos ou mais de estudo (92,3%). Em 2015, a internet foi usada por 79,8% dos estudantes e 51,7% dos que não estudam. Alunos da rede privada (97,3%) acessaram mais internet do que os da rede pública (73,7%).

As tendências do atual contexto educacional apontam, para evidências de que inserir as tecnologias na sala de aula poderá incentivar os alunos a compartilharem informações e qualquer dado ou notícia que tenha relação com o conteúdo estudado. Assim, as chances de se construir uma turma que valorize o aprendizado compartilhado é muito maior, sendo um ponto positivo na formação dessas crianças e jovens. Considerando este aspecto Souza afirma:

Acrescenta-se que as teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação, e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos. (Souza, 2011, p.22)

Novas ferramentas tecnológicas têm potencial para promover a equidade e qualidade na educação, além de aproximar a escola do universo do aluno. Os aplicativos se configuram como ferramentas que podem propiciar isto, principalmente em disciplinas consideradas muito difíceis e abstratas, como a Matemática.

Bosch e Chevillard (1999, p.84) restringem a noção de tarefa em Matemática. O que distingue a atividade matemática das outras atividades humanas é que, diante de uma tarefa, é preciso saber como resolvê-la. O “como resolver a tarefa” é o motor gerador de uma sequência de acontecimentos e práticas: é preciso ter (ou construir) uma técnica, que deve ser justificada por uma tecnologia, a qual, por sua vez, precisa ser justificada por uma teoria. A palavra técnica será utilizada como processo estruturado e metódico, às vezes algorítmico, que é um caso muito particular de técnica. Diante dessa complexidade, há que se construir instrumentos que facilitem o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos abordados.

Porém, é necessário estar atento para o fato de que a escola, ao adquirir recursos tecnológicos e materiais pedagógicos modernos e inovadores, deve promover a formação dos professores, não apenas para o treinamento do manuseio destes, mas, sobretudo, para a construção de novas concepções pedagógicas elaboradas sob a influência do uso dos novos recursos tecnológicos que resultem em práticas que promovam o currículo nos seus diversos campos dentro do sistema educacional. Desta forma, os recursos tecnológicos, especialmente os aplicativos educacionais, podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais estimuladora, ganhando destaque enquanto recurso pedagógico. Kensky conclui a este respeito:

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos [...] em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente. Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico [...] ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem dos alunos (KENSKI, 2008, p. 106).

Considerando estes aspectos, defrontamo-nos com os seguintes questionamentos: Os professores encontram-se preparados para mediar o ensino através do uso de aplicativos? Há formação continuada que propicie uma orientação voltada para este aspecto?

Diante disso, este trabalho apresenta-se como um importante instrumento de formação de professores para uso de aplicativos (com conteúdos de matemática) de forma adequada, de modo que ele se torne um instrumento eficaz de apoio pedagógico ao professor e ao aluno. Isto se dará através de oficinas de formação e observação em sala de aula, da aplicabilidade das orientações fornecidas.

MATERIAL E MÉTODOS

A intencionalidade da realização dessa proposta de investigação emergiu de um Plano de Trabalho para a ampliação das discussões sobre o uso de aplicativos educacionais, tanto no que diz respeito ao caráter didático e os desafios do uso destas tecnologias, quanto no que diz respeito ao aprendizado do aluno.

O Plano de Trabalho começou a ser desenvolvido no ano de 2016, a partir de relatos de pessoas envol-

vidas no processo de ensino e aprendizagem, nos quais professores evidenciaram a necessidade de tornarem suas aulas mais dinâmicas, através da inserção de tecnologia em sala de aula, e de alunos que desejavam ter acesso a esta de forma adequada. Também através destes relatos, ficou evidente que a maioria dos professores não sabia como utilizar, nem como proceder com as tecnologias na mediação do aprendizado do aluno. Uma das justificativas apontadas pelos alunos, para estarem dispersos durante as aulas, é que os professores não inovam e tornam a rotina maçante. Por outro lado, os professores reclamam do problema da concentração do aluno naquilo que está sendo ensinado na sala de aula e, juntamente com as equipes pedagógicas buscam mecanismos que possibilitem uma melhor relação entre o aluno, o professor e o conteúdo que está sendo repassado. Muitas desses mecanismos, por falta de tempo por parte do professor para estudar suas funcionalidades, não trazem resultados satisfatórios gerando frustrações.

A partir destes, foi realizado um levantamento bibliográfico de autores que já pesquisaram e publicaram estudos realizados nessa temática, e foi elaborado este projeto de pesquisa, que se baseia nos seguintes questionamentos: Mas o que significa o professor estar preparado para usar tecnologia em suas aulas? Será o que é conhecimento de aplicativos básicos? Isso parece ser insuficiente no que diz respeito às aulas de matemática. Então o que significa ter conhecimento de softwares próprios para o ensino de matemática?

Foram analisados livros e textos de vários autores, dentre os quais destacam-se: José Manuel Moran, que discute sobre a utilização das tecnologias na educação; Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, tem experiência em Educação e Tecnologias, com pesquisas e publicações sobre os seguintes temas: educação a distância, tecnologia de informação e comunicação (TIC) e formação de professores, currículo e tecnologias, letramento digital, web currículo; Vani Moreira Kenski Doutora e Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia e Geografia, que desenvolve pesquisas sobre as relações entre educação, comunicação e tecnologias inovadoras; Pierre Rabardel (1999), com a teoria da instrumentação ampliada; Yves Chevallard (1991) com o conceito de transposição didática, no contexto do saber matemático; Lev *Vygotsky* (1934), que apresenta o instrumento e desenvolvimento humano (compreensão do papel do instrumento com vistas ao desenvolvimento da criança); Dentre outros, conforme referências bibliográficas.

Em sequência à realização de todo esse estudo bibliográfico, foi realizada a apresentação do projeto a um grupo de professores do ensino fundamental I, do Município do Bujari, ressaltando o objetivo deste e a importância do tema proposto no contexto atual e a apresentação de um slide com os principais tópicos abordados no projeto.

Após essa apresentação, foi elaborada uma Unidade temática, com referenciais que oportunizou aos professores a análise e interpretação dos mesmos, permitindo a problematização e construção de conceitos a cerca destes, contribuindo para a formação a partir de uma visão crítica e fundamentada sobre o uso das tecnologias. Portanto, buscou-se o conhecimento através destas mediações instrumentais, materializadas nas tecnologias, na forma de trabalho coletivo, na busca da unidade-totalidade do conhecimento, no fazer pedagógico em um trabalho solidário, de uma prática coletiva interdisciplinar com qualidade social, na perspectiva da transformação da sociedade.

Em seguida, foram realizadas oficinas com os professores do Ensino Fundamental do Município do Bujari - Acre, onde podemos apresentar o aplicativo BrinKedu-Jogos, bem como apontar algumas sugestões de como trabalhar com esta ferramenta em sala de aula. Ficou evidente o anseio destes profissionais por métodos e instrumentos que possam auxiliá-los em suas práticas pedagógicas.

O BrinKedu-jogos faz parte do BRINKEDU, um aplicativo de apoio pedagógico criado para tornar as aulas mais atraentes aos alunos das séries iniciais da Educação Básica (educação infantil, fundamental I e fundamental II), deixando-os mais interessados em aprender e, com isso, melhorar seus resultados acadêmi-

cos. Ele é uma ferramenta que possibilita o uso da tecnologia a serviço do ensino dos conteúdos acadêmicos, que é de fácil manuseio, auxilia o professor em suas explicações, possibilita mais vivacidade e dinamicidade das aulas aumentando a atenção dos alunos. Os conteúdos são apresentados de forma interativa, com imagens, animações, sons, jogos e simulados dialogados. Pode ser baixado diretamente no Google play de forma gratuita, no seguinte endereço: <https://play.google.com/store/apps/developer?id=GRUPO+KATSU>.

No aplicativo Brinkedu-jogos, o conteúdo de frações é disponibilizado em forma do jogo cubra-descubra, mas com um diferencial: os resultados podem ser apresentados de forma fracionária, decimal e/ou percentual. Além disso, são gerados gráficos de barra, coluna e setorial com os dados dos resultados obtidos com as jogadas.

Para o jogo de frações (cubra e descubra), o jogador deve proceder da seguinte forma:

- Pode ser jogado com cada aluno com o seu celular ou tablet, ou o professor mostrando-o num computador (conectado à internet) e interagindo com os alunos na sala.
- A quantidade de jogadas deverá ser decidida pelo professor antes de começar o jogo.
- Inicialmente clicamos nos dados, somamos os valores das faces (mentalmente ou no caderno) e depois clicamos no número correspondente ao resultado da soma.
- Posteriormente devemos olhar as alternativas propostas na aba

RESULTADOS

Na próxima etapa do trabalho, haverá o acompanhamento destes professores e alunos. Os instrumentos de coleta de dados para o desenvolvimento desta etapa do trabalho serão: aplicação de questionários para alunos e professores; observação em sala de aula da relação professor – aluno - recurso tecnológico; e análise dos resultados. A aplicação de questionários e observação das aulas serão realizadas nas escolas selecionadas (Ensino fundamental I do município do Bujari), sempre com horários previamente definidos e acordados entre os participantes.

Inserir as tecnologias na sala de aula, através do aplicativo Brinkedu-jogos, incentivará os alunos a compartilharem informações e qualquer dado ou notícia que tenha relação com o conteúdo estudado. Assim, as chances de construir uma turma que valorize o aprendizado compartilhado é muito maior, sendo um ponto positivo na formação de crianças e jovens. Porém, a tecnologia não é uma forma de diversão para os alunos, e o professor precisa compreender em quais situações ela efetivamente ajuda no aprendizado dos alunos. Por isso, as formações continuadas são de fundamental importância para a compreensão e apreensão dessa ferramenta de apoio pedagógico que é o BRINKedu-jogos matemáticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho, que apresenta a temática do ensino de frações por meio do aplicativo brinkedu-jogos, promovendo a formação continuada de professores do Bujari-Acre, parte de estudos e reflexões que têm por base as seguintes questões:

- Quais estratégias são necessárias para o oferecimento de atividades pedagógicas mediadas pelos re-

cursos tecnológicos da informação e comunicação disponíveis para mediar o professor sobre o ensino de matemática?

- De que forma o uso de aplicativos em sala de aula pode ser fonte de produção do conhecimento matemático?

- Os professores e alunos têm sabem em quais momentos podem utilizar os aplicativos?

- De que maneira os aplicativos podem se constituir como ferramenta para o ensino da matemática? São realmente ferramentas de apoio pedagógico?

A partir destas considerações, parece ser possível verificar quais são os elementos que podem torna-se pontos de apoio ao trabalho docente e ao aprendizado do aluno.

Em nossos estudos abordamos a formação do professor para o uso de aplicativos no processo de ensino e aprendizagem de matemática, seguido a Abordagem Instrumental de Rabardel (1995), que por sua vez, traz contribuições significativas ao tratar de dois aspectos fundamentais na Gênese instrumental (a apropriação e a transformação do artefato em instrumento nos diversos contextos de utilização para uma mesma classe de situações), o processo de instrumentalização e de instrumento, pois de acordo com esse autor é nessa evolução do artefato ao instrumento que acontece a reorganização e modificação dos esquemas de utilização que possibilita o aprimoramento de conceitos matemáticos.

Uma teoria instrumental ampliada, na visão de Rabardel (1999), deve ter como objetivo:

“[...] reunir e organizar em um conjunto coerente (mas não necessariamente não contraditório) aquilo que nós chamamos hoje em dia de atividade humana, considerada sob o ângulo dos seus meios, de qualquer natureza que sejam, isto é, dos instrumentos de que os sujeitos se apropriam, elaboram e mobilizam no seio da atividade, das ações e operações como meios de comunicação social de sua realização.” (RABARDEL, 1999, p. 256, tradução nossa)

Rabardel (1999) estabelece quatro níveis para o percurso do desenvolvimento instrumental:

- **Nível 1:** o instrumento como prolongamento da ação da criança. No processo inicial da gênese instrumental, a criança, ainda muito pequena, não consegue diferenciar a ação do instrumento. Este é como se fosse o próprio substituto de sua ação.
- **Nível 2:** o instrumento adquire novas funções para a criança. Em etapas posteriores do desenvolvimento, a concepção de instrumento é fragmentada da ação da criança, que lhe atribui novas funções e novas propriedades. Os resultados da ação não são dependentes apenas da própria ação, mas igualmente do instrumento, o que faz com que uma nova função lhe seja atribuída.
- **Nível 3:** o instrumento é regulado representativamente. Ele perde sua característica fragmentada da etapa anterior. Suas propriedades não são restritas apenas às suas partes, mas atribuídas à totalidade do próprio instrumento. Ele é agora um meio para a ação do sujeito, mas é dissociado dele, porque tem representação própria.
- **Nível 4:** o instrumento é regulado para os objetivos a ação. O sujeito usa o instrumento para atingir finalidades estabelecidas pela situação. Nesta fase, a composição e as relações entre as partes de um instrumento são percebidas.

Em suma, a teoria instrumental ampliada de Rabardel apresenta potencial para nos permitir compreender que o valor das ferramentas depende, sobremaneira, do contexto em que um determinado instrumento é utilizado. Sendo assim, generalizações em favor desse ou daquele instrumento, pensando em sua eficiência no ensino, podem ser equivocadas se não levarem esses elementos em consideração.

A perspectiva que temos com este trabalho é apresentar encaminhamentos que podem ser úteis a quem deseja aproximar-se das tendências atuais da introdução das novas tecnologias na educação, como o uso de

aplicativos educacionais em sala de aula em particular com a matemática, tornando-os importantes instrumentos de apropriação do conhecimento.

Diante de toda essa abordagem, verifica-se o quanto é necessária a formação continuada dos professores.

Durante a execução do presente trabalho, foram realizadas três oficinas de formação continuada e um mini-curso, sobre como proceder com manuseio do aplicativo BrinKedu-Jogos, em especial o jogo cubra e descubra e também como incorporar novas práticas pedagógicas em sala de aula, no que à praxeologia relacionada ao ensino da matemática.

No desenvolvimento dessas atividades, verificou-se que os professores apresentam um grau muito baixo de dificuldade no manuseio dos instrumentos tecnológicos, como computadores, tablets e celulares e, com relação ao manuseio do jogo, estes não demonstraram nenhuma dificuldade em manuseá-lo. Mostram-se ansiosos em aprender novas metodologias de ensino e a conseguinte aplicação destas.

Num primeiro momento foi realizada a apresentação do BrinKedu-jogos e posteriormente do jogo cubra e descubra. Em seguida os professores foram convidados a instalarem o aplicativo em seus celulares para que a parte prática da oficina de formação continuada pudesse ter prosseguimento. A partir de então, fizemos vinte rodadas de jogadas e depois foram apresentadas sugestões de como trabalhar este jogo com os alunos e como os professores poderiam acessar os resultados nas mais variadas formas: fracionária, decimal, percentual e gráficos.

A imagem a seguir demonstra a atuação dos professores na primeira oficina realizada com trinta e dois professores do município do Bujari.



Vygotsky (1989), afirma que a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Salienta que o homem se produz na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana. Estes elementos de mediação são os signos e os instrumentos. O trabalho humano, que une a natureza ao homem e cria, então, a cultura e a história do homem, desenvolve a atividade coletiva, as relações sociais e a utilização de instrumentos. Este trabalho visa

oportunizar essa relação mediada, na qual a tecnologia possa auxiliar o professor e promover a apropriação do saber por parte do discente.

Faz-se necessário deixar claro, que este trabalho ainda encontra-se em execução e outras etapas ainda serão executadas.

CONCLUSÕES

O grande desafio deste projeto de uso de aplicativos como ferramenta de apoio pedagógico ao professor, é o de incorporar novos referenciais teóricos à prática pedagógica com as perspectivas das novas tecnologias propiciarem novas concepções de ensino e aprendizagem em particular, da matemática.

Não estamos falando aqui em apenas aprender a manipular equipamentos, e sim construir novas concepções em uma sociedade interligada, que está em constante mudança e que gera necessidades de novas maneiras de ensinar e aprender.

Considerando que as tecnologias, as relações com elas e as relações mediadas por elas fazem parte da nossa realidade concreta, possibilitando não a substituição, mas a apropriação de novas práticas, contribuindo com isso com outras formas de realizar a educação, entendemos que a problematização do diálogo nos impele a incorporar outras formas de estabelecê-lo. Neste sentido Peña (1999) considera que a mudança de concepções em termos de ensino e aprendizagem é algo que não acontece se não for provocado, estimulado, mesmo porque, isto implica em alterações profundas no modo de ensinar.

Este trabalho defende o uso de aplicativos em sala de aula, como instrumento de apoio pedagógico ao trabalho docente. A intenção é a de sugerir aos professores uso das novas tecnologias na educação, e mostrar como é possível e recomendável articular uma concepção de conhecimento e de aprendizagem a um projeto de inovação tecnológica na educação, através de formações continuadas; além disso, mostrar que há alternativas nessa perspectiva sendo testadas, em algumas, através da implementação de aplicativos em sala de aula, com resultados positivos.

REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné**. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Y., BOSCH, M. & GASCÓN, J. **Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2008.

PEÑA, Maria de los Dolores Jimenez. **Formação Continuada de Professores: O desafio da Mudança, a partir da avaliação da aprendizagem**. Tese de Doutorado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1999.

RABARDEL, P. **Le language comme instrument, elements pour une théorie instrumentale élargie**. In: CLOT, Y. (Ed.). **Avec Vygotsky**. Paris: La Dispute, 1999. p. 241-265.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES

Andreia Cristina Siqueira

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: andreia.libras06@hotmail.com

Juliana dos Santos Figueiredo

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: julianatutorauab@gmail.com

RESUMO: presente artigo pretende demonstrar a luz das pesquisas e discussões os sobre o Ensino de história através de projetos interdisciplinares, que tem como objetivo identificar a eficácia dos projetos didáticos no ensino de história na Educação Básica e compreender as possibilidades de uma prática pedagógica mediada pelos eixos articuladores. Apresenta como referencial teórico principal Moran (2009); Pinto, Turazzi (2012); Silva (2012), referindo-se a prática pedagogia e sobre o contexto da EJA no Brasil, temos Brasil (2009); Brasil (2000); Freire (1989) e Bittencourt (1996). As análises acerca da temática demonstraram que apesar de serem poucos os trabalhos voltados o ensino integrado, alguns atores já dialogam com esta prática pedagógica diferenciada. (As possibilidades para reflexão nesta sobre essa disciplina peculiar começam a ser fomentada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais- PCNs). Em relação a uma metodologia articulada à realidade dos alunos nas aulas de história, na requer uma sequência linear na apreensão da história do Brasil e do mundo devido ao menor tempo em comparação ao ensino regular. “Isso mostra que é viável e necessária a formulação de programas e currículos específicos”. (SILVA, 2012 p.19).

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de história. Eixos articuladores. Projetos interdisciplinar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre o ensino de História a partir da prática pedagógica de projetos, numa busca de superar as propostas didáticas que ficaram vigentes durante muitos séculos, com um ensino apenas dos fatos passados, e com um modelo tradicional de ensino, através da “decoreba”.

Como objetivo, as indagações teóricas questionam e discutem a importância de um ensino que desconstrua os modelos tradicionais no ensino de História presente ao longo dos séculos, que não traziam uma formação sociocultural dos jovens e adolescentes e ainda causavam empatia dos discentes para com a disciplina.

Atualmente vemos que os projetos nas aulas de Histórias vêm propiciando a superação das práticas tradicionais e a mudança da relação dos conteúdos abordada com os discentes dos fatos passados para o incentivo a reflexões sobre o presente.

Estaremos também conhecendo a trajetória do ensino da História como disciplina que passou a integrar o currículo no Brasil, em 1930, onde passou por diversos avanços, superando o didatismo e passando

compreender as mudanças operadas no contexto social e escolar.

1 ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de história é fundamentado nas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2001), que orientam as questões metodológicas e os conteúdos que devem ser estudados em cada estado e também os compostos pela base nacional que vem sendo discutidas em diversos setores educacionais, tendo em vista as especificidades desta disciplina na sociedade atual.

Ao tratarmos das práticas docentes, é indispensável uma breve abordagem sobre seu conceito. As práticas de ensino têm sido alvo de reflexões há pelo menos três décadas e o foco principal de diversos eventos, como exemplo maior o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), entretanto a história da prática de ensino remonta desde a década de 1930 e vem sendo estudada por vários educadores que discutem sua inserção nos currículos através das leis e outras disciplinas como a Didática e o Estágio Curricular (MARANDINO, 2005 *apud* BONETE 2012).

A realidade social objetiva um ensino que não exista por acaso, mas como produto da ação dos homens, mas que o transforma. “Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.” (FREIRE, 1987 p.39).

Nessa concepção, a educação seria o espaço formal para possibilitar aos mais novos o acesso a um produto cultural que deveria ser perpetuado pelas novas gerações. “Assim, todas as ações de educação que saíssem dessa lógica geracional, não teriam legitimidade ou se constituiriam numa ação desprovida de intencionalidade pedagógica ou reduzida à mera politização da educação”. (BONETE, 2012 p.09)

Muitos desafios se voltam para o docente de História na educação e na relação entre educador e educando, e no centro dessa discussão está a questão de reconhecer a educação como possibilidade ou impossibilidade de conscientização dos indivíduos. Tornando-se um debate “intrincado e requer prudência analítica, para que não se caia numa visão reducionista dessa delicada e complexa relação, que, antes de tudo, é uma relação política e, portanto deve ser encarada prioritariamente nessa dimensão”. (BONETE, 2012 p.09)

Além da reprodução de um modelo de prática escolar tradicional, existe ainda, por parte dos professores que atuam no ensino de história, um estranhamento frente à heterogeneidade que marca os perfis de seus alunos, alguns com histórico de pobreza extrema e, principalmente, com muitas dificuldades de assimilar conteúdos e conceitos que os professores trabalham em sala de aula.

Fatores que segundo Bittencourt (2014 p.07) levam os educadores a uma contradição, pois lidam com alunos que em pouco se assemelham ao modelo de escola moderna e de suas expectativas de aluno e ainda, de ensino e aprendizagem, problematizando essa questão, aponta ser a seleção de conteúdos a base constituidora do saber disciplinar que os professores mobilizam em seu trabalho docente.

Assim observa-se que este saber se materializa como uma prática de caráter contraditório e no caso específica da disciplina de História, tal contradição reside em dois aspectos: na impossibilidade real de se ensinar toda a História da humanidade e nas condições de ensino em que o docente está inserido e que dificultam, por diferentes indicadores, a plena assimilação por parte dos alunos do conteúdo histórico/historiográfico

invariavelmente assentados em uma lógica de grande complexidade e densidade intelectual.

Dessa forma, os professores precisam ser redefinidores de políticas de currículo em suas salas de aula, entendendo que “*a re-criação e execução*” de um currículo crítico constitui esforço teórico e político na construção de um ensino comprometido com a realidade dos alunos jovens e adultos trabalhadores e na superação das questões específicas e complexas em torno do conteúdo histórico e de sua seleção no espaço escolar”. (NICODEMOS, 2013 p.65)

Tendo em vista que por meio da História que as pessoas procuram compreender as mudanças por que passam em suas próprias vidas: é “[...] por meio da História política e social ensinada nas escolas que levam os alunos a compreender e aceitar o modo pelo qual o sistema político acabou tomando a forma como é.” (THOMPSON, 1992 p 21).

No Brasil, autores como Jayme Pinsky e Carla Pinsky (2003), que há vários anos têm se dedicado às questões ligadas ao ensino de História, apontam que o conhecimento histórico por si próprio carrega profundo potencial transformador, ou seja, elementos que contribuem para a formação crítica tão enfatizada nos currículos escolares. Para eles, é indiscutível o caráter da História justamente porque traz no bojo diálogos e reflexões necessárias para os seres humanos sobre a sociedade que os cerca.

A escola e a comunidade precisam optar por um currículo ativo, a fim de se trabalhar conceitos importantes para a história e de forma que os conteúdos selecionados sejam trabalhados para fazer sentido ao aluno. Sendo assim, “o professor reformula questões e conceitos voltados para a realidade escolar” (NOVAES, 2007.p.51).

1.1 TRAJETÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O ensino de história no Brasil desde a chegada dos europeus até os dias atuais passou por um longo processo de transformação. No período da colonização a educação no Brasil foi deixado a cargo da Companhia de Jesus, o grupo religioso mais atuante na época, sendo assim a história estudada tinha conotação religiosa, basicamente era a história bíblica.

“Da idade média ao século XVII predominou uma história apoiada na religião e marcada por uma concepção providencialista, segundo a qual o curso da história humana definia-se pela intervenção divina”. (Fonseca, 2006, p.21 apud PETEZ, 2017 p.02)

Somente a partir do século XIX que a história foi definida como uma disciplina, porém ainda assim era usada basicamente para mostrar os grandes feitos dos grandes homens e colocar na cabeça dos educandos a formação moral e cívica e criar uma identidade nacional. É a partir do final do século XIX que começa a surgir os primeiros manuais de história que irá regimentar o ensino dessa disciplina.

O Instituto Histórico Geográfico do Brasil (IHGB) teve um papel importante para a arregimentação da disciplina através da criação de metodologias para o seu ensino. É importante considerar que é naquele final do século XIX e início do século XX, a partir dos manuais e compêndios educacionais produzidos sobre forte influencia do IHGB, baseado na questão da nacionalidade e da moral, que a história como ciência vai-se consolidando enquanto disciplina e ganhando mais metodologias apuradas. (SOUZA, PIRES, 2010, p.2)

Mesmo assim o ensino ainda continuou pautado nos feitos de “grandes” homens, pois a história era usada como forma de exaltar a nação, e assim criar cidadãos com sentimentos nacionalistas.

Com a ditadura militar a disciplina história foi retirada dos currículos e assim então surgiu a disciplina chamada estudos sociais, ou seja, houve uma espécie de fusão de história e geografia, que passou a ser uma arma usada pelo estado para difundir as suas concepções e ideologias. Somente a partir da década de 80 com

abertura política que o ensino de história começou a passar por transformações, com influência da corrente marxista e da escola inglesa, a disciplina começou a ser pensada de forma a formar cidadãos críticos.

Mesmo com o fim da ditadura e as novas reformulações do ensino de história, segundo Silva e Fonseca (2010 *apud* Patez 2017) ainda existem velhos e novos desafios que os atuais e os futuros professores de história precisam combater. Após um longo processo de luta de alguns grupos que se viam excluídos ou marginalizados pela história, conseguiram avanços, e hoje o ensino de história já contempla esses sujeitos que por muito tempo foram esquecidos ou mesmo retirados do ensino de história ou quando apareciam nos livros didáticos ou nas aulas era de forma estereotipada, como a cultura afro-brasileira e indígena.

Já existem leis que torna obrigatório o ensino dos mesmos nas escolas a lei 10.639/03 visa trazer à memória a história da cultura afro-brasileira para que as pessoas negras possam conhecer um pouco mais sobre a sua própria história, pois o nosso país não é homogêneo e sim um país diversificado. Porém uma nova lei veio para complementar essa que foi a lei 11.645/10 que para corrigir a primeira obriga que além da cultura afro-brasileira tornasse obrigatório também o ensino da cultura indígena, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas. (PATEZ, 2017 p.02)

A luta ainda continua, pois é preciso que os professores e a escola tenham uma base para abordar tais temas, e nesse ponto a ideia é que temas como esses não venha apenas reafirmar os estereótipos que ao longo do tempo foram pregados na história.

2 METODOLOGIA DE PROJETOS

A metodologia de projetos abrange muitas áreas e diferentes planos, em relação à disciplina de história possibilita um ensino intercultural que não só conhece o contexto histórico, mas leva os indivíduos a compreender e questionar as lógicas sociais.

Segundo Machado (1997 p. 63) o projeto é “Como esboço, desenho, guia de imaginação ou semente da ação, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro.” Quando se fala em projetos a maioria das pessoas tem em mente que se trata de algo para fazer no futuro, mas, na verdade se trata de como planejar e tornar real uma ideia.

A maioria dos professores vê os projetos impostos pelos órgãos educacionais como algo que não condiz com o planejamento e com a realidade da sala de aula. Essa forma de trabalho, muitas vezes, frustra os professores que passam a ver o projeto como algo que atrapalha e atrasa o conteúdo por ele programado.

Vasconcellos (2006. p. 160) defende que:

A maneira de se fazer o projeto pode ser fruto de uma aprendizagem coletiva, através da troca de experiências e de uma reflexão crítica e solidária sobre as diferentes práticas. É preciso compreender onde é que o grupo está, quais suas necessidades. Ou seja, na busca de mudança do processo de planejamento, o ideal é a coordenação construir a proposta do roteiro de elaboração do projeto junto com professores; se não for ainda possível, pode propor, justificar mostrar como aquele roteiro pode ajudar o professor a fazer um bom trabalho. (VANCONCELLOS, 2006 p.160)

As atividades passam a serem desenvolvidas com mais autonomia quando o projeto surge dentro de uma necessidade da sala de aula, aumenta a qualidade do conteúdo e cria a possibilidade da obtenção de melhores resultados. Sendo assim, quanto maior for o interesse do professor em transformar o projeto em algo que motive o aluno a desenvolvê-lo, mais proveitoso e significativo será o trabalho produzido.

Quando o projeto a ser desenvolvido acontece de maneira significativa, os resultados são positivos, pois realmente a aprendizagem acontece e o aluno passa a ser corresponsável pelo seu desenvolvimento intelectual. Ele percebe que, quando tem vontade, se esforça e busca melhoria, suas capacidades intelectuais são afloradas, o que o leva a se tornar um ser mais consciente sobre a importância em ampliar e aprimorar o conhecimento.

Nesse sentido, o aluno é estimulado a encarar o novo, passa a ver o problema como um desafio e a motivação faz com que suas habilidades sejam descobertas e desenvolvidas. Nas palavras de Gardner (1994 p.245), “a função de resolver problema leva o sujeito a descobrir caminhos, possibilidades e rotas para atingir um objetivo. Já a criação de um produto é encarada como a expressão de suas descobertas que pode em muitos casos, ser útil a outras pessoas”.

Os projetos, quando bem elaborados, trazem benefícios para a aprendizagem do aluno como a melhora da escrita e da leitura, torna-o mais crítico e menos dependente, aprende a respeitar as opiniões dos outros e consegue expor a sua, consegue fazer relação com o que sabia inicialmente e com tudo o que pesquisou e aprendeu proporcionando um desenvolvimento amplo e eficaz. A prática propicia as múltiplas interações, melhorando a qualidade do ensino. (SAMPAIO, 2012, p.34)

Contudo se faz necessário observar que os projetos impostos para serem desenvolvidos nas escolas não surtem o mesmo resultado dos elaborados através de uma necessidade, respeitando a realidade do aluno, com um objetivo, um propósito, um plano e trabalhado por um professor que esteja disposto a encarar o novo, o diferente e que seja flexível. Hernández (2000, p.179 apud Sampaio 2012 p.35) ressalta que “os projetos de trabalho [...] significam um enfoque do ensino que tenta ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado, atualizando-a”.

Não é só o professor que precisa ter essa postura e mudar, mas o sistema educacional e a forma de ensinar. Hernandez (1998, p. 49) enfatiza que o trabalho por projetos “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”.

Assim, podemos compreender que o caminho para se obter sucesso quando se trabalha com projetos é estar consciente que não existe um modelo pronto, acabado e que cada sala de aula possui a sua singularidade. Nenhuma turma é igual à outra, pois os estímulos, os desenvolvimentos cognitivo, afetivo, cultural e social são diferentes e o professor deve perceber isso e trabalhar de acordo com cada realidade. (SAMPAIO, 2012 p. 36)

Porém, o trabalho com projetos vai muito além de o aluno aprender a pesquisar, pois o foco não está apenas em saber sobre o conteúdo a ser pesquisado, mas no processo de relacionar as pesquisas realizadas em diferentes fontes e por vários alunos, a troca de informações, o momento da leitura e da escrita, da interpretação, enfim, cada etapa do projeto possibilitando um novo olhar.

Segundo Nogueira (2008), isso faz com que desenvolva várias habilidades, amplie o conhecimento e promova a capacidade de ir além do que a informação lhe proporcionou. O aluno relaciona tudo o que viu e compreende o tema de uma nova forma. A compreensão, de acordo com Hernández (2000, p.184), “consiste em poder realizar uma variedade de ações de compreensão” que mostrem uma interpretação do tema, e, ao mesmo tempo um avanço do mesmo”. (SAMPAIO, 2012 p.36)

Ou seja, Sampaio (2012 p. 36) destaca que:

(...) dentro de um projeto existe o momento do planejamento (que é quando se define sobre como vai fazer, se a curto ou longo prazo, quais os objetivos que se quer atingir com esse projeto, quais os recursos iniciais, por que ao decorrer de todo o projeto surgirão novos recursos a serem utilizados) o momento da troca, no qual todos participam colaborando com informações que contribuam para o desenvolvimento do projeto, envolve a elaboração da escrita, a pesquisa em várias fontes e é quando começa a dar corpo ao trabalho. No momento de repassar tudo o que foi desenvolvido é essencial à participação de todos os envolvidos. (SAMPAIO, 2012 p.23)

Mesmo sendo o projeto desenvolvido individualmente, “em grupos ou com a participação de todos os alunos, é importante que o professor consiga transformar a aprendizagem em algo real, que proporcione vivências que propiciem a aprendizagem e um conhecimento mais significativo”. (SAMPAIO, 2012 p.38)

O professor tem diversas maneiras para trabalhar essas vivências, pois o cotidiano escolar é repleto de situações que podem servir de início a uma discussão e aumentar o conhecimento destacando diversos pontos de vista existentes, os conflitos e quais as alternativas para resolvê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que através da interdisciplinaridade, tem-se um resultado satisfatório sobre o ensino de História. A reformulação no currículo escolar é um dos eixos para promover a mudança necessária onde o aluno deixa de ser um mero telespectador ou receptor de informações e torna-se um participante na construção do ensino-aprendizagem, pois nenhuma história é construída sem que haja um questionamento, uma ideia, um pensamento, uma postura ética, política, social e cultural e uma concepção filosófica, porque o ser humano busca respostas para seus desejos e seus conflitos, construindo sua própria história ou reinventando uma nova história, uma vez que ela está sempre em construção.

A escola obedece à dinâmica social, tendo momentos diferentes em situações diferentes. Os conflitos resultantes do processo social determinam a transformação das mudanças quantitativas em qualitativas.

O uso de projetos como recurso metodológico nas escolas tem sido muito discutido nos últimos anos, pois oferece muitas possibilidades de aprendizagem, articulando saberes de diferentes áreas e parte de conhecimentos já adquiridos pelos alunos para que se construam novos conhecimentos. E apesar de existir uma organização, a aprendizagem pode surgir de forma inesperada, pois depende daqueles que o realizam e onde ela é realizada.

Em relação ao ensino de história o trabalho com projeto favorece a organização do trabalho em dois níveis: no da organização da escola e no da organização da sala de aula e ainda atingir também as demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Essa proposta de intervenção possibilita a reflexão sobre a mudança no contexto social a partir da intervenção do professor na aprendizagem tem como objetivo proporcionar aos alunos meios para que ele chegue à obtenção do conhecimento.

Assim o nome “projeto de intervenção” vem no sentido de proporcionar uma mudança de realidade escolar, trabalhando o educando como um ser humano no sentido de oferecer conhecimentos matemáticos, sociais e humanos para que ele possa exercer sua função como cidadão.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.
- BONETE, Wilian Junior. **Olhares sobre o ensino de história na educação de jovens e adultos: um estudo com os professores de Guarapuava - PR.** Disponível em: https://www.google.com.br/search?rlz=1C1PRFC_enBR691BR700&q. Acessado em: 08/08/2017.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução.** MEC / SEF – 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- _____. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 20 de dezembro de 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- MACHADO, N.J. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- NOVAES, Priscila Weitzel. **Mudanças Curriculares no Ensino de História: permanências e rupturas - um estudo de práticas curriculares de um curso de jovens e adultos em um projeto específico.** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. BH 2007. 138f.
- NICODEMOS, Alessandra. **Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador.** Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Ensino+de+Hist%C3%B3ria+na+EJA>. Acessado em: 24/07/2017.
- PATEZ, Danilo Ribeiro. **O ensino de história no Brasil.** Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/o-ensino-de-historia-no-brasil/30190>. Acessado em: 24/09/2017.
- PINSKY, J.; PINSKY, C. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contextos, 2005.
- SILVA, João Luiz Maximo Da. **Ensino de história em EJA: identidade e imagens.** São Paulo: Moderna, 2012.
- SAMPAIO, Maria Cláudia Santos. **A importância de trabalhar com projetos no Ensino Fundamental.** Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia. Faculdade Cenecista de Capivari – CNEC. 44páginas, 2012.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização.** São Paulo: Libertad, 2006.

DISCENTES ESTRANGEIROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA: UMA VISÃO SOCIOLÓGICA

Ronelson Campelo Silva

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: ronelsonpvh@gmail.com

Maria del Carmen Fernández Felipe

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Gills Vilar Lopes

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO: Este estudo tem por objetivo realizar uma análise sociológica, dos discentes estrangeiros dos cursos de graduação e pós-graduação, regularmente matriculados na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), levantando breve discussão sobre a atuação da Universidade no acolhimento aos estudantes estrangeiros, desde a recepção, até a sua formação. A acolhida desses alunos, durante a vida acadêmica é primordial, visto que eles emergirão em uma cultura totalmente diferente da sua, e quanto mais apoia a instituição, mais fácil será a adaptação dos estudantes. Para realizar a coleta de dados, que promovam a visualização desta interação entre UNIR e seu alunado estrangeiro, opta-se por um estilo de pesquisa misto, ou seja, pauta-se tanto por uma metodologia qualitativa quanto quantitativa. No que pese aos métodos quantitativos, utiliza-se um questionário com perguntas fechadas e abertas; já para a pesquisa qualitativa, partem-se de interpretações de orientação bibliográfica, baseando-se em teóricos da Sociologia e, especificamente, da Sociologia da Educação. Ao final, esta pesquisa busca demonstrar a realidade da relação social entre a UNIR e o indivíduo estrangeiro, propondo algumas medidas que podem estreitar essa relação. Um dos principais achados, aqui, diz respeito a lançar um olhar mais amplo sobre o processo pedagógico de ensino-aprendizado de uma língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento. Interação. Relações Sociais. Sociologia. Universidade.

RESUMEN: Este estudio tiene por objetivo realizar un análisis sociológico, de los alumnos extranjeros en los cursos de pregrado y posgrado matriculados en la Universidad Federal de Rondônia (UNIR), levantando breve discusión sobre la actuación de la Universidad en la acogida de los estudiantes extranjeros, desde la recepción, hasta su formación. La acogida de estos alumnos, durante la vida académica es primordial, ya que ellos emergerán en una cultura totalmente diferente a la suya, y cuanto más se apoya la institución, más fácil será la adaptación de los estudiantes. Para llevar a cabo la recopilación de datos, que promuevan la visualización de esta interacción entre UNIR y su alumnado extranjero, se opta por un estilo de investigación mixto, o sea, se rige tanto por una metodología cualitativa como cuantitativa. En que pese a los métodos cuantitativos, se utiliza un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas; ya para la investigación cualitativa, parten de interpretaciones de orientación bibliográfica, basándose en los teóricos de la Sociología y, específicamente, de la Sociología de la Educación. Al final, esta investigación busca demostrar la realidad de la relación social entre la UNIR y el individuo extranjero, proponiendo algunas medidas que pueden estrechar esa relación. Uno de los principales hallazgos, aquí, se refiere a lanzar una mirada más amplia sobre el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

PALABRAS-CLAVE: Acogida. Interacción. Relaciones Sociales. Sociología. Universidad.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a relação entre os discentes estrangeiros e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). As análises são feitas a partir da interpretação de dados coletados por

meio de formulários de pesquisa, fundamentados em conceitos sociológicos. Propõe-se, ao final, uma discussão acerca de boas práticas de apoio ao acadêmico estrangeiro nessa Instituição.

Pretende-se, com esta pesquisa, trazer contribuições para que surjam discussões sobre o grupo minoritário de estrangeiros presentes na UNIR, pois, conforme aponta Giddens (2004, p. 250) “[e]m Sociologia, os membros de um grupo minoritário estão em desvantagem em relação à maioria da população e têm um certo sentido de solidariedade de grupo, de pertencerem ao mesmo grupo”.

A pesquisa inicia-se por meio de um levantamento dos principais teóricos da área de Sociologia, posteriormente apresentando os métodos utilizados - formulário sociológico e revisão bibliográfica - e por fim realizando a análise dos dados. Possibilitando, dentre outros, concluir que a relação social entre a UNIR e o seu alunado estrangeiro não se mostra satisfatória.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Como dito, o objetivo aqui é obter uma visão ampliada dos discentes estrangeiros na UNIR. Espera-se também captar uma perspectiva sociológica dessa relação nesta pesquisa. Nesse sentido, foram selecionados os seguintes autores: Bouthoul (1976), Durkheim (2011), Giddens (2004; 2012), Johnson (1997) e Vila Nova (2004), os quais veremos brevemente a seguir.

Para Vila Nova (2004, p. 29) afirmar que, “[...] Sociologia é o estudo científico da ‘sociedade humana’ ou, ainda, a ‘ciência dos grupos humanos’ é dizer muito pouco ou quase nada”. Por ter um objeto de estudo complexo, analisar as relações do indivíduo na sociedade, a Sociologia é difícil de ser definida. Como destaca Giddens (2012, p. 22), “[a] sociologia diz respeito às nossas próprias vidas e nosso comportamento, e estudar nós mesmos é a coisa mais difícil e complexa que podemos fazer”. Portanto, pesquisas nessa área trabalham, dentre outros, com forças abstratas¹ que influenciam o comportamento do indivíduo; nesta pesquisa, serão analisadas algumas dessas forças na UNIR e no seu alunado estrangeiro.

Destacam-se, aqui, dois teóricos que tiveram contribuição importante para a criação da Sociologia moderna, bem como para o desenvolvimento do pensamento sociológico. O primeiro deles, Augusto Comte (1798-1857), considerado fundador dessa disciplina (BOUTHOU, 1976, p. 57), foi também criador do termo “Sociologia”, abordando o comportamento da sociedade sob uma perspectiva positiva e objetiva. O segundo teórico, Emile Durkheim (1858-1917), aborda a Sociologia sob a perspectiva do fato social, considerado como uma força invisível, que exerce influência sobre o indivíduo, transformando o ser individual em ser social. Para Durkheim (2011, p. 54), o ser social “[é] um sistema de idéias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte”.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, serão percebidas as teorias dos teóricos citados. Nas análises propostas pela Sociologia, pode-se realizar as pesquisas sob dois níveis de análise: a macrosociológica, que engloba os grandes sistemas, como político, econômico, religioso, cultural e ideológico; e a microsociológica, que abrange as interações pessoais, sendo o foco desta pesquisa. Apesar desses níveis, o pesquisador, ao optar por uma das abordagens sociológicas, deve levar em consideração o fato de as duas perspectivas serem interdependentes (GIDDENS, 2012 p. 33).

2 METODOLOGIA E MÉTODOS

1 Durkheim (2007, *passim*) as chama de fatos sociais, que, além da característica de invisibilidade, possuem ainda a autonomia e a coerção como mecanismo capaz de promover coesão social e influenciar, direta e indiretamente, os indivíduos.

A metodologia desta pesquisa parte de uma abordagem exploratória mista, ou seja, quantitativa e qualitativa. Ao mesmo tempo, busca-se tanto uma análise objetiva dos dados quanto uma subjetiva de orientação bibliográfica. Visando adquirir uma perspectiva do “ser sócial” - acadêmico estrangeiro - no seu conjunto, a UNIR.

Para a primeira análise microssociológica de natureza quantitativa, foram utilizados os dados obtidos por meio do formulário, impresso e composto de seis perguntas², aplicado para seis alunos de nacionalidade estrangeira - devidamente matriculados - na data de 20/06/2017 no *Campus* BR da UNIR. Assim, pode-se analisar as relações entre a UNIR e seus alunos estrangeiros, visto que a interação, como afirma Giddens (2012 p. 33), “[é] a base para todas as formas de organização social”, o que inclui a própria universidade.

Já para a análise de cunho qualitativo, emprega-se um referencial teórico da área de Sociologia, além de informações obtidas pelo *site* institucional da UNIR (www.unir.br), pela Diretoria de Registro Acadêmico (DIRCA) e pelo Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) da UNIR, sob o protocolo N° 23480.014908/2017-05.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento de participantes da pesquisa foi realizado *in loco*, visitando todas as salas dos cursos da UNIR, na data de 20/06/2017, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Esta ação foi necessária porque o sistema de registro da DIRCA não possui capacidade de filtrar este tipo de informação³. Foi realizada também uma solicitação *online* ao SIC, referente à quantidade de alunos estrangeiros, que respondeu informando que há 42 estudantes estrangeiros (graduação e pós-graduação), até a presente data, regularmente matriculados na UNIR, entretanto não informava de quais cursos e períodos.

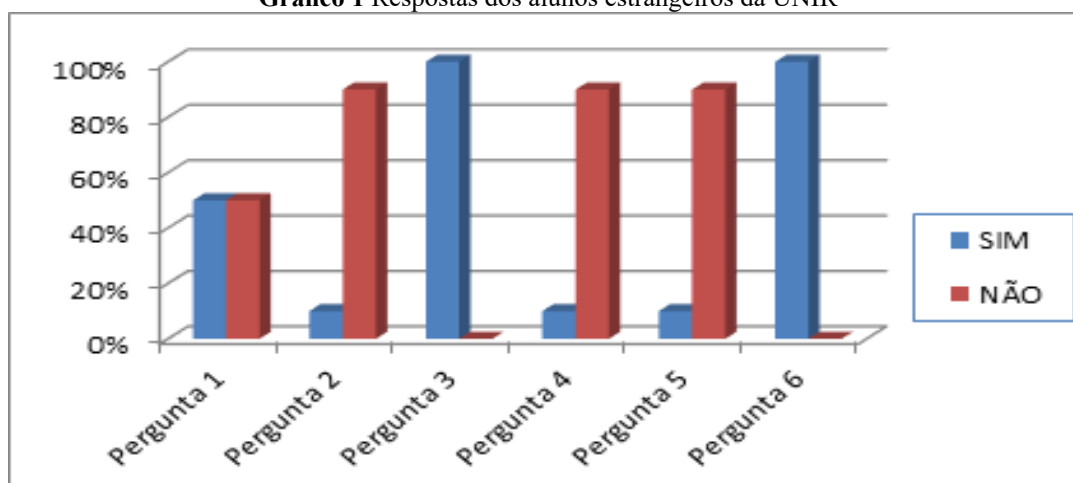
Destacamos que o local pesquisado foi a UNIR *Campus* José Ribeiro Filho, localizado na BR 364 em Porto Velho-RO. Durante as visitas *in-loco* nas salas de aula, foram identificados seis alunos estrangeiros que aceitaram participar desta pesquisa, cinco são do gênero feminino e um do masculino. Diversos são os cursos dos alunos que participaram da pesquisa. Com o objetivo de conhecer o perfil dos alunos participantes, identificou-se os cursos frequentados por eles: Letras-Espanhol, Letras-Português, Química, Ciências Sociais e pós-graduação em Biologia Experimental do Departamento de Medicina (DEPMED).

Os participantes provêm de diferentes países, como: Bolívia, Espanha, Paraguai e Peru. Abaixo, Gráfico 1, representa as respostas do questionário aplicado (Apêndice A).

2 Ver Anexo A, *infra*.

3 Informação obtida oralmente na DIRCA, durante a realização da pesquisa.

Gráfico 1 Respostas dos alunos estrangeiros da UNIR



Na primeira pergunta, foi questionado se os alunos tiveram algum tipo de dificuldade relacionada ao idioma para ingressar na graduação, e 50% disseram que sim e 50%, não. Como exemplos, citaram dificuldades em acompanhar as aulas por causa do idioma e também nas atividades que necessitam da parte escrita.

Indagados na segunda pergunta se, ao iniciar seus estudos, foram apresentados às instalações e departamentos da UNIR, 10% disseram que sim, contra 90%. Como percebe-se no Gráfico 1, os estudantes estrangeiros não recebem o devido acolhimento por parte da UNIR. Também a ausência de placas e sinais bilíngues no *Campus* da instituição dificultando ainda mais a ambientação desses alunos.

Na terceira pergunta, os discentes foram questionados se sentem falta de um setor específico para atender a suas necessidades referente ao curso. Como resposta, 100% dos participantes concordaram que seria necessário a criação deste setor. Escolas de idiomas, como a SEDA College, localizada na Irlanda, possui um departamento específico com pessoal qualificado para receber alunos de todas as partes do mundo, sendo um exemplo a ser seguido pela UNIR.

Além da visível falta de interação entre UNIR e seu alunado estrangeiro, também percebe-se que as relações sociais entre os próprios acadêmicos estrangeiros são escassas, visto que, conforme demonstra na quarta pergunta, 90% dos participantes responderam que não têm contato com nenhum outro aluno estrangeiro da UNIR; contra 10%, que responderam sim.

Na quinta pergunta, os alunos responderam se tiveram alguma dificuldade para acessar o portal eletrônico da UNIR. Do total 90% responderam que não tiveram problemas ao acessar o *site*. Apesar do resultado, falta um maior investimento nessas áreas, pois é totalmente em português, não tendo uma versão em outra língua. É imperativo manter no *site* da UNIR, um campo com informações específicas para os alunos estrangeiros.

Ao serem questionados na sexta pergunta: “Caso a UNIR oferecesse projetos de extensão que aproveitassem os conhecimentos dos alunos estrangeiros, você participaria?”, Como resposta, 100% afirmaram que teriam interesse em aderir aos projetos. Oportunidade que a universidade está negligenciando, visto que os alunos provêm de culturas diferentes, de outros idiomas, e, como a universidade possui cursos na área de língua estrangeira, poderia aproveitar o conhecimento linguístico desses alunos para dar suporte a esses cursos, auxiliando os discentes e o Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE).

No ano de 2012, a UNIR desenvolveu o “Programa de Apoio a Estrangeiros: integrando pessoas, trocando experiências e vivenciando práticas culturais na Amazônia Brasileira”. Este projeto tinha como principal objetivo auxiliar os estrangeiros haitianos em Porto Velho. Os estrangeiros receberam cursos básicos

da língua portuguesa, noções de história do Brasil e da Amazônia, noções de cultura brasileira e de leis trabalhistas. Projetos como esse são importantes de serem desenvolvidos, dando oportunidades aos estudantes estrangeiros compartilharem seus conhecimentos.

Por meio do *site* institucional da UNIR, analisaram-se seus estatuto e regimento interno, ambos não contemplam atividades, departamentos ou setores que possam servir de apoio ao aluno estrangeiro. Foi identificada a Assessoria de Relações Internacionais (ARI), setor responsável pela cooperação entre a UNIR e as diversas instituições internacionais de ensino, pesquisa e fomento à educação, na área científica e cultural. Todavia, ela não oferece atividades para o público alvo desta pesquisa.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de a UNIR melhorar alguns pontos, como: recepção, socialização e interação com o alunado estrangeiro. Nesse viés, sugerem-se algumas alternativas que podem incrementar essa relação, como criar no mínimo uma comissão de profissionais para acompanhar o aluno estrangeiro antes, durante e depois do curso; inserir linhas de pesquisas que envolvam a participação dos discentes estrangeiros; elaborar um manual do aluno estrangeiro, bilíngue, pois o atual, disponibilizado ao discente, é todo em português; e instalar placas de sinalização em outros idiomas pelo *Campus* da universidade. São medidas que facilitarão a inclusão social e o acesso a serviços e informações por parte dos discentes estrangeiros, que futuramente irão gerar um retorno positivo para a universidade.

Foram sugeridas medidas simples, e possíveis de serem de executadas; vale destacar que os resultados e as informações obtidas por meio desta pesquisa, não querem dizer que inexistem quaisquer atividades voltadas ao alunado estrangeiro na UNIR, mas sim alertar aos departamentos responsáveis, que caso existam, sejam mais divulgados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se espera de uma universidade pública federal é uma maior interação com seus alunos, nacionais e estrangeiros, oferecendo apoio desde a entrada até o término da graduação ou pós-graduação, com intérpretes nas devidas línguas, posteriormente apresentados às estruturas e departamentos da UNIR, onde o mesmo poderá ser orientado a solicitar informações, caso necessite de algum tipo de ajuda referente ao curso e à instituição. E, por fim, oferecendo oportunidades para a socialização do discente estrangeiro. Assim, cumprindo o que prega como um dos seus princípios, a saber: integração de ensino, pesquisa e extensão, e valores como educação superior inclusiva e defesa da diversidade ética e cultural.

Portanto, um aluno estrangeiro que teve todo apoio institucional, ao longo de sua vida acadêmica, será um indivíduo motivado e preparado para prosseguir nos estudos, divulgando o nome da UNIR e os serviços de excelência em seus países de origem.

REFERÊNCIAS

- BOUTHOU, Gaston. **História da Sociologia**. 4. ed. Tradução de: J. Guinsburg. São Paulo: Difel, 1976.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. Tradução de: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Tópicos).
- _____. **Educação e Sociologia**. Tradução de: Stephania Matousek. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Tradução de: Alexandra Figueiredo et al. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- _____. **Sociologia**. 6. ed. Tradução de: Ronaldo Catalo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Tradução de: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à Sociologia**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos estrangeiros da UNIR

1-Você teve ou tem alguma dificuldade relacionada ao idioma para desempenhar suas atividades de discente?

sim não

Se sim, Qual (is): _____

2-Ao iniciar seus estudos, você foi apresentado às instalações e departamentos por parte da UNIR?

sim não

3-Você acha que um departamento ou setor específico para orientar alunos estrangeiros facilitaria sua interação na UNIR?

sim não

4-Você tem contato com outros alunos estrangeiros da UNIR?

sim não

5-Em relação ao *site* da UNIR, você teve dificuldades em acessá-lo?

sim não

Se sim, Qual (is): _____

6-Se a UNIR oferecesse projetos de extensão que aproveitasse os conhecimentos dos alunos estrangeiros, você participaria?

sim não

EDUCAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DOS MITOS DA/NA FLORESTA: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE O NATURAL E O SOCIAL

Manoel Messias Feitosa Soares
(UFAC)

E-mail: messiasfeitosasoes@gmail.com

RESUMO: Este estudo objetiva dialogar com as representações e sentidos dos Mitos/Lendas que foram criados e popularizados nas localidades/propriedades que ficou conhecido como seringal, a partir do final do século XIX. Nestas localidades os espaços foram subdivididos em colocações, onde os trabalhadores que foram incorporados a extração do leite/látex das seringueiras foram habitar, em um primeiro momento sozinhos, com o objetivo de produzirem mais e gastarem menos com o consumo de produtos de bem de consumo e alimentos. A partir da década de 30 de 1900, antigos e novos trabalhadores vieram para esta região, para produzir borracha, no intuito de atender uma demanda industrial, em decorrência do advento da segunda grande Guerra Mundial, que ocorreu no período de 39 a 45 do século XX. Esta população que vieram para produzir esta matéria-prima para a indústria europeia e norte americana, construíram formas diversas de se relacionarem entre si e com os seres da natureza, fortalecendo laços de solidariedade e de respeito com os indivíduos e com a floresta e os rios, que lhes proporcionavam subsídios para a sua subsistências e de suas famílias. Este trabalho busca apreender os sentidos dos mitos/lendas que foram construídos nestes espaços sociais, no interior da floresta nomeada de “Amazônia”, que serve como valores culturais, estabelecendo regras e limites de uso e fazeres dos sujeitos sociais em relação os produtos e seres da natureza. Estes seres Mitos/Lendas educadores são criados e transmitidos como processos educativos para estabelecerem formas e maneiras dos sujeitos sociais se relacionarem de forma respeitosa entre si e com os seres da Natureza. Neste sentido, irei realizar uma análise bibliográfica sobre os textos que discutem as relações sociais no espaço/tempo “amazônico” para corroborar nesta reflexão farei uma entrevista com um sujeito oriundo destas relações de Mitos/Lendas educativos, para desvelar os sentidos que regulam as relações e os fazerem dos habitantes e trabalhadores que vivem nas regiões ribeirinhas e no interior das colocações/seringais nos altos rios que banham as terras “amazônicas”, compreendendo que o mundo é organizado a partir da lógica humana, em um fluxo contínuo/intenso e complexo com o mundo não humano, o mundo em estado de Natureza.

PALAVRAS-CHAVES: Mitos/lendas educadores. Relações sociais. Espaço/tempo social e natural.

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NOS ESPAÇOS/TEMPOS CULTURAIS DAS/NAS AMAZÔNIAS

Neste percurso de tecer e destecer caminhos e fantasias reminiscentes de histórias vividas e narradas buscarei realizar diálogos com os autores estudados no processo transdisciplinar de minha formação teórica e social. Sabe-se que a constituição/produção dos saberes populares e científicos são resultados de coletivos sociais, que a partir de determinados interesses, fórmula que organiza metodologicamente uma verdade sobre

um determinado aspecto da natureza, dos animais, dos objetos e dos homens, no que se refere ao estado natural e social do sujeito, que adquire sentidos diversos de acordo com o grupo social, de indivíduos para indivíduos, estes sentidos transformam-se ao longo do espaço/tempo vivido. Assim, é possível compreender que os saberes são processos construídos no interior e na interação dos grupos com outros grupos sociais, das comunidades, das sociedades, tendo como subsídios os valores culturais para a realização dos sentidos que estes grupos humanos lhes atribuem à seus afazeres materiais e imateriais.

São os seres humanos que constroem os saberes, os conhecimentos, e as formas de transmiti-los. Os processos de legitimação de saberes são engendrados a partir de discursos, de narrativas de um coletivo de pensamento, de práticas socialmente aceitas pelo grupo praticante da técnica, do fazer da prática popular, do saber ou de práticas metódicas cientificamente aceitas. Pode-se inferir que o conhecimento e as práticas realizadas pelos sujeitos, mesmo em uma atividade individual, são construções sociais, pois os indivíduos estão em constantes relações interativas, no interior de um grupo, sociedade e deste/desta com outros/outras.

Todo saber, toda relação é construída entre dois ou mais sujeitos, grupos socialmente em interação, todo conhecimento é elaborado coletivamente, para Fleck (apud Obregón, 2002, p. 04), o que existe são “coletivos de pensamentos, estilos de pensamentos”, neste sentido um coletivo, refere-se a qualquer grupo humano, uma comunidade escolar, um clube de futebol, uma comunidade agrícola. Também podemos incluir nesta reflexão os sujeitos que habitam os espaços no interior da região “amazônica”, nas colocações dos seringais. Que através de suas relações sociais, constroem saberes que estão em um contínuo fluxo com o universo mítico e social destas comunidades.

Neste sentido, as práticas primitivas desenvolvidas pelo coletivo de um grupo social, sofre um processo de transformação, evolui no espaço e na temporalidade das relações coletiva do grupo. Esta transformação é percebida a partir das práticas concretas, no início os indivíduos realizam o fato, a atividade através de erros e acerto, de forma assistemática, só posteriormente estas práticas são sistematizadas, metodicamente organizadas, tornando-se conhecimento científico, tendo um método, uma maneira específica de realizá-lo, que é aceito e incorporado pelo grupo social. De acordo com Fleck, o conhecimento não acontece através de processo revolucionários, de rupturas, mas sim, através de processos evolutivos no interior de um coletivo social.

As relações sociais determinam a forma de agir e pensar de um grupo de indivíduos, as interações sociais são determinantes para influenciar a maneira de vestir, negociar coisas e serviços, relacionar-se amorosamente e amigavelmente. Tudo é fruto de processos gestado no interior de grupos, sociedades humanas. (Fleck, 1929 apud Carneiro, 2015, p.2) A própria noção de “realidade” é entendida não de modo absoluto, mas relacional, produto de um certo “estilo de pensamento” compartilhado por uma “comunidade de conhecimento”.

Nas relações sociais, não tem lugar para verdades dadas a priori, os valores e práticas são construções que adquirem valor nas trocas entre os sujeitos, no campo das relações culturais, religiosas, econômicas, ideológicas, no fazer diário da sociedade. Os indivíduos estão suscetíveis a realizar e legitimar certas práticas, saberes aceitos pela coletividade.

Discutir sobre os sentidos de ser/sendo dos humanos e suas relações sociais nas/das “amazônias” é pensar as trocas de sentidos e saberes que são construídos nas interrelações entre os seres vivos, animados e inanimados que constituem estes espaços/tempos “amazônicos”, tão heterogêneos com seus rios e florestas e os seres que habitam, compondo as narrativas e lendas míticas que alimentam o imaginário coletivo destes povos habitantes da floresta.

Não estou pensando o lugar com um dado natural, mas como algo pensado para atender uma necessidade

humana. A partir de processos socioculturais, econômicos e geográficos, “Amazônia” como espaço identitário de grupos sociais com especificidades próprias. Como diz Albuquerque Júnior.

Longe de considerar esta região como inscrita na natureza, definida geograficamente ou regionalizada “pelo desenvolvimento do capitalismo, com a regionalização das relações de produção”, que é outra forma de naturalização, ele busca pensar o Nordeste como uma identidade espacial, construída em um preciso momento histórico, (...), como produto do entrecruzamento de práticas e discursos “regionalistas”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 33)

Na esteira desta reflexão, podemos inferir que os espaços são construídos socialmente, representam os valores e os sentidos de agrupamentos sociais que lhes imprimem conceitualmente os valores semânticos através de suas ideologias.

Nas relações sociais estabelecidas nos espaços/tempos dos habitantes da floresta, as narrativas não precisam ter seus referentes na realidade. Neste sentido, podemos afirmar que no campo da linguagem temos que desconstruir o óbvio, questionar os sentidos, as verdades e inverdades dos fatos. Cabe aos pesquisadores questionarem as verdades que estão postas através dos fatos narrados. Toda narrativa é produzida historicamente ao longo dos anos, sendo ressignificadas e transformadas a partir de interesses dos grupos sociais no tempo e espaço vividos.

(...). Essas experiências históricas serão agrupadas, fundadas num discurso teórico que pretende ser o conhecimento da região em sua essência, em seus traços definidores, sejam dos vencidos, com fragmentos de memórias de situações passadas, que são tomadas como prenunciadoras do momento que se vive, de “ápice da consciência regional”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 33)

Tudo o que falamos e narramos está relacionado com o que somos, nossos valores culturais estabelecem mediação entre nós e os outros da interação sociocultural, somos produtos e produtores de sentidos, valores culturais que expressam nossas crenças e ideologias sobre o mundo natural e social, tudo isso são elaborado a partir de um espaço/tempo em que vivemos. Neste sentido somos construídos/narrados, a partir do olhar dos outros, toda narrativa é construída a partir de encontros culturais, de contatos interculturais, sociais, políticos, dentro de um espaço/tempo histórico.

Portanto, o tempo e o espaço são produzidos socialmente, só passam a existir a partir das narrativas humanas, dialogicamente construídas. São categorias sociais que trazem em sua subjetividade os valores ideológicos dos grupos sociais que os nomeiam e os determinam histórico e geograficamente.

Não podemos pensar algo fora da narrativa, o grande desafio é a escolha de como narrá-los, nomeá-los, somos seres alienados, narrados e narradores do mundo, a vida torna-se uma experiência estética, pois a estética não está nos objetos, mas no olhar, no sentir, no fazer, no tocar, no relacionar com os objetos, seres humanos e inumanos, com os quais interagimos.

Ao refletir sobre o espaço/tempo social que estamos inseridos, a partir dos escrito de Bhabha (1998), estamos o tempo todo fazendo escolhas, escolhas neste mundo em trânsito, no entre lugar, não somos de lugar nenhum, somos do “entre lugar”, na ponte, onde não podemos ficar, mas transitar incessantemente, onde estamos fazendo escolhas, transformando nossas relações em contato com o outro, forjando nosso sendo na interação social, fazendo escolhas que nos conformam e transformam.

Logo podemos considerar que a consciência não se estabelece fora da realidade material, ela é resultado das vivências e experiências materiais que estabelecidas nas interações socioculturais entre os indivíduos. Sendo assim, fora da realidade material, às palavras/signos não tem sentido, os sentidos são atribuídos no

embate social, a subjetividade dos sujeitos são construídas nos relacionamentos inter/intra sociomaterial produzindo realidades através de narrativas das relações e dos espaços/tempos vivenciados.

Nada está fora da cultura, inclusive, as ditas paisagens físicas, pois os humanos é que as interpretam, representam, manipulam e constroem sobre elas relações de territorialidades e pertencimentos que revelam as diferentes identidades (...) (RODRIGUES, 2015, p. 373)

Nas interações sociais que os sujeitos construíram no interior dos espaços/tempos “amazônicos, acontecem uma fenômeno ímpar, com especificidades que nesta reflexão denomino de processos de educação através e pelos Mitos/Lendas, que regulam os fazeres e relações destes sujeitos com a natureza. São seres que regulam os afazeres dos sujeitos, estes saberes estabelecem relações dos seres humanos nos fazeres laborais, que resulta na extração do látex da seringueira, segundo o depoimento da senhora *Raimunda Alves Feitosa (2017) “*O meu pai contava que quando ele ia trabalhar no corte da seringa, sentia/ouvia passos atrás dele, quando isso acontecia a seringueira minguava, isso é diminuía o leite*”. Esta relação que acontece entre os indivíduos e os seres sobrenaturais media a relação que são estabelecidas nos fazeres laborais da extração do látex, matéria-prima da qual é produzida a borracha.

Segundo dona Raimunda, “seu pai dizia que isso era a mãe da seringueira, isso acontecia quando o seringueiro não deixava as estradas de seringas descansarem, pois no trabalho do corte da seringa, era necessário deixar a seringueira descansar por pelo menos três dias”. Podemos depreender deste depoimento que se estabelecia uma relação de saber, saber que era mediada por um ser sobrenatural, que era nomeada por estes sujeitos como Mãe da Seringueira. Este ser “Mito/Lenda” estabelecia uma maneira de exploração do látex da seringueira pelos trabalhadores, “seringueiros”

Os saberes são construídos entre os sujeitos humanos, mas também estes processos educativos são elaborados entre sujeitos sociais e seres naturais e sobrenaturais, neste sentido Silva (2015) que,

Essas (...) populações locais, sempre sensíveis e sintonizadas aos mistérios da floresta amazônica, produziram inteligíveis modos de vida e trabalho, os quais vêm permitindo-lhes dialogar e respeitar temporalidades dos indissociáveis reinos: humanos, vegetal, animal e mineral, garantidores do sentido de seu dia-dia. (SILVA, 2015, p. 410-411)

Retomando o que foi dito anteriormente, podemos afirmar que as relações sociais determinam a forma de agir e pensar dos seres humanos, suas interações sociais são determinantes para influenciar a maneira de vestir, falar, comportar, trabalhar, negociar coisas e serviços, relacionar-se amorosamente e amigavelmente. Tudo é fruto de processos gestados pelos grupos e/ou sociedades humanas. (Fleck, 1929 apud Carneiro, 2015, p. 02) A própria noção de “realidade” é entendida não de modo absoluto, mas relacional, produto de um certo “estilo de pensamento” compartilhado por uma “comunidade de conhecimento”.

Isso significa que toda identidade social individual ou coletiva, é construída em um espaço/tempo sociocultural, é no ir e vir da interação do mundo natural e social, que são produzidos os sentidos, não podemos dizer que existe uma identidade única que defina os sujeitos, compreendendo os processos culturais a partir da reflexão de, Mignolo (2005), podemos inferir que os seres humanos são essencialmente históricos, os corpos são disciplinados a partir de relações e embates sociais entre os sujeitos da interação social.

Desta forma, Morin (2011) afirma que ‘Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele’. É por isso que buscamos compreender os processos culturais que os trabalhadores nomeados como ‘seringueiros’ e os demais habitantes dos espaços/tempos “amazônicos”, estabelecem entre si e com os seres

e habitantes das florestas e rios. Esta compreensão está sendo tecida através dos relatos orais que os seres humanos destas localidades tecem e retecem em um contínuo processo de rememoração.

Para dona Raimunda, que desde criança ouvia de seus pais e dos mais velhos que a caipora ou mãe da mata, protegia os animais, segundo seu relato, “quando um caçador atirava em uma caça e não matava, isto é baleava uma caça e ela ia embora, a caipora/mãe da mata, cuidava deste ‘bicho’, até ele fica bom/curado’. Como fica evidente na fala desta senhora que viveu no seringal até seus 57 anos de idade, é que este ser misterioso, cuidava dos animais que o caçador não abatia para sua alimentação e de seus familiares.

Segundo Sarraf Pacheco (2015, p.134), “Nesse sentido, é importante refletirmos ainda acerca da relação entre memória coletiva e memória individual”. Como podemos perceber estes fatos eram vivenciados pelos “seringueiros” no interior de seus espaços de trabalho, ou em suas buscas por mantimentos, para subsistências de suas famílias. Mas estes sujeitos narravam os fatos ocorridos para seus pares e familiares, tornando estes eventos uma narrativa coletiva, que serviam como narrativas de cunho educativo e disciplinar das práticas destes sujeitos em seus afazeres diários. Para Charlot (2000),

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. (...) Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo. (CHARLOT, 2000, p. 60)

Fato que é vivenciado pelos moradores nos seringais no interior da floresta “amazônica”, construindo e interligando saberes e fazeres sociais, dona Raimunda nos conta que,

Quando um seringueiro vai caçar e encontra um bando de queixada, e mata além do necessário, a caipora/mãe da mata, põe uma ‘panema’ uma espécie de dificuldade para voltar a matar um animal para a alimentação. Só voltando a matar alguma caça, depois de fazer uma defumação, que consiste em uma mistura de restos de animais, por exemplo: pelos de veado, pelos de porco, casco de tatu, pena de nambu, rabo de quatipuru, além de pimenta, pólvora, limão entre outros itens. (RAIMUNDA, 2017, depoimento oral)

Logo, é importante destacar que os processos de interações dos humanos com os seres inumanos constroem relações que media os fazeres dos sujeitos sociais, estabelecem o que os indivíduos podem e não podem fazer, com punições para aqueles que desrespeitam o uso racional/respeitoso com os seres da natureza. Albuquerque (2005) “As identidades desses sujeitos são construídas nas relações, vivências com a lida, numa interação com o meio sociocultural e a natureza, quando estão lidando com o universo de seus trabalhos, os indivíduos estão diretamente em contato com a natureza e os seus pares”.

Para Bakhtin (2005), os sentidos são construídos na interação social entre os sujeitos e o meio em que estes sujeitos se relacionam, “porém nenhuma significação é dada, e sim criada no processo das complexas relações dialógicas de um com o outro” (MACHADO, 1997, p. 131). Neste sentido, podemos considerar que os sujeitos são acontecimentos sociais, são formas narradas a partir do real, que não nos dão o real, mas uma narrativa do real. às narrativas nos possibilitam a ver as coisas, os fatos históricos, as interações sociais. Somos produtos de um espaço/tempo histórico.

Portanto, a subjetividade humana é eivada de valores socioculturais que são construídas na interação social com seres animados e inanimados, com seres materiais e imateriais, neste sentido é que os Mitos/Lendas contribuí para estabelecer saberes nas práticas diárias dos seres humanos.

CONCLUSÃO

Os sujeitos são produtores e produtos de narrativas, que são construídas a partir de suas interações sociais, com seres naturais e humano, pensando os sentidos dos espaços no interior das “amazônias”, é pensar as interrelações que são estabelecidas com os rios, as florestas, os seres que os habitam, compondo as diversidades e as heterogeneidades destes universos.

Neste texto buscou refletir sobre os saberes que são construídos através da interação do mundo natural e social, que os sujeitos que habitam o espaço/tempo, dos seringais vivenciam nos seus afazeres e práticas diárias. Neste sentido, compreender o poder das narrativas míticas e lendárias como processos educativos para estes seres humanos nos faz imaginar que o processo de ensino e aprendizagem é forjado na interação social no espaço/tempo historicamente construído.

Portanto, transitar nos espaços/tempos amazônicos é vivenciar relações ricas de sentidos, sentidos que estabelece os modos de ser e se relacionar dos sujeitos que habitam estes espaços/tempo. Compreendendo os processos interacionais destes sujeitos, com os seres sobrenaturais, representados através do Mito/Lenda, em um interagir educativo, que propicie uma relação harmônica dos sujeitos sociais como os seres das águas e das florestas. Em um ir e vir ininterrupto, proporcionando relações entre os mundos dos sujeitos sociais e os sentidos míticos e lendários do mundo natural.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. **Trabalhadores do Muru**, o rio das cigarras. Rio Branco: EDUFAC, 2005. 177 p. (Série Dissertações e Teses - 8).
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**: prefácio à edição francesa, Tzvetan Todorov: Introdução e Tradução do russo, Paulo Bezerra. – 6ª. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2011.
- GLISSANT, Eduard. **Introdução a uma poética da diversidade**; tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. – Juiz de Fora: Editora, UFJR, 2005. 176 p. (Coleção Cultura. V. I).
- MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.
- RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento - tradução: Alain François [et al]. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- SARRAF-PACHECO, Agenor e SILVA, Jerônimo da S. (Organizadores). Cartografia de Memórias: IN: **Professoras Aposentadas em Saberes da Experiência na Amazônia**. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues **Pesquisa em Estudos Culturais da Amazônia Paraense**. Belém: IFPA, 2015.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**: tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro. – Zahar Editores. 1979.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA OS BOLSISTAS NO CURSO DE LETRAS DA UNIR, CAMPUS DE GUAJARÁ--MIRIM/RO

Ester Chao Ojopi Simo

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: esterojopi@hotmail.com

RESUMO: A presente pesquisa faz parte de um estudo sobre as contribuições do PIBID para os bolsistas, no qual tem por objetivo principal analisar as contribuições do PIBID na prática de letramento durante a participação no projeto, e como objetivos específicos explicar o processo de letramento; apresentar os resultados dessas contribuições nos bolsistas a partir da experiência no PIBID. Assim, o trabalho justifica-se porque para os discentes tornou-se muito importante a prática docente, para então se sentirem preparados quando atuarem na educação básica. O problema está baseado em analisar quais as contribuições encontradas na prática de letramento em um curso de Letras durante a participação no PIBID? O trabalho desenvolveu-se baseada nos referenciais teóricos: Antunes (2003), Kleiman (1995), Soares (2009) dentre outros. A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva qualitativa com caráter exploratório. Os procedimentos técnicos utilizados na pesquisa foram por meio da leitura bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, como livros, artigos científicos e análise em campo. A construção dos dados desenvolveu-se por meio de um questionário com alguns bolsistas e ex-bolsistas do curso de Letras participantes do projeto, com intuito de verificar quais foram suas contribuições para a carreira docente. Os resultados evidenciaram que a maioria dos bolsistas que participam e já participaram do projeto adquirem uma pequena experiência e certa facilidade por terem vivenciado a prática docente. E aos poucos se sentem mais seguros para ensinar e desenvolver suas atividades didáticas, facilitando assim a interação com os alunos e, conseqüentemente, com o aprendizado dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Letramento. Bolsista. Prática docente.

INTRODUÇÃO

No Brasil o professor tem encontrado muitos desafios na sua atuação já que as exigências estão cada vez maiores, pois se sabe que a formação docente não se constitui apenas por meios teóricos adquiridos durante a faculdade, mas também pelas vivências pessoais dentro da realidade escolar.

E foi em 1986 que apareceu pela primeira vez a palavra letramento, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato.

Na tentativa de minimizar esse distanciamento, os cursos de licenciatura ofertam o estágio supervisionado para que discente possa aplicar todo o conhecimento aprendido na faculdade.

Por esse motivo o presente estudo tem como temática pesquisar sobre as práticas de letramento: as contribuições do PIBID para os bolsistas no curso de Letras da UNIR, Campus de Guajará-Mirim/RO.

E preocupados ainda, em melhorar e a valorizar a formação de professores para a educação básica e com a situação real da educação básica pública, foi criado em 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –PIBID.

Em 2014, o Programa começa a ser desenvolvido no Campus de Guajar-Mirim com o subprojeto “Alfabetização Cient-fica Interdisciplinar de Leitura”, coordenado pelos professores mestres Janine F-lix da Silva e Jacinto Pedro Pinto Le-o.

Deste modo, uma quest-o se faz relevante para o prosseguimento da pesquisa, saber quais as contribui-ões encontradas na pr-tica de letramento em um curso de Letras durante a participa-o no PIBID?

Na presente pesquisa as reflex-es apresentadas t-m o objetivo central de analisar as contribui-ões do PIBID na pr-tica de letramento durante a participa-o no projeto. Tamb-m explicar o processo de letramento e, ainda apresentar os resultados dessas contribui-ões nos bolsistas a partir da experi-ncia no PIBID.

A relev-ncia do tema se d- porque para os discentes tornou-se muito importante a pr-tica docente, para ent-o se sentirem preparados quando atuarem na educa-o b-sica.

Assim, no intuito de compreender melhor a problem-tica anunciada, os procedimentos t-cnicos utilizados na pesquisa foram por meio da leitura bibliogr-fica, desenvolvida com base em material j- elaborado, como livros, artigos cient-ficos e an-lise em campo. A constru-o dos dados desenvolveu-se por meio de um question-rio com alguns bolsistas e ex-bolsistas do curso de Letras participantes do projeto, com intuito de verificar quais foram suas contribui-ões para a carreira docente.

Esta pesquisa desenvolveu-se baseada nos referenciais te-ricos: Antunes (2003), Kleiman (1995), Soares (2009) dentre outros.

Na organiza-o da pesquisa, apresentamos, no segundo t-pico do artigo, o letramento, meio da qual se usa oralidade pra inserir no ensinamento do aluno atrav-s do incentivo da leitura e da escrita, de modo que o indiv-duo se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. No terceiro, apresentamos o que - o PIBID e quais seus objetivos. Em seu subt-pico - tratado sobre o subprojeto “Alfabetiza-o Cient-fica Interdisciplinar de Leitura” da UNIR, Campus de Guajar-Mirim/RO. No quarto, apresentamos a metodologia utilizada, os resultados e as contribui-ões do PIBID para os bolsistas no curso de Letras da UNIR, Campus de Guajar-Mirim/RO. Ainda as considera-ões finais sobre a tem-tica estudada. E por fim, as refer-ncias bibliogr-ficas utilizadas na pesquisa.

1 LETRAMENTO

No Brasil foi em 1986 que apareceu pela primeira vez a palavra letramento, na obra *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolingu-stica, de Mary Kato, vinculada ao conceito de alfabetiza-o, originando-se da- uma confus-o com rela-o - especificidade de cada termo.

A autora Mary Kato acredita que a l-ngua falada culta - consequ-ncia do letramento. A partir da-, o uso desse termo tornou-se frequente no discurso de professores e especialistas e tema de pesquisa nos meios acad-micos.

Vale destacar que, entre os estudiosos que investigam as rela-ões que abrangem o processo de alfabetiza-o e letramento - a pesquisadora Magda Soares, que em suas obras e artigos (1998, 1999, 2003, 2004), tem contribuído muito, buscando evidenciar as diferen-as e particularidades de cada um desses processos.

Para Magda Soares (2003), letramento - o estado ou a condi-o que adquire um grupo social ou um indiv-duo como consequ-ncia de ter-se apropriado da escrita, ou seja, o indiv-duo que ap-s algum tempo de aquisi-o da escrita e da leitura (alfabetiza-o) obteve maior experi-ncia para desenvolver as pr-ticas de uso das letras.

Segundo Soares (2004), letramento diz respeito - imers-o do indiv-duo na cultura escrita, - sua participa-o em eventos diversos que envolvem a leitura e a escrita, bem como ao contato e - intera-o com dife-

rentes tipos e gêneros textuais. Já a alfabetização envolve o processo da consciência fonológica e fonêmica, a construção das relações som e letra e o aprender a ler e a escrever alfabeticamente.

A Leda Tfouni (1995, p. 9), outra colaboradora para o esclarecimento do assunto, afirma que a “alfabetização diz da aquisição da leitura e escrita, já o letramento está relacionado aos aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” Assim, entende-se que a alfabetização remete ao aprendizado do funcionamento da língua escrita e o letramento refere-se à ampliação dos conhecimentos das práticas sociais e culturais de leitura e escrita.

Já Kleiman (1995) define letramento, como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Entende por isso que é necessário o sujeito também letrar-se, ou seja, dominar não só a arte de ler e escrever, mas também ser capaz de lidar autonomamente com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos variados.

E a forma de leitura varia de pessoa para pessoa, isto é, quando utilizamos a leitura apenas para nosso divertimento, a leitura passa a ser espontânea, não fazemos esforços para falar sobre o texto lido, portanto a leitura deve ser utilizada como prazer e não como necessidade. Através da leitura se consegue mais eficácia no desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade.

Com base em Ângela Kleiman (1997), pode-se afirmar que a leitura precisa permitir com que o leitor aprenda o sentido do texto, no entanto, a leitura não deve se tornar uma mera decodificação, sem a atribuição de sentidos ao texto, ou seja, na leitura deve-se alcançar a compreensão do que se lê, pois diversos tipos de conhecimentos são construídos através da atribuição de sentidos ao texto.

A leitura completa a escrita, uma favorece a outra:

[...] para escrever bem, é preciso, antes de tudo, ter o que dizer, conhecer o objeto o qual vai discorrer. O grande tempo destinado à procura de dígrafos, dos encontros consonantais, à classificação das funções do QUE e outras questões semelhantes (pobres questões!) poderia ser muito mais aproveitadas com a leitura e análise (diária!) de textos interessantes, ricos em ideias ou imagens, sejam eles literários ou não. (ANTUNES, 2003, p. 70).

Ainda, Soares (2015) salienta a importância do processo de formação docente nas licenciaturas, e que este precisa aliar teoria com a prática de forma coerente. Para a autora:

A importância e necessidade de formação docente evidenciam-se, ainda mais, em licenciaturas, visto os estudantes de esses cursos estarem em um processo de formação para a docência, sendo importante, portanto, não só os conteúdos ensinados, mas os conteúdos aprendidos mediante uma prática bem sucedida e coerente com o que se ensina.

Portanto, letramento é o meio da qual se usa oralidade pra inserir no ensinamento do aluno através do incentivo da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado, e assim acontecesse relação com o projeto do PIBID.

Assim, fica clara a importância do letramento, pois o aprendizado do professor é assumir sua independência didática em sala de aula contribuindo assim, para que o português seja algo mais prático e prazeroso no conhecimento do aluno.

2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID foi criado em 2007, é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que tem por finalidade melhorar e a valorizar a formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2016, p. 3).

O PIBID é amparado pela Lei nº 9.394/1996, Lei nº 11.273/2006 e pelo Decreto nº 7.219/2010. No programa os estudantes são inseridos nas escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um coordenador do curso que estudo e de um professor supervisor da escola pública.

O programa tem como propósito promover a integração entre educação superior e educação básica das escolas estaduais e municipais em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4.

2.1 O SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA INTERDISCIPLINAR DE LEITURA

Em 2014 os professores coordenadores Me. Jacinto Pedro P. Leão e a professora Me. Janine Félix trouxeram o PIBID para o campus de Guajará-Mirim através do subprojeto denominado “Alfabetização Científica Interdisciplinar de Leitura”, aprovado no edital 61/2013.

O subprojeto atua em três escolas do município de Guajará-Mirim/RO, sendo uma a nível estadual e duas a nível municipal; ofertando assim: i) 40 bolsas de iniciação à docência, para licenciados do curso de licenciatura em Letras e Pedagogia; ii) 3 bolsas de supervisão, para professores da rede pública de ensino e iii) 2 bolsas de coordenação, para professores dos cursos de Letras e Pedagogia.

Os objetivos do subprojeto consistem, basicamente, em inserir os discentes nas escolas públicas e permitir a experiência ativa da prática docente, compreendendo a escola e a universidade como locais de desenvolvimento do conhecimento; elevando a qualidade da formação inicial de docentes; contribuindo para o fortalecimento e a diminuição da evasão nos cursos de licenciatura do *Campus*; colaborando com os professores das escolas públicas buscando formas alternativas para o melhor entendimento dos alunos; realizando levantamentos de dados nas escolas envolvidas para produção de artigos científicos; entre outros.

Os bolsistas desenvolvem suas ações baseadas pela demanda específica de cada escola. Atividades que intensificam a alfabetização científica interdisciplinar de leitura nas três escolas participantes do subprojeto, com o objetivo de ampliar não apenas sua formação prática, mas também auxiliar no processo ensino-aprendizagem dos alunos das escolas participantes e, conseqüentemente, melhorar o IDEB destas.

3 METODOLOGIA

A construção dos dados da pesquisa foi realizada por meio de um questionário aplicado para cinco bolsistas atuantes e quatro ex-bolsistas, com intuito de analisar as contribuições na prática de letramentos em um curso de Letras durante a participação no PIBID.

Com todos os dados coletados, referentes às perguntas feitas no questionário, as respostas foram analisadas e serão expostas em textos expositivo-argumentativos, e para forma de identificação na pesquisa se utilizará apenas bolsista “A”, bolsista “B” e assim por diante.

3.1 ANÁLISE DE DADOS

A primeira pergunta buscava saber quais foram os motivos principais que levaram os bolsistas a participar do PIBID. Todos responderam quase a mesma coisa, em escala de maior importância, seria para adquirir experiência dentro de sala de aula.

O bolsista “A” respondeu que foram “Desafios em estar numa sala”. Já para o bolsista “C”, é “A oport-

tunidade de participar de um projeto que auxiliasse a minha prática docente, melhorando assim meu desempenho em sala de aula”.

Para o ex-bolsista “E”, “Conhecer o dia a dia do professor, perder o medo e ver se a profissão de professor era o que eu queria”. E o ex-bolsista “G”, respondeu que “A busca pelo conhecimento que só se adquire em sala de aula”.

A segunda pergunta procurava-se saber se a imersão no cotidiano escolar tem contribuído para reafirmar a sua escolha profissional. O bolsista respondia *Sim* ou *Não* e o *porquê*. Todos responderam *Sim*, segundo o bolsista “B”, “Porque tenho gostado e adquirido conhecimento com ações desenvolvidas em sala de aula”. E o bolsista “C”, “Foi através do projeto que eu tive certeza que a sala de aula era meu lugar”.

Já o ex-bolsista “F” disse “Cada vez que percebo que um aluno aprendeu o conteúdo, vejo que escolhi a profissão certa”. Para o ex-bolsista “G”, respondeu que “Porque apesar das dificuldades encontradas em sala de aula torna gratificante o processo ensino-aprendizagem”.

Outra pergunta buscava saber se a atuação do bolsista na escola contribuiu ou tem contribuído para a aprendizagem dos alunos. A resposta de todos foi a de que contribuiu sim, o bolsista “C” disse, “Sim, ouço através dos relatos dos alunos o quanto os conteúdos que eu ensino a eles foi importante para melhoramento na sala de aula”. Já o bolsista “D”, respondeu que “Sim, porque é uma aprendizagem para mim e para eles”.

A resposta do ex-bolsista “F”, “Acredito que sim”. Para o ex-bolsista “H”, “Creio que contribui, pois no PIBID sempre tentei fazer aulas mais divertidas e atrativas”.

Na quinta pergunta, o objetivo era saber quais as atividades desenvolvidas na Escola, com o projeto PIBID. O bolsista “A” respondeu que “Leituras e interpretação”. Já o bolsista “C”, “Prática de leitura, escrita, além de trabalhar questões sociais e desenvolver suas habilidades físicas, mentais e espirituais”.

O ex-bolsista “E” disse que “Principalmente atividades de leitura e interpretação de textos, brincadeiras com textos, interpretação de vídeos, apresentação de teatros de histórias infantis”. E o ex-bolsista “H” respondeu “Dia do livro, semana da leitura, semana ecológica, música como ensino, corais de músicas, teatros e outros”.

Quanto à sexta pergunta, o objetivo era identificar o tipo de metodologia utilizada dentro da classe. O bolsista “B” respondeu “A mais usual é trabalhar os diferentes gêneros textuais para desenvolver leitura oral, escrita, apresentando conceito artístico e posteriormente pedindo o produto gerado”. Já o bolsista “C”, disse “Normalmente a aula é dividida em dois momentos, no primeiro eu levo a parte teórica, no segundo eles fazem a parte prática”.

Para o ex-bolsista “E”, “Aulas com dinâmica, aula expositiva dialogada com os alunos, atividades orais e escritas, vídeos e slides”. E para o ex-bolsista “H”, “A metodologia procura se adequar aos alunos, sempre buscando maneiras inovadoras para ser utilizada”.

Para a sétima pergunta o propósito era saber como pibidiano, quais eram os aprendizados adquiridos dentro do programa. O bolsista “C”, respondeu “São inúmeros, começando pela prática educacional que permite aos bolsistas aprender como ser um professor”. Já o bolsista “I”, “Variados, aprendemos a ouvir os alunos e também nos impor perante eles”.

O ex-bolsista “G”, respondeu que “A interação aluno e professor, possibilitando um relacionamento satisfatório no ambiente escolar”. E para o ex-bolsista “H”, “Melhoria da fala, domínio de sala de aula, a realidade de um professor e as suas dificuldades”.

A oitava pergunta era: quais as principais dificuldades para atuar dentro de uma sala de aula como professor? Para o bolsista “B”, “A má formação, pois lidamos com situações diversas e alunos ao qual não somos preparados e capacitados, principalmente alunos com necessidades especiais”. O bolsista “D”, disse que “A

dificuldade não é nem tanto pela nossa parte, é mais pela parte dos alunos em assimilar os conteúdos”.

O ex-bolsista “E”, respondeu “Pouco tempo para aplicar a aula e falta de interesse por parte de alguns alunos”. E o ex-bolsista “G”, respondeu parecido “A falta de matérias, falta de tempo adequado para a realização de uma aula e, sobretudo a falta de interesse do próprio aluno”.

Na nona pergunta o objetivo era saber se o bolsista pensa em continuar na profissão docente. Respondia *Sim* ou *Não*. E o *Porquê*. Sete bolsistas responderam que *sim* e dois responderam *não*. Segundo o bolsista “B”, “Sim. Porque quero adquirir mais conhecimentos e entrar no mestrado”. Já o bolsista “D”, respondeu que “Não. Estou em dúvida, o futuro só a Deus pertence”.

Para o ex-bolsista “E”, “Não, porque a profissão é desvalorizada”. E para o ex-bolsista “H”, “Sim. Porque me sinto feliz ensinando o pouco que aprendi”.

E na décima pergunta era apenas um espaço para comentários gerais, sugestões ou críticas em relação ao PIBID. Alguns bolsistas preferiram não escrever nada. O bolsista “C”, escreveu “Acredito que esse projeto deveria ser obrigatório a todos os alunos de licenciatura, pois oportuniza um conhecimento pratico da sala de aula”. Assim respondendo quase da mesma forma, o bolsista “D”, “O PIBID deveria ter em outras escolas e não só em uma”.

Para o ex-bolsista “E”, “O PIBID contribuiu muito para o meu aprendizado enquanto estudava e no pessoal também”. E para o ex-bolsista “H”, “Um ótimo programa e que ajude outros como eu”.

3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA OS BOLSISTAS NO CURSO DE LETRAS DA UNIR, CAMPUS DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

O PIBID tem sedestacado cada vez mais como uma das mais importantes iniciativas do país na área da educação. E o subprojeto do *Campus* de Guajará-Mirim surgiu como uma nova proposta de incentivo e valorização do professor, possibilitando aos bolsistas o contato direto com a realidade escolar enquanto cursa Letras.

Os nove bolsistas que responderam ao questionário reforçam as contribuições encontradas na prática de letramentos durante sua participação no PIBID para sua formação. O bolsista “A” respondeu que “Saber lidar com alunos em sala e fora de sala”. Para o bolsista “B”, “Aprendizado de experiência em sala de aula”. Já o bolsista “C”, respondeu “O PIBID me ajudou a colocar em prática as teorias que eu havia aprendido, me ajudando também a desenvolver um papel social e humano”. O bolsista “D”, disse que “É uma contribuição para que quando formos atuar em sala, já estamos preparados”. E para o bolsista “I”, “Experiência a prática docente”.

Segundo o ex-bolsista “E”, “Planejamento de aula, perder o medo de público, a ter paciência e organização”. O ex-bolsista “F”, disse que “A de reafirmar a minha vontade de ser docente, o PIBID me possibilita esta em um ambiente escolar de verdade”. Já o ex-bolsista “G”, respondeu que “A oportunidade de conhecer o ambiente escolar e interagir com os alunos, apesar das dificuldades que ele traz”. E para o ex-bolsista “H”, “Praticar a atividade e conhecimento de sala de aula e apresentações de trabalhos e experiência profissional”.

Com base na análise de todas as respostas, fica claro então, que vivenciar experiências de ensino estando ainda na universidade é muito importante, pois assim há oportunidade de enfrentar os desafios dentro da escola, mas principalmente contar com as aprendizagens adquiridas no contexto acadêmico para a realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a sua criação o PIBID tem contribuído para diminuir a distância entre universidade e escola, e assim o bolsista pode aprender dentro da escola a sua importância para os alunos e as dificuldades da realidade escolar.

Retomando o problema central da presente pesquisa que era saber quais as contribuições encontradas na prática de letramentos em um curso de Letras durante a participação no PIBID, percebeu-se que os bolsistas que participam e ou já participaram do projeto adquirem uma pequena experiência e a facilidade por terem vivenciado a prática docente.

Mas o que se pode destacar que as principais contribuições são a de colocar em prática as teorias aprendidas na universidade para a sala de aula, planejar uma boa aula, interação com os alunos, saber lidar com situações inesperadas do dia a dia, aprende que cada aluno tem seu próprio tempo de aprendizagem e assim, então aprender e adquirir experiência profissional.

Com isso, aos poucos se sentem mais seguros para ensinar e desenvolver suas atividades didáticas, facilitando assim a interação com os alunos e, conseqüentemente, com o aprendizado dos mesmos.

Constata-se então, que os objetivos específicos propostos nesta pesquisa foram alcançados, pois foram abordados temas descritos como objetivo, estudando sobre o processo de letramento na visão de alguns autores, e foram apresentados os resultados a partir da experiência no PIBID e suas contribuições.

Considera-se ter atingido também o objetivo geral desta pesquisa: pois a partir dos resultados de análise por meio de um questionário foram encontradas as contribuições na prática de letramentos do curso de Letras da UNIR, *Campus* de Guajará-Mirim.

Portanto, a escola muito mais que alfabetizar, deve oferecer condições necessárias para o letramento. Deve alfabetizar com material autêntico, pois só assim está alfabetizando e letrando ao mesmo tempo. Vale ressaltar que o processo de letramento não é responsabilidade apenas do professor de língua portuguesa, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita.

Se o professor permite e estimula a criança a vivenciar diversos atos de leitura e escrita sem medo de errar, a expor suas hipóteses e a reformulá-las diante dos conflitos vividos, aproximando-se cada vez mais da escrita alfabética, ele estará ajudando-a avançar no processo de aquisição da escrita. E mais, estará auxiliando-a na compreensão de que se escreve para se comunicar uma ideia, permitindo a ela, assim, realizar registros de uso social, conferindo sentido para tudo o que lê e escreve. O professor estará não só alfabetizando, mas também letrando.

Como diz Soares (1998, p. 38), “aprender a ler e a escrever e fazer uso da leitura e da escrita transforma o indivíduo e o leva a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006** – Concessão de Bolsas de Estudos para Programas de Formação Continuada.

_____. Ministério da Educação. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

SOARES, Sara José. **A trajetória de formação dos professores da Licenciatura em Computação do Instituto Federal do Tocantins**. 2015. 112 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2015.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan.-abr./2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.p.49-73

_____. **Letramento: tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda. Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PLANEJAMENTO DE CURSOS EM EAD: UMA INVESTIGAÇÃO DE DIFERENTES MODELOS E CONSEQUENTE UTILIZAÇÃO

Marcelo Leal Lima

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: marceloleal16@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar como funciona a dinâmica de planejamento e aplicação de cursos a distância com foco no aluno. Descreve de que modo os planejamentos oferecidos por algumas instituições privilegiam uma aprendizagem que focaliza o estudante e analisa se esses modelos de planejamento de cursos são eficazes. Ainda são identificados modelos de planejamento sintetizados por pesquisadores como Baldo (2017), Ribeiro e Lopes (2006), Paula, Ferneda e Campos Filho (2004), a fim de propiciar reflexões acerca do ato de planejar cursos em EaD. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica para a presente investigação sobre os diferentes modelos de planejamento de cursos no ensino a distância e utilização. Por meio do desenvolvimento do presente estudo, foi possível observar que o planejamento de cursos a distância não se trata de um conjunto de procedimentos engessados, sendo necessário refletir sobre qual formação querem propiciar aos usuários/cursistas, com a premissa de que a mediação tecnológica está sendo utilizada para a formação de sujeitos e, por sua vez, essa formação precisa ter um nível de qualidade mínimo tal qual no ensino presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Modelos de planejamento de cursos a distância; Educação a Distância; Planejamento de cursos a distância.

INTRODUÇÃO

Apresente pesquisa teve como tema central os modelos de planejamentos de cursos em EaD com a intenção de analisá-los, dessa forma, pretendeu-se saber como são desenvolvidos esses cursos. A partir dessa importante temática, o mote foi analisar diferentes modelos de planejamento de cursos a distância com foco no aluno. Desse modo, pretendeu-se, ainda, efetuar a comparação entre as diferentes realidades de planejamento encontradas.

É sabido que o bom desenvolvimento de um curso na modalidade a distância depende de seu bom planejamento. É essa ferramenta que vai definir a qualidade de um curso, principalmente se focaliza o estudante durante o processo de ensino e aprendizagem. O bom planejamento é capaz de consolidar e desenvolver nos estudantes as competências, a saber: administração do tempo, reflexão, fluência digital, organização, autonomia, planejamento, comunicação, presencialidade virtual, auto avaliação, flexibilidade, automotivação e trabalho em equipe (BAHAR e SILVA, p. 8 e 9, 2012).

Assim, o planejamento precisa favorecer o melhor desenvolvimento possível dessas competências tão necessárias ao desenvolvimento integral do sujeito nos cursos a distância. Destaca-se que não há uma receita pronta e acabada para o planejamento de cursos, o bom planejamento é aquele que atende da melhor maneira possível as necessidades impostas por diferentes contextos que envolvem a EaD.

De acordo com Santos (1999), os planejamentos têm que comportar a potencialidade dos espaços de aprendizagem virtual. Há de se realizar uma reflexão acerca de como se pode favorecer e potencializar a aprendizagem dos alunos e uma dessas formas é a perfeita conjugação do planejamento de curso, com os

espaços virtuais, assim a referida autora destaca o uso educacional das tecnologias de rede, as organizando nas seguintes modalidades: - Aplicações hipermídia para fornecer instrução distribuída; - Sites educacionais; - Sistemas de autoria para cursos à distância; - Salas de aula virtuais; - *Frameworks* para aprendizagem cooperativa; e - Ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa.

Essas modalidades são essenciais para serem levadas em conta durante o planejamento de cursos a distância, já que direciona os melhores caminhos a serem percorridos para aliar o planejamento de um curso à sua eficiente aplicação prática. Falar em eficiente aplicação implica na premissa de que a aprendizagem do estudante é que tem que ser privilegiada.

Outro ponto relevante a se considerar no planejamento de cursos a distância são os pressupostos do design instrucional de cursos a distância que conforme Filatro e Piconez [2016] é possível valer-se das potencialidades da *internet* para incorporar às situações reais de ensino-aprendizagem, elementos como a aprendizagem informal, a aprendizagem autônoma, a aprendizagem cooperativa e gerar experiências autênticas de aprendizagem que atendam às demandas específicas do mundo do trabalho e às demandas gerais de uma sociedade na era da informação. Por conseguinte, o design instrucional colabora com a estruturação e desenvolvimento de cursos, principalmente para interligar os conteúdos aprendidos com a realidade vivida pelos cursistas.

Então, o presente trabalho busca aferir o modo como funciona a dinâmica do planejamento de cursos e sua aplicação. Para isso, buscou-se investigar diferentes pesquisadores que sintetizaram alguns modelos de planejamento e os aplicaram na prática, bem como aqueles que somente teorizaram o processo.

Logo, decidiu-se partir de uma questão mais geral que é o planejamento de cursos em si, até os modelos de planejamento utilizados em instituições de ensino. O recorte para situações práticas em alguns cursos deu-se por conta da necessidade de se ter noções sobre a testagem desses planejamentos na prática.

Essa temática é muito importante para ser tratada com mais profundidade, haja vista que o planejamento de cursos é uma tarefa muito complexa, tanto no ensino a distância quanto no ensino presencial. É necessário que a equipe que vai desenvolver o planejamento realize uma reflexão sobre o impacto das novas tecnologias na capacitação e formação de sujeitos.

A justificativa para a escolha do tema advém da inquietação em saber como é direcionado o planejamento de cursos a distância. Escolheu-se essa temática com o propósito de conhecer como é desenvolvido o planejamento dos cursos em EaD, bem como suas metodologias, recursos utilizados, possíveis motivos de evasão dos alunos e também como é realizada a avaliação nessa modalidade.

O presente estudo é importante porque promove uma reflexão a respeito dos diferentes modelos que podem ser empregados para o planejamento de cursos a distância, inclusive sua aplicação. Logo, realizar uma investigação acerca dos diferentes modelos de planejamento também capacita no melhor andamento nos passos de elaboração de um curso a distância.

Essa investigação interessa a quem deseja planejar cursos de EaD. Quem tem o objetivo de elaborar cursos é importante refletir e conhecer os diferentes modelos de planejamento de cursos, para saber qual é o mais adequado para o contexto a ser implementado. Não se trata de impor procedimentos engessados a respeito do ato de planejar esses cursos, mas sim um esforço visando reflexões para boas práticas de desenhos de cursos que priorizem as necessidades dos aprendizes.

1 O PLANEJAMENTO COMO BENEFICIADOR DA APRENDIZAGEM DO ALUNO NA MODALIDADE EAD

Segundo Barbosa e Carvalho (p. 10, 2015), o sistema de ensino a distância tem que, dentro do seu subsistema de interação, fornecer meios para a interação dos alunos com profissionais especializados, caracterizados pelos tutores, bibliotecários, dentre outros indivíduos que irão beneficiar o aprendizado desses alunos. A tutoria e a instrução especializada disponibilizada pela instituição durante o processo de aprendizagem fornece um atendimento individualizado e focalizado nas dificuldades e necessidades de cada aluno.

A equipe multiprofissional, composta pelo coordenador do curso, coordenador pedagógico, professor-conteudista, professor-tutor, dentre outros profissionais, é a chave para o sucesso na qualidade de ensino da EaD, uma vez que a equipe deve direcionar todos os seus esforços e conhecimentos para atender às necessidades do público alvo do curso (SILVA, p. 21, 2015).

A mediação pedagógica planejada nos cursos EaD corresponde à interação do professor com o aluno, e com o objeto de estudo, o qual representa um novo cenário para o professor, diferente daquele vivenciado no ensino presencial. Esta mediação e interação entre o professor/tutor e os discentes possuem como pressuposto a facilitação e o incentivo ao aprendizado, uma vez que o professor passa a ser o elo entre o aluno e o conhecimento (KONRATH et al., p. 4, 2009).

Para CRUZ et al. (p. 7, 2009) a mediação no ensino a distância tem que ser planejada e executada de forma eficaz, uma vez que esta mediação será fundamental no aprendizado dos alunos. Desta forma, a mediação com utilização de ferramentas da *internet* e da plataforma de aprendizado, deve ocorrer por meio da utilização de vídeos, animações, simulações e demais instrumentos, até mesmo sugeridos pelos próprios alunos no fórum. Assim, observamos que a mediação se pauta também nas ferramentas tecnológicas utilizadas na execução dos cursos EaD.

Todo o processo de mediação, bem como os demais aspectos envolvidos no planejamento dos cursos EaD tem que compreender a relevância política e pedagógica da educação na formação do cidadão enquanto futuro profissional e cidadão crítico. Esta relevância implica em um compromisso institucional sólido, capaz de envolver fortemente a equipe multiprofissional e o público alvo.

Posto isso, o planejamento em benefício do aluno precisa abranger os seguintes fatores: sistema de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, gestão acadêmico-administrativa, dentre outros fatores que se associam direta e indiretamente com o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD (BRASIL, p. 9, 2007).

Lenzi e Spanhol (p. 4, 2011) destacam que o bom desenvolvimento e desempenho de cursos EaD baseiam-se na elaboração de sistemas de instrução, avaliação e acompanhamento dos alunos com foco na qualidade da aprendizagem, bem como no planejamento dos materiais didáticos. Estas características compõem o gerenciamento de projetos, que quando realizado de forma adequada, resulta em um desenvolvimento eficaz dos cursos a distância.

Em relação ao planejamento do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), a instituição precisa preocupar-se com as características do seu público alvo, as dificuldades, a manutenção do padrão de qualidade, visando sempre a superação dos obstáculos que são inerentes à modalidade a distância. À vista disso, as atividades propostas precisam ser bem planejadas, o AVA precisa ser de fácil compreensão e manuseio, com ambientes para debates tais como: **fóruns, bate-papo, correio eletrônico, dentre outros recursos necessários à construção do conhecimento** (CRUZ et al., p. 9, 2009).

De acordo com os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*, do Ministério da Educação, é obrigatório que a instituição disponibilize polos de apoio presenciais, para suporte ao processo de ensino-aprendizagem, com infraestrutura suficiente para fornecer o conhecimento proposto no planejamento do desenvolvimento do curso, tais como equipamentos para produção audiovisual, computadores com acesso

à internet e profissionais capacitados (BRASIL, p. 12, 2007).

Além disso, a instituição deve elaborar o projeto político pedagógico do curso EaD, no qual devem constar o currículo, estratégias de ensino e aprendizagem, assim como o perfil do futuro profissional em formação. A forma de avaliação e metodologia que serão utilizadas devem sempre primar pelos benefícios no processo de ensino-aprendizagem, na mediação entre professor-tutor-aluno e no alcance dos objetivos da formação (BRASIL, p. 5, 2007).

A interação, a comunicação e a autonomia do aluno na modalidade EaD têm que ser estimuladas pelo professor, o tutor e pelas funcionalidades do AVA. A relação e interação entre esses três membros caracterizam, de certa forma, a independência do aluno durante o seu processo de formação, o qual se torna autônomo e reflexivo na construção do conhecimento. Contudo, para que tudo isso funcione, a instituição deve ter à disposição do aluno uma equipe disposta a colaborar com o seu aprendizado, se mostrando sempre presente e disposta a solucionar os possíveis questionamentos e dúvidas e também a estimular o pensamento crítico-reflexivo dos alunos (PALARO; LAMEZA, p. 3, 2015).

Segundo Duarte [p. 6, 2016], o processo de planejamento dos cursos EaD não pode se limitar ao uso pedagógico e aos recursos tecnológicos, mas à integração entre os atores do processo de formação, em uma aprendizagem focada no aprimoramento do processo de mediação do saber, utilizando os recursos disponíveis nos ambientes virtuais colaborativos. Nos espaços de convivência social, dentro do ambiente virtual o aluno transforma-se em um elemento ativo no seu aprendizado, de modo que favorece e aprimora as suas competências cognitivas e sociais.

Por isso, o planejamento de um ambiente virtual com espaço para discussão pode favorecer o aprendizado, colaborando com os demais atores e mecanismos disponibilizados para o melhor aproveitamento e desenvolvimento crítico-intelectual dos futuros profissionais.

A visão fragmentada do ensino, aplicada em larga escala nos cursos presenciais, não deve fazer parte da estruturação curricular da modalidade a distância, uma vez que esta deve se pautar na interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento. As múltiplas dimensões da realidade devem ser consideradas quando planejado o desenvolvimento e implantação de cursos EaD, posto que os objetos de estudo precisam ser compreendidos em sua integralidade, considerando o meio e demais fatores que nele podem interferir. Portanto, o aluno precisa desenvolver o pensamento crítico-reflexivo durante a sua formação e os recursos tecnológicos podem corroborar significativamente com esta formação (BRASIL, p. 15, 2007).

Assim, destacamos que o planejamento dos cursos EaD deveria buscar, primeiramente, atender às necessidades do aluno, e desenvolver neste a capacidade de assimilação dos conteúdos de forma independente e autônoma, bem como deveria também fornecer meios de interação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, crítico e atuante em sua realidade profissional e social.

1.2 Modelos de planejamento de cursos a distância são eficazes quanto à aplicação

Salienta-se que a maneira de perceber se os modelos realmente lograram êxito e se são eficientes é por meio de suas aplicações práticas em contextos diversificados. Para isso, houvera uma sucinta investigação e leitura de relatos de pesquisa com algumas instituições que planejaram e aplicaram seus cursos.

Ainda assim, é consenso que a EaD vem se desenvolvendo com a finalidade de ampliar a oferta de ensino. No início acontecia por meio de cartas, rádio, televisão e hoje acompanha as novas tecnologias e ganha mais espaço nas instituições públicas e particulares de todo o mundo. O professor Márcio Mugnol destaca o

número de instituições de ensino públicas e privadas que oferecem cursos nesta modalidade e o crescimento significativo no Brasil depois da publicação da Lei de diretrizes e Bases – LDB, em 1996.

Segundo dados da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED, o número de instituições que ofertam cursos superiores na modalidade de EAD cresceu 36% no período de 2004 a 2006. Enfatiza ainda que a EaD, tornou-se uma modalidade de ensino capaz de atender a todos os níveis, incluindo programas formais de ensino, aqueles que oferecem diplomas ou certificados e programas de caráter não formais, cujo objetivo é oferecer capacitação para a melhoria no desenvolvimento das atividades profissionais.

Há de se destacar que existem diferentes tipos de modelos de cursos oferecidos em EaD, com metodologias planejadas especificamente por instituições que oferecem os cursos nessa modalidade.

2 MODELOS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS A DISTÂNCIA: DIFERENTES DIRECIONAMENTOS

O planejamento de cursos a distância constitui um importante passo para a realização e a possível efetivação de algum curso, disciplina ou congêneres a ser oferecido na EaD. Sem o planejamento, não se pode mensurar a qualidade prévia que terá determinado curso. Destaca-se que há alguns modelos de planejamento de cursos a distância com foco no aluno e esses modelos de alguma forma possuem suas similaridades e disparidades.

Em virtude dessa variação de modelos, foi realizada a investigação de alguns modelos de cursos a distância, criados e aplicados em diferentes instituições. Há de se enfatizar que a criação e ao mesmo tempo, a testagem de cursos é de grande valia, haja vista que, assim, se tem a oportunidade de ponderar as experiências positivas, bem como negativas. Planejar também é uma questão bastante reflexiva e que requer a sinergia de um grupo de pessoas empenhadas nos mesmos objetivos.

Primeiramente, serão descritas as instituições que elaboraram o planejamento de cursos e como se deu cada modelagem, depois há a síntese da proposta de modelo de planejamento sintetizado pelos pesquisadores, a saber: Keilla Carrijo de Paula, Edilson Fereda e Maurício Prates de Campos Filho. Em seguida, será exposto um quadro sinóptico com as ideias e passos para cada modelo de planejamento utilizado. Por último, algumas considerações a respeito dos modelos serão tecidas, apontando as similaridades e disparidades entre cada um.

A primeira instituição que o planejamento de cursos para a EaD foi verificado é um Instituto Federal de educação pública. Eles ofertam o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e optou-se pelas descrições de planejamento desse curso, aprovado para oferta no ano de 2005, sendo custeado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB. Para o planejamento desse curso superior, fora seguido o atendimento da seguinte tríade: escopo, custo e tempo, focalizando a qualidade do curso.

O segundo modelo de curso desenvolvido é resultado de uma pesquisa-ação numa universidade estadual pública, tendo como suporte um AVA denominado TelEduc. Assim, foi desenvolvido, aplicado e avaliado um curso sobre o tratamento de feridas, voltado para enfermeiros e enfermeiras daquela cidade. O desenvolvimento do curso compreendeu as seguintes etapas: elaboração do programa do curso; digitalização de textos para o curso; organização do material digitalizado em arquivo HTML e publicação do curso no AVA.

O terceiro modelo consiste em uma síntese de elementos para a implantação de cursos na modalidade a distância. Os elementos incluem: definição do tipo de curso, análise da viabilidade, definição do perfil do público-alvo, alocação de recursos físicos e tecnológicos, criação de um Projeto Pedagógico e criação de um AVA. Assim, são indicados aspectos favoráveis e primordiais para a implantação de cursos a distância apoia-

dos em tecnologias da comunicação e informação.

A seguir é apresentado o quadro sinóptico, com os cursos planejados e as diferentes metodologias utilizadas:

1 – MODELOS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS A DISTÂNCIA

Responsáveis pela síntese dos modelos/ Instituição em que o modelo foi utilizado/ Nome do Curso	Etapas	Metodologia	Direcionamento do curso
- BALDO et al/ Instituto Federal de Educação pública/ Curso Superior Tecnológico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	- Atendimento à tríade: escopo, custo e tempo; - 8 etapas de gerenciamento em projetos: escopo, tempo, custos, recursos humanos, qualidade, riscos, comunicação, e contratação/aquisição.	Metodologia de planejamento de cursos baseada no desenvolvimento de projetos.	Focado no aluno.
- RIBEIRO; LOPES/ Universidade Estadual pública/ Curso sobre tratamento de feridas	- Elaboração do programa do curso; digitalização dos textos a serem utilizados durante o curso; organização do material digitalizado em arquivos; publicação do curso no AVA; avaliação.	Elaboraram o curso baseado nas etapas previstas e com foco na área da saúde	Focado no aluno.
- PAULA; FERNEDA; CAMPOS FILHO/ Realizaram somente a síntese de um modelo/ Sem aplicação prática	- Definição do tipo de curso; análise da viabilidade; definição do perfil do público-alvo; alocação de recursos físicos e tecnológicos; Criação de um Projeto Pedagógico; Criação de um ambiente virtual de curso.	Metodologia baseada no trabalho em equipe até que todas as etapas estejam concluídas.	Focado no aluno.

Quadro 1 – Modelos de planejamento de cursos a distância com foco no aluno

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que cada modelo de curso possui um planejamento diferente, por conseguinte, com etapas que atendem a diferentes necessidades. O da Instituição Federal pública fora cuidadosamente elaborado, visto que além de tratar-se de um curso superior, ele ia ser custeado pelo sistema da UAB. A mensuração do planejamento teve a confluência das ciências administrativas, haja vista que eles tinham que aprovar a viabilidade

da proposta do curso. Esse modelo de planejamento é bem específico quando queremos consolidar propostas de curso a serem financiados por instituições públicas. Por consequência, eles também aplicaram ao planejamento do curso, as etapas de gerenciamento em projetos e com isso o modelo de planejamento atende da concepção do curso, até as contratações de pessoal e aquisições.

Com relação às etapas do curso sobre tratamento de feridas, há de se constatar que é bem peculiar e voltado para um público específico que são enfermeiros e enfermeiras. O planejamento desse curso abrange o desenvolvimento de um curso de educação continuada, na área de saúde. Sua elaboração foi menos onerosa, já que fora elaborado um programa de curso para cursistas com conhecimentos prévios, digitalizaram o material didático no ambiente virtual e essa proposta de planejamento contemplou o *feedback* dos cursistas, apontando para as mudanças, elogios e críticas e, todavia, os cursistas apreciaram bastante o curso. Essa etapa da avaliação dos cursistas é imprescindível para o aperfeiçoamento de cursos em quaisquer de suas etapas.

O modelo de curso da terceira proposta é bastante reflexivo quanto ao seu público. Suas etapas contemplam o tipo de curso, a análise da viabilidade, definição do público, alocação de recursos físicos e tecnológicos, criação de um Projeto Político Pedagógico – PPC e a criação do AVA. As etapas da definição do público e análise da viabilidade ensinam atenção maior a quem vai estudar e com bons referenciais de qualidade. O PPC também é importante dado que reúne reflexões sobre os impactos do curso no desenvolvimento dos sujeitos.

As metodologias de desenvolvimento apresentam algumas diferenças. A primeira proposta focaliza o planejamento de cursos baseado no desenvolvimento de projetos, a segunda contempla uma proposta de curso com foco na educação continuada, o que faz surgir novos parâmetros para a elaboração do curso, principalmente se voltando para a atualização de conhecimentos. Já a terceira, contempla uma metodologia que abarca a sinergia do trabalho em equipe para sua implantação.

Por último, cabe frisar o direcionamento dos cursos, isto é, o foco do curso no aprendiz ou não. O primeiro modelo foca o cursista, há uma preocupação em satisfazer as necessidades de aprendizagem do cursista, mesmo porque se trata de um curso que vai formar mão de obra na área tecnológica. O segundo também demonstra foco no aluno, visto que afere inclusive as críticas e sugestões dos próprios cursistas. Já o terceiro, também focaliza o cursista na dinâmica do ensino e aprendizagem. Assim, todas as propostas de modelos de planejamento contemplam o aprendiz nos espaços de aprendizagem.

Dessa maneira, há de se verificar que os modelos de planejamento se adequam conforme o contexto em que serão aplicados. Assim sendo, não há um modelo melhor que o outro. Simplesmente, temos o atendimento de diferentes necessidades para que a proposta venha a ser realmente posta em prática. Um outro ponto crucial é que o modelo de planejamento contemple e tenha como foco a aprendizagem do cursista e como preocupação seu desenvolvimento pleno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação acerca dos diferentes modelos de planejamento de cursos a distância propiciou boas reflexões a respeito do emprego e utilização de diferentes formas de se desenhar um curso, para a EaD. A dinâmica do planejamento e sua possível aplicação tem que pensar em primeiro lugar, nos benefícios que trará aos estudantes e tem que ter a preocupação com o desenvolvimento pleno do sujeito, por meio da mediação tecnológica.

Percebeu-se que hoje, tanto as instituições públicas quanto particulares que ofertam a EaD privilegiam uma aprendizagem que focaliza e beneficia o discente. Isso porque, há documentos oficiais que estimulam isso, a título de ilustração cita-se: *Os referenciais de qualidade para a EaD* e a *Lei de Diretrizes e Bases da*

Educação Nacional LDB – 9.394/96 que preconizam os discentes no processo de ensino e aprendizagem.

Para que alguns dos diferentes modelos de planejamento sejam eficazes quanto à aplicação, se faz necessário conhecer a realidade em que será aplicado o curso. Há uma série de modelos que podem ser selecionados e variam também conforme a natureza do curso se é de educação continuada, curso livre, curso de graduação, pós-graduação, técnico e assim por diante.

Para cada situação se pode encontrar modos diferentes de se pensar e planejar os cursos a distância. Mister se faz estar sensível e atento a esses detalhes; aqueles que vão elaborar planejamentos. Cabe destacar que planejar um curso requer toda uma equipe de profissionais e que preferencialmente dialoguem entre si. Dentre esses profissionais, se pode citar: os professores conteudistas, tutores presencial e a distância, equipe administrativa e pedagógica.

Conceber um curso com vários profissionais envolvidos é uma forma de assegurar os melhores procedimentos e estratégias possíveis. Uma análise do público alvo e do contexto também é importante para se mensurar o que precisa ser adequado. Outra ferramenta muito interessante para auxiliar no planejamento de cursos é a avaliação pelos estudantes, após ser implementado. Isso permite que adaptações sejam implementadas e melhores caminhos sejam percorridos, visando a aprendizagem significativa dos discentes.

O estudo dessa temática permitiu a inferência de que o planejamento de cursos a distância não se trata de um conjunto de procedimentos engessados. Os planejadores e o profissional de design instrucional têm que refletir sobre qual formação quer dar aos usuários/cursistas. Há de se ter em mente também a premissa de que, a mediação tecnológica está sendo utilizada para auxiliar na formação de indivíduos e que essa formação precisa ter um nível de qualidade mínima tal qual no ensino presencial.

O quadro sinóptico elaborado no presente trabalho permitiu reconhecer e refletir que o planejamento de um curso pode variar: conforme a natureza do curso, o público alvo, os objetivos de formação do público-alvo, os recursos disponíveis incluindo os de natureza tecnológica e financeira, a metodologia adequada ao contexto do curso e a prioridade sobre a aprendizagem do público-alvo.

Um aspecto que necessita ser mais aprofundado são as críticas e sugestões de se estudar algum curso a distância sob a ótica discente e em diferentes instituições, de caráter público e privado. Um estudo dessa natureza é capaz de promover o aperfeiçoamento sobre o planejamento de cursos. Outro ponto interessante seria o que se pode melhorar no planejamento para contemplar a maior interação entre cursistas, tutores e professores.

Destaca-se que o planejamento de cursos é uma atividade complexa. Pode-se afirmar que é um dos principais passos, na concepção de cursos a distância. Para o elaborar da melhor maneira possível, de modo a atrair e consolidar a aprendizagem dos estudantes, se pode conjugá-lo com diferentes metodologias que vão desde as contribuições das ciências administrativas, teorias pedagógicas, teorias de linguagem e assim por diante. Os espectros para se planejar um curso precisam ser sempre ampliados, visando inovações e a real aprendizagem discente, para se garantir uma formação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BALDO, Yvina Pavan. **O modelo de planejamento para desenvolvimento de curso a distância: a experiência do CEFET-ES**. 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200850729pm.pdf>, acesso em: 20 abr. 2017.

BARBOSA, Telma Regina da Costa Guimarães; CARVALHO, Maria de Lourdes. **Planejamento e desenvolvimento de cursos em EaD**. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2015.

BEHAR, P. A. Mapeamento de competências: um foco no aluno da educação a distância. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, CINTED – UFRGS, V. 10, nº 3, dez. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>, acesso em: 9 abr 2017.

CRUZ, Flavia Araújo da. et al. **Educação a distância: uma visão dos alunos sobre os conceitos de EaD e autonomia no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)**. Monografia de conclusão do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. 2009. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.1/educacao%20a%20distancia%20uma%20visao%20dos%20alunos%20sobre%20os%20conceitos.pdf, acesso em: 9 abr. 2017.

DUARTE, Katia Macedo. Encontros e desencontros na formação aluno e do professor na educação a distância. **Revista FIPED**. [2016]. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1441_4af82db3c8279819e5dfec4a9db2829c.pdf, acesso em: 9 abr. 2017.

FILATRO, A.; PICONEZ, S. C. B. **Design instrucional contextualizado**. [2016]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/049-TC-B2.pdf>, acesso em: 21 jun. 2016.

LENZI, Greicy Kelli Spanhol; SPANHOL, Fernando José. Gestão de projetos em educação a distância. **Novas Tecnologias na Educação**. V. 9, n. 2. dez., 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/download/25131/14622>, acesso em: 9 abr. 2017.

MUGNOL, Márcio. **A educação à distância no Brasil: conceitos e fundamentos**. Disponível em www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2738&dd99=pdf, acesso em: 03 mar. 2017.

SÍTIO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>, acesso em: 10 mar. 2017.

PALARO, Cristiane Paniagua de Souza; LAMEZA, Jacqueline de O. Direito do consumidor na EaD: serviços educacionais salvaguardados pela Lei. **Anais da Associação Brasileira de Educação a Distância**. 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_219.pdf, acesso em: 9 abr. 2017.

PAULA, K. C.; FERNEDA, E.; CAMPOS FILHO, M. P. Elementos para implantação de cursos a distância. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu**, Vol. 2, nº 7, mai. 2004.

RIBEIRO, M. A. S.; LOPES, M. H. B. M. Desenvolvimento, aplicação e avaliação de um curso a distância sobre tratamento de feridas. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, jan. - fev., vol. 14, pp. 77-84, 2006.

SANTOS, N. Estado da arte em espaços virtuais de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, nº 4, 1999.

SILVA, Andreza Rezende. **PTA EaD: plano de tutorial automatizado para cursos profissionalizantes da educação a distância**. 2015. 106 f. Dissertação Mestrado Profissional em Computação Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2015.

EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DOCENTE NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA – O USO DE FILMES COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Pedro Pablo da Silva Neto
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO: Este artigo refere-se a experiência no campo da prática docente do primeiro semestre do ano de 2017, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Castelo Branco na modalidade de ensino Fundamental Regular, no período matutino. Objetiva relatar experiências em sala de aula, na relação professor/aluno, na área burocrática e pedagógica da escola onde podemos perceber que não somos preparados para a realidade que é enfrentada diariamente pelos professores de escolas públicas e apresentar a estratégia de utilização da produção fílmica nas aulas de História como recurso metodológico usado durante o período de estágio. Para elaboração do presente trabalho nos utilizamos como embasamento teórico alguns artigos e obras que tratam sobre o tema visando apresentar as dificuldades da utilização desse recurso didático no ensino/aprendizagem de História nas escolas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. História. Experiência. Filmes. Ensino/Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se ao relato de experiência relativo à prática docente desenvolvida durante o primeiro semestre do ano de 2017 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Castelo Branco, na modalidade de ensino Fundamental Regular, no período matutino. A prática de Estágio foi realizada com alunos da faixa etária de 11 a 15 anos, discentes dos anos finais do ensino Fundamental, de 6º ao 8º ano. O estágio dentro da instituição foi realizado em conjunto com a colega de curso Patrícia Castro.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Castelo Branco, encontra-se localizada na região Central do município de Porto Velho, na Avenida Farquar, Nº 2739, bairro Arigolândia. Como já intitulado em seu nome, a instituição está submetida ao Estado, sendo esta sua entidade mantedora. A instituição funciona nos três períodos. A escola oferece vagas para diversos níveis ou modalidades de ensino; Fundamental Regular, somente os anos finais; Ensino Médio Regular; e o sistema de ensino EJA (Ensino para Jovens e Adultos) nos três segmentos, somente em seu período noturno. Por localizar-se na região central da Cidade a instituição educacional, em questão, atende alunos de todas as zonas da cidade, principalmente alunos oriundos da zona Norte. É interessante destacar que a região onde a escola localiza-se possui em seu entorno diversos prédios administrativos do Governo Estadual e Municipal, como secretárias administrativas e até órgãos filiados a instituições do Judiciário. O fluxo de movimentação em torno do colégio é consideravelmente elevado, principalmente na Avenida Farquar, uma das principais avenidas da região.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Castelo Branco, foi inaugurada em 1969, pelo Ministro Mário Andreazza e entrou em funcionamento por força do Decreto de Criação nº. 588, de 03 de Abril de 1970, assinado pelo então Governador do Território Federal de Rondônia Coronel João Carlos Marques Henrique Neto. No ato de sua criação a escola recebeu o nome de Ginásio Oficial Castelo Branco em homenagem ao Presidente da República Marechal Humberto Alencar Castelo Branco, na ocasião da sua

implantação oferecia o Curso Ginásial e sua primeira diretora foi a professora Maria Smith Campelo. No dia 02 de Agosto de 2000 a escola através do Decreto de Denominação nº 4547/200, passou a se chamar, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Castelo Branco.

O projeto político pedagógico da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Castelo Branco, consultado para este trabalho foi elaborado este ano, contém no total 102 páginas, abordando diversos temas como: histórico e contexto social da escola, características econômicas dos discentes e professores, as dimensões administrativa, jurídica e pedagógica e entre outros¹. A principal proposta da Escola Marechal Castelo Branco é preparar seus alunos para um futuro brilhante e de muito sucesso.

Durante o período de prática do estágio busquei aprimorar as aulas com os mais diversos métodos e recursos, elaborando planejamentos próprios para cada turma que viria a trabalhar levando em consideração dados coletados durante o período de observação, buscando assim trazer elementos e recursos que tornassem a disciplina mais atraente aos olhares dos alunos, sem fugir totalmente, é claro, dos métodos já utilizados pelos professores. Um dos principais recursos utilizados durante o meu estágio na escola foi o uso do recurso da filmografia e principal foco neste trabalho que parte de um levantamento e análise sobre a utilização de filmes nas aulas de História das Escolas Públicas, tendo como recorte as que são ministradas nos anos finais do Ensino Fundamental Regular.

O presente trabalho foi idealizado de acordo com a experiência de Estágio em Docência na disciplina de História, realizada em escola pública e ao entrar em contato com essa rede de ensino e devido meu interesse por produções fílmicas comecei a estudar sobre a temática. Na primeira parte do trabalho busco relatar um pouco a minha experiência de estágio nas dependências da escola, período que me encontrava apenas em observação. Posteriormente busco apresentar sobre como funcionou o uso de filmes nas aulas de história ministradas no período de regência, e como foi a experiência de assumir pela primeira vez o papel de professor em uma sala de aula.

As duas últimas partes deste trabalho estão dedicadas a discutir sobre o uso de filmes no ensino de História, fazendo uma contextualização sobre a relação de Cinema e História, bem como apresentar opiniões sobre a utilização de produções fílmicas históricas e fictícias em salas de aula, utilizando de análise de artigos e textos que tratam sobre o tema proposto, além de procurar demonstrar as vantagens do trabalho com filmes para o processo de ensino-aprendizagem.

1 EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Durante o período de 10 de Maio a 13 de Junho de 2017 estive presente na escola Marechal Castelo Branco para desenvolver atividades de observação, regência e participação de atividades extras. Conforme determinado no Plano de Atividades do Estágio – Prática de Ensino I. Em nosso primeiro contato com a instituição, como Acadêmico do Curso de História da Universidade Federal de Rondônia, entramos em contato com o atual Diretor, rapidamente ele aceitou nosso ingresso para realização do estágio dentro da instituição e nos encaminhou para um dos professores lotados na área de História, posterior ao contato com o segundo professor, iniciamos o estágio.

A Escola Marechal Castelo Branco, conforme sistema ordenado pela SEDUC (Secretária do Estado de Educação de Rondônia) adota o sistema de 05 (cinco) tempos de aula por período, cada um com 48 minutos. Tempo esse que acaba ficando reduzido, devido ao deslocamento do professor entre salas, bem como alguns

1 Conforme informações coletadas através do Projeto Político Pedagógico da Escola Castelo Branco de 2017.

imprevistos que possam vir a ocorrer durante as transações. É perceptível que o tempo é bastante curto para se efetuar um planejamento de aula completo. A escola, fornecer uma estrutura boa para a realização do trabalho educacional, destaco aqui que todos os alunos do ensino Regular possuem livros atualizados. Os professores tem a sua disposição lousas eletrônicas e modernas, como ferramenta auxiliares no ensino/aprendizagem. Ambos os professores utilizam destes recursos, principalmente o livro didático, em todas as suas aulas.

Os professores apresentam-se de forma rígida para os alunos, algo extremamente necessário para elaborar um bom trabalho dentro de sala de aula, mas também ambos sabem tornar a aula agradável, sendo mais flexíveis e criando momentos descontraídos. Todos os professores na área de História da escola são extremamente competentes e possuem total domínio dos conteúdos trabalhados, além de terem um campo de leitura abrangente. Nota-se que ambos possuem vasta experiência no ensino de História em escolas públicas dentro do Estado.

Confesso que tivemos sorte em encontrar crianças e jovens, discentes, que em sua maioria, gostem de estudar História, indo de contraponto ao que fui apresentado no texto *O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas* de Elza Nadai, onde a autora apresenta a epígrafe de Murilo Mendes sobre a atual situação de ensinar História nas Escolas, onde somos apresentados a uma juventude que possui ‘ódio’ a disciplina de História. Não estou dizendo que sua fala esteja errada, apenas que a forma como o professor de História se apresenta ao aluno influencia na relação do aluno com a disciplina.

Vale ressaltar que eles querem ser ouvidos, querem ter o direito de falar, e estão eufóricos para tal ação, é importante que o professor, no caso o estagiário saiba explorar isso de forma positiva. Por se tratar de algo novo para eles, eles esperem que coisas diferentes sejam aplicadas.

Seguindo as indicações da professora responsável pela disciplina de estágio na Universidade Federal de Rondônia - Dr^a Lilian Moser, minha relação com os alunos foi construída da melhor forma possível, sempre mantendo o respeito, mas também sabendo ouvi-los, sabendo conversar. Eles são antes de tudo seres humanos, e não máquinas, e assim é vital que o professor saiba interagir com os alunos e não somente chegar passar conteúdo e pronto, por sermos professores de História, uma disciplina integrada a Ciências Humanas é necessário este zelo na relação professor/aluno.

Minha relação com diversos alunos, àqueles que fizeram parte das turmas ao qual trabalhei bem como aqueles a quem formamos contato durante o período que estive no colégio, foi positiva, em muitas vezes me envolvi não somente com o lado discente deles, como me envolvi com a vida deles. Muitos desses jovens só buscam alguém para conversar e escutar sobre seus problemas pessoais, pois muitos ainda estão em processo de desenvolvimento ou construção de seus sentimentos que nessa fase estão à flor da pele.

2 EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DOCENTE

Após o período de observação iniciamos a etapa de regência a qual ocupamos o espaço dos professores de História e momento para colocarmos em prática os projetos para ministrar aulas. Ficou acertado que cada estagiário selecionaria uma turma de cada nível de ensino, ficando a disposição da escola e dos professores para ajudar em que fosse necessário, assim ocupamos as demais horas requeridas pelo Plano de Atividade de Estágio. Ressaltamos que várias vezes houve a necessidade de ocuparmos o horário, devido a falta do professor, para que os alunos não ficassem sem aula, ministrando assim, aulas improvisadas ou seguindo o trabalho elaborado pelo professor efetivo em História na aula anterior.

Para realização do meu estágio, selecionei uma turma de cada nível, sendo estas o 6º ano C, o 7º ano E, e o 8º ano C. Elaborando um projeto para aplicar os conteúdos selecionados pelos professores supervisores

para cada turma, levando em consideração as observações feitas e os critérios que levaram para seleção e escolha das mesmas.

O projeto elaborado para a turma dos 6º anos seguiu os padrões já estabelecidos pelo professor efetivo, com algumas diferenças. Para cada aula foi aplicado um método ou recurso diferente para auxiliar no ensino/aprendizagem do conteúdo, os conteúdos ministrados para essa turma foram: “Povos Semitas” e “A Civilização Fenícia”. O projeto de aplicação de conteúdos por aula para essa turma consistiu em leitura do livro didático, exercício com perguntas para fixação de conteúdo, bem como sua correção e aula expositiva com uso de slides e imagens sobre o tema a ser trabalhado.

Colocado em prática o planejamento elaborado previamente para a turma do 6º ano C, em nosso primeiro contato, no caso a primeira aula, conforme informado no plano de aula, aproveitei para criar uma relação com os alunos e mostrar que estava ali para fazer um trabalho sério e importante, e contava com o apoio de todos. É interessante destacar a curiosidade dos alunos em relação a minha presença, tendo que responder as mais diversas perguntas, em determinados momentos parecia que eu estava sendo avaliado por eles. Essa primeira aula, serviu mais para criar uma interação com os alunos e conhecê-los. Promovendo também uma primeira interação deles com o assunto que ficou de ser trabalhado em sala de aula.

As aulas posteriores seguiram o método utilizado pelo professor, o uso da leitura do livro didático para fixação de conteúdo, além disso, esse método serve também para estimular a prática de leitura entre os alunos mais novos e diagnosticar e buscar corrigir os problemas que eventualmente eles venham a apresentar, para que avancem para os próximos níveis sem terem dificuldades de leitura. Foi elaborado um pequeno exercício com perguntas para que os alunos respondessem, sobre o assunto trabalhado em sala de aula. Destaco aqui que as perguntas foram feitas de forma didática, verificando assim a compreensão dos alunos as palavras que estavam sendo ditas, posteriormente ocorreu à correção do exercício junto com os alunos. Sendo uma das aulas mais agradáveis, visto que responderam com bastante propriedade as perguntas presentes na atividade proposta.

Encerrando o projeto elaborado para com essa turma, foi elaborada uma aula expositiva com o uso de slides com imagens sobre o tema estudado, utilizando como fonte de embasamento o livro didático utilizado pela turma, bem como pesquisas mais aprofundadas sobre o tema e os slides preparados pelos alunos do 1º período, turma de 2017, do curso de Licenciatura em História para a disciplina de História Antiga, sobre o mesmo tema, servindo como fonte consultada. Aproveito aqui para destacar que o apoio dos colegas é algo extremamente vital durante nossa experiência de estágio.

O projeto elaborado para a turma dos 7º anos apresentou algumas complicações, entretanto, com essa turma tive a oportunidade de observar minhas principais deficiências. O conteúdo ministrado foi “A Baixa Idade Média e “A Crise do Feudalismo”, por ser um conteúdo bastante relacionado ao imaginário, cultura e cotidiano deles, o projeto de aplicação de conteúdos por aula para essa turma consistiu em uso de slides com imagens sobre o tema, além de utilização do livro didático. Vale ressaltar que todos os slides foram preparados utilizando o livro didático utilizado pelo colégio como principal fonte de embasamento, buscando fazer ou trazer sempre referências a algo que estivesse presente no cotidiano dos alunos. Outra ferramenta utilizada foi o uso de Filmes, o período histórico conhecido como Idade Média, possui uma vastidão de filmes que podem ser utilizados em sala de aula, nos mais diversos gêneros.

O projeto elaborado para a turma dos 8º anos priorizou o desenvolvimento do lado senso-critico dos alunos, foi planejado de tal forma que houvesse máxima participação deles de forma que mais de 50% das aulas fosse conduzida pelos alunos. O tema selecionado pelo professor efetivo para trabalharmos com as turmas do oitavo ano foi “A Revolução Industrial” ficando 6 aulas/tempos, com essa turma. O projeto de

aplicação de conteúdos por aula para essa turma consistiu em utilização do conteúdo do livro didático para fomentar discussão e debate em sala de aula, buscar referenciais para servirem como exemplificação para assimilar o conteúdo entre os alunos, criação de debates, uso de iconografia e uso de filmes que retratassem o tema abordado em sala de aula, auxiliando na fixação e exemplificação nos alunos.

Tenho que relatar que minha interação com essa turma, foi uma das melhores coisas do estágio, antes mesmo do nosso primeiro contato, eu como professor e mediador de informação e eles como discentes se deu da melhor maneira possível. Todos estavam dispostos a explorar o máximo o que essa nova experiência permitia, e ao perceber o quanto eles estavam interessados me permitiu elaborar tudo que fosse viável. Durante nossos encontros, sempre antes de iniciar a aula, eu pedia a palavra a eles, e levantava algumas questões sobre os mais diversos assuntos. As aulas basicamente foram conduzidas em um mesmo padrão, apresentava um conteúdo e posteriormente abria espaço para que os alunos fizessem suas colocações sobre ele, me colocava a disposição para dirimir dúvidas e fazer uma explicação geral sobre o tema trabalho na aula.

Em nosso penúltimo encontro, foram utilizadas cenas compiladas de filmes que abordavam o tema ou que trouxessem uma representatividade dele e procurando sempre verificar a reação dos alunos ao assistirem os vídeos, o que eles compreendiam e que elementos eles conseguiam levantar de acordo com o assunto estudado em sala de aula. Devido ao fato da permanência na escola ser curto, pois não poderíamos ocupar o espaço do professor por muito tempo, e também devido a hora aula ser de apenas 48 minutos, a forma de uso dessa ferramenta foi através de recortes. Ao tratamos do tema, me propus a procurar filmes que fizessem uma representação do conteúdo abordado em sala de aula. Dediquei-me tempo para assistir e analisar os filmes e selecionar as cenas que tivessem relação com o que foi estudado em sala de aula, e principalmente com as leituras feitas. Sendo assim, ao assistirem um trecho selecionado do filme, os alunos podiam fazer seus questionamentos ou comentários relacionando o que foi visto, mostrado no vídeo com o conteúdo estudado em sala de aula. Os trechos dos filmes funcionaram assim, como o suporte ao conteúdo do livro didático.

Nosso último encontro ficou ao meu critério de trabalhar um assunto extra. Vale ressaltar que o assunto selecionado chamou a atenção deles que foi “O trabalho infantil no período da Revolução Industrial”. Aproveitei a temática para explicar sobre o conceito de infância em vários tempo históricos me valendo da leitura de Philippe Ariés. Segundo o autor; a concepção da infância está associada às formas de intervenção social, inseridas em práticas de regulação e controle da segregação de classes sociais. Para ele, os estágios de infância propriamente ditos se deram primeiramente nas classes sociais favorecidas economicamente, enquanto que as crianças advindas de famílias pobres ficavam a mercê da própria sorte.

3 ENSINO DE HISTÓRIA E UTILIZAÇÃO DE FILMES EM SALA DE AULA

Não é de hoje que estudos relacionados à utilização de filmes nas aulas de história são elaborados. A relação entre História e Cinema já é tratada por diversos autores, entre eles podemos citar Marc Ferro, que talvez seja a maior referência dentro da História quando se trata do uso do cinema como fonte. Marc Ferro é um historiador francês que fez parte da 3ª Geração da “*Escola dos Annales*” sendo um de seus principais nomes, ficando conhecido como um dos pioneiros no universo historiográfico.

Ferro em sua obra *Cinema e História*, em determinado momento afirma que “um filme, seja ele qual for, sempre vai além de seu conteúdo” (FERRO, 1992). O referido autor infere que não existe nenhuma linguagem cinematográfica inocente, que nela sempre existe uma intencionalidade, ao analisarmos um filme

pelo viés historiográfico devemos sempre estar atentos para o fato de que nele possa conter mais informações sobre o presente em que foi produzido do que o passado narrado. Nesse sentido deve-se buscar analisar tanto o conteúdo interno da produção fílmica quanto o externo.

“O cinema não é uma matéria para a fruição e a inteligência das emoções; ele é também matéria para a inteligência do conhecimento e para a educação, não como recurso para a explicação, demonstração e afirmação de idéias, ou negação destas, mas como produto da cultura que pode ser visto, interpretado em seus múltiplos significados, criticado diferente de muitos outros objetos culturais, igual a qualquer produto no mercado da cultura massiva” (ALMEIDA, 2004, p. 32).

Segundo Milton José de Almeida o filme pode provocar situações de ensino sobre a vida cotidiana e da cultura comum. Este é um recurso que pode ser utilizado para criar um debate em sala de aula, como suporte complementar no ensino/aprendizagem, pois o mesmo serve como um produto que pode ser visto, interpretado ou criticado pelos alunos. Em sua produção, possui uma estrutura que deve ser levada em consideração enquanto material de estudo e conhecimento histórico.

O uso do cinema no ensino/aprendizagem de História pode ser de grande valia para compreensão da realidade social em diferentes momentos histórico, pois como citado pelos diversos autores, os filmes ajudam a representar diversos elementos do tema que busca ser estudado. Entretanto é claro, vale ressaltar, que o professor/historiador não deve prender-se somente ao filme, é necessário que se tenha e apresente aos alunos outros materiais didáticos que tratem sobre o mesmo tema trabalhado, assim fazendo com que os alunos possam tirar suas próprias conclusões sobre o tema. Não é recomendado que apenas o filme, seja passado, este deve ser tratado como uma atividade complementar que proporcione o debate ou discussão sobre o mesmo.

4 DIFICULDADES DA UTILIZAÇÃO DE FILMES NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Apesar da utilização de filmes em sala de aula, apresentar-se como uma forma eficaz e muito difundida como metodologia de ensino, o uso deste recurso didático ainda necessita de melhoramento por parte dos profissionais que o utilizam. Muitos profissionais da área muitas vezes adotam a exibição de um filme apenas como mecanismo para assimilar conteúdo sem se preocupar na discussão ou debate que pode ser promovido visando observar o que corresponde ao conteúdo histórico, o que o filme distorceu e etc. Não podemos negar que também existem outras complicações, sejam elas apresentadas pelos gestores que muitas vezes acusam o professor de passar filme para descansar e não raro encontramos profissionais de História que rejeitam tal metodologia.

Bem a primeira delas é devido à falta de interesse por parte do professor/historiador em trazer elementos diferentes para sua aula, contribuindo para um melhor desenvolvimento do aluno. Muitas vezes o profissional acaba por ficar acomodado e acostumado à utilização somente do livro didático em aulas expositivas e com isso não se coloca aberto para utilização de novos métodos que possam diversificar a aula. Outra dificuldade apresentada por parte dos professores/historiadores é que esses muitas vezes não estão acostumados no seu dia-a-dia com a utilização dessas novas ferramentas tecnológicas e por isso buscam evita-las. Uma dificuldade que deve aqui ser destacada é a forma como alguns profissionais tratam o uso de filmes em sala de aula, para

estes o uso dessa ferramenta é visto como algo feito apenas, para “matar o tempo”, “evitar trabalho” o que dificulta o uso contínuo deste recurso didático dentro das dependências da escola. O profissional que ‘ousa’ em usar este recurso ao se deparar com as críticas por parte de seus pares acaba por abandonar o uso desta ferramenta.

Outra dificuldade que pode ser notada de acordo com as leituras e pesquisas apresentadas nos artigos, é a de que, muitas das instituições não estão capacitadas para atender a necessidade do profissional para prática desse recurso didático na escola. Seja por falta de estrutura ou de recursos financeiros, muitas instituições escolares não possuem materiais necessários para prover espaços adequados para comportar os alunos de forma que fiquem mais confortáveis para assistirem e analisarem os filmes, como videoteca, ou salas de multimídia. Muitas não possuem Televisão ou projetores, materiais necessários para que o estudante possa ter uma melhor visibilidade do filme ou até mesmo para que a atividade seja elaborada em sala de aula. Em alguns casos os administradores da instituição não se mostram muito dispostos para essa prática moderna, muitas vezes por serem tradicionalistas, ou por acharem que é algo totalmente desnecessário.

Uma grande dificuldade para a utilização desse recurso didático em horário de aula é a atual grade curricular do ensino médio, normalmente a disciplina de História é ministrada duas vezes na semana entre 45 minutos há 01h00, o que dificulta uma boa aplicação desta prática em sala de aula, outro ponto que deve ser ressaltado é a distribuição de recursos destinados à educação, esses muitas vezes não são suficientes para que a escola possa adquirir materiais necessários para implantação de espaços dedicados a atividades visuais e tecnológicas. Recentemente os recursos destinados à educação pelo Governo, estão passando severos cortes e a previsão é que a cada ano os recursos destinados à educação sejam reduzidos. Os cortes em verbas destinadas a educação já vem de muito tempo como ressaltava Paulo Ghiraldelli Junior, em sua obra *História da Educação Brasileira*, ao abordar o período conhecido como Primeira República ou “Velha República” na história do Brasil, onde cita o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ e através do mesmo comenta sobre a forma do Governo tratar a educação, colocando que dentre todos os problemas nacionais nem mesmo os problemas econômicos poderiam “disputar a primazia” com o problema da educacional. A Infelizmente ao analisarmos a forma como a educação está sendo tratada nos dias de hoje, podemos perceber que não mudou muita coisa, a situação econômica do país é usada como justificativa para prejudicar a educação.

Em relação às aulas de História, podemos apontar caminhos para algumas dessas dificuldades. Sobre o problema da carga horária reduzida o que dificulta uma boa aplicação deste recurso metodológico podemos apontar como solução a “interdisciplinaridade”, ou seja, buscar parceria com profissionais de outras disciplinas para que ambos possam aplicar uma determinada tarefa sobre o filme utilizado, assim tendo-se mais tempo para trabalhar esse recurso.

Os autores também colocam a questão que o professor/historiador deve ter um maior cuidado e atenção ao escolher um determinado filme relacionado ao tema proposto, pois como um dos principais objetivos é atrair o interesse dos alunos para o estudo de história, a escolha do filme deve ser pensada sempre por filmes que possam estar relacionados ao cotidiano e estrutura social deles, ao qual mesmo retratando algum período histórico do passado, também possam fazer com que eles identifiquem ou assimilassem ao seu âmbito social, a realidade a qual estão inseridos. Assim facilitando uma maior análise e investigação sobre o filme, bem como uma maior reflexão crítica e social sobre o mesmo.

Não podemos falar da utilização desse recurso didático sem buscarmos apresentar as vantagens que seu uso trás para os alunos.

No mundo contemporâneo estamos imersos em imagens (paradas ou em movimento) que nos trazem não apenas informações visuais, mas significam a realidade. Neste universo em que o imagético é hegemônico, é necessário que as imagens venham fazer parte do contexto escolar, assim como é do cotidiano do aluno, com o fito de problematizá-las e decodificá-las.” (SANTOS. P. 07).

Em seu artigo o *Uso de filmes no ensino de história* a pesquisadora Maria Lucia Lopes Santos, constata que é necessário que a escola passe a utilizar recursos tecnológicos em suas aulas, pois uma boa parcela dos jovens (alunos) estão diretamente ligados aos avanços tecnológicos e cercados por imagens, sejam fotos ou vídeos. Não está sendo colocado é claro que essas formas devem substituir o livro didático e aulas expositivas, muito pelo contrário, aqui elas se colocam como um complemento para auxiliar em manter o interesse do aluno bem como servindo como um recurso, mais prazeroso e interessante, de apoio, podendo ser utilizado comparações entre filmes e documentos escritos, como o próprio livro didático. A possibilidade de conhecimento do aluno se amplia a tal forma de ele ter uma representação visual do que está estudando de forma que fique mais claro todo o assunto do tema proposto.

Outro ponto que podemos apontar como vantagem ao estudante é o estímulo pela história. Buscar outras formas de compreensão ao tema tratado, de estudar História, além de estimulá-los a não ficarem presos somente ao conhecimento que pode ser extraído do livro didático. Através de filmes o aluno também pode estruturar suas reflexões e alimentar uma possível curiosidade sobre o tema, fazer pesquisas em sítios via internet, bem como buscar vídeos, vídeos aulas, curtas, fotos, documentários, gravuras dentre outros que tratam sobre o assunto proposto em aula.

Além disso, utilizando dessas ferramentas da forma melhor possível, o aluno, tende a buscar estimular e desenvolver seu lado (senso) crítico-social, não somente sobre o tema trabalhado bem como sobre a realidade ao qual ele está inserido. Acreditamos que é dever da escola, bem como dos profissionais envolvidos, estimular o aluno a pensar por si próprio e não somente reproduzi sobre os diversos assuntos tratados em sala de aula. A disciplina de História é a matéria ideal para elaboração de estímulos a capacidade do aluno de pensar, forma opinião própria.

Assim conduzindo os alunos a também fazerem uma crítica externa e interna ao filme utilizado, bem como os ensinando a extrair as informações necessárias para compreender o determinado tema trabalhado, é dever do professor/historiador, ao utilizar esse recurso didático como fonte, formular questões coerentes e que direcione os alunos para um melhor aprendizado possível.

CONCLUSÃO

É interessante destacar que, toda a nossa formação acadêmica não nos prepara para a realidade que é trabalhar dentro das escolas públicas, o choque e impacto ao se deparar com a realidade enfrentada diariamente pelos professores é inevitável. Sem as experiências de estágios nossa formação não estaria completa. Busquei aproveitar a experiência de estágio ao máximo. Nem tudo foi perfeito e diversas complicações se apresentaram durante esse período, entretanto os resultados positivos superam os negativos, deixando-me extremamente grato com o trabalho desenvolvido.

A utilização da ferramenta fílmica foi um recurso aceito de forma positiva por partes dos alunos com os quais trabalhei, levando inclusive alguns alunos a optarem por assistir o filme completo e participar de forma mais efetiva na aula seguinte. Nesse sentido, como mencionado em seu artigo, *Lopes Santos*, destaca que todos os filmes são passíveis de ser trabalhado em ambiente escolar, e em relação ao ensino de história, o filme torna-se um excelente material histórico para problematizar, contextualizar e construir sobre um determinado tema proposto pelo professor.

Ao utilizar de recortes de filmes que estão relacionados ao ‘universo’ deles, foi possível estabelecer um diálogo e uma identificação entre os alunos facilitando assim o convívio com os mesmos durante os trabalhos do estágio da prática docente. Além de despertar o interesse dos alunos pelas aulas de história, esse método apresentou-se como ideal para uma melhor relação professor/aluno, uma vez que estimula o aluno a elaborar reflexões de caráter crítico sobre o tema trabalhado, bem como auxiliando o livro didático. É notório que existem diversas dificuldades para aplicação desse recurso, mas todas as dificuldades são passíveis de serem contornadas. O uso de filmes nas aulas de história é possível.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 3ª ed. - São Paulo, Cortez, 2004. (Coleção questão da nossa época; v.32).
- FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GRIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 4ª ed - São Paulo, Cortez, 2009.
- LIMA, Daniel Rodrigues de. Cinema e História: o filme como recurso didático no ensino/aprendizagem da História. *Revista Historiador* Número 07. Ano 07. Janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador>.
- NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.
- NAPOLITANO, Marco. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SANTOS, Maria Lucia Lopes. O uso de filmes no ensino de História. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1994-8.pdf>. Acessado em 26/11/2016.
- SOUZA, Polyana Jessica do Carmo de; SOARES, Valter Guimarães. Cinema e ensino de História. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371330125_ARQUIVO_polyanaartigofinal1.pdf. Acessado em 26/11/2016.

GESTOR ESCOLAR E AS TECNOLOGIAS NA ALFABETIZAÇÃO

Valdecira Aparecida da Silva Moreira
(UDS)

E-mail: valdeciracolorado@hotmail.com

Cleonice Adriana Schmitz Santos
(UDS)

E-mail: cleoniceadriana@hotmail.com

Valdicéia de Cássia da Silva Balbinot
(UDS)

E-mail: valdiceia_balbinot@hotmail.com

Maria Valdete da Silva Bolsoni
(UDS)

E-mail: valdetebolsoni@hotmail.com

Wesley Michel Silva Bolsoni
(IPP)

E-mail: wesley.bolsoni@ifro.edu.br

RESUMO: Este artigo traz à tona análise do papel do gestor no contexto do incentivo a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, nas práticas pedagógicas na alfabetização em Colorado do Oeste Rondônia. Autores como Bolsoni & Bolsoni (2017); Boni (2005); Lopes (2012); Moraes & Velanga (2016); Moraes (2006); Moreira & Scamocin (2017); Moreira & Balbinot (2017); Paro (2012); Tripp (2005) sustentam teoricamente as reflexões apresentadas. As pesquisas se deram no período de maio a julho de 2017. A metodologia adotada foi à pesquisa ação integrando investigação dos projetos didáticos pedagógicos, trabalhos educativos e ações desenvolvidas na escola. A amostra investigada foi constituída por meio de entrevistas com vinte professores alfabetizadores e quatro gestores de quatro escolas estaduais no município de Colorado do Oeste-RO. O questionário foi o instrumento de coleta de dados utilizado. Os dados foram analisados segundo a técnica de análise textual discursiva. Os resultados das pesquisas apontaram que espera-se que o gestor atual tenha habilidades de comunicação, liderança, organização, capacidade de solucionar problemas, competência de incentivar o uso de tecnologias e incentivador à participação em cursos de formação presencial, semipresencial e à distância, motivando professores em especial os alfabetizadores a alçar novos voos à partir das novas experiências.

PALAVRAS-CHAVES: Gestor. Tecnologia. Professores Alfabetizadores.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS/ FORMAÇÕES CONTINUADAS COM A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS

A Pesquisa foi realizada envolvendo 20 professores alfabetizadores e quatro gestores, de quatro escolas públicas estaduais no município de Colorado do Oeste-Rondônia, no período de maio a Julho/2017. A seguir versa-se sobre os principais dados pesquisados.

No que se refere ao incentivo da utilização dos recursos midiáticos na escola com propósito pedagógico, autores como: Bolsoni & Bolsoni (2017), Moreira & Balbinot (2017), Moreira & Scamocin (2017), Paro (2012), Moraes & Velanga (2016), entre outros defendem que a alfabetização exige dos profissionais: postura crítica,

reflexiva e constante busca por alternativas eficazes, ou seja gestores e alfabetizadores comprometidos com o ato de liderar o processo de alfabetização colocando em prática ações comprometidas, ativas e dinâmicas.

As análises se constituíram a partir da pesquisa participante que integra investigação dos projetos didáticos pedagógicos, trabalho educativo e ação. A amostra investigada foi constituída por meio de entrevista com professores alfabetizadores de quatro escolas estaduais no município de Colorado do Oeste-RO.

Discussões sobre o envolvimento do gestor escolar como principal motivador da utilização de recursos tecnológicos na educação, planejamento com objetivos pré-estabelecidos, socializações de práticas pedagógicas no ambiente de trabalho, fortalecem o grupo docente e promove a motivação entre a equipe escolar, nesse sentido, Bolsoni & Bolsoni (2017) asseguram que:

Discutir o uso de mídias tecnológicas na rotina do gestor escolar é falar do processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática administrativa e/ou educativa, mas vislumbra a possibilidade de criação de canais de efetiva comunicação e de aprendizado e, conseqüentemente, demanda repensar as estruturas das práticas inerentes ao gestor. (BOLSONI & BOLSONI, 2017 p.4)

Os autores alertam para a importância do contexto gerencial das instituições de ensino público, dos desafios em manter as estruturas escolares no intuito de garantir a qualidade no ensino. Destacam a necessidade do olhar dos gestores sobre suas instituições, pois do perfil do diretor depende as ações direcionadas ao fazer pedagógico envolvendo as tecnologias da informação e comunicação TICs, nas formações, semipresencial, presencial e a distância.

Discussões sobre o tema em pauta, emergem em decorrência de formações continuadas na escola, publicações científicas, estudos realizados por pesquisadores e estudantes, que enfatizam a realidade das turmas de alfabetização, descrevendo ganhos pedagógicos do ensino, caminhos percorridos e as constantes buscas pela qualidade de ensino.

Bolsoni & Bolsoni (2017) defendem a atuação do gestor escolar como incentivador das formações EADs. Para os autores com a tecnologia se alcança maior valorização da autonomia e isto pode levar a redimensionamento da prática de gestores, professores e alunos, proporcionando a escola extrapolar limites físicos, interagindo efetivamente com o que se passa dentro e fora dela. Segundo Bolsoni & Bolsoni:

Cresce a responsabilidade dos gestores em promover gestão integrada, para que a administração da instituição flua com a agilidade dos novos tempos, de maneira ética, responsável, cumprindo com tarefas que antes nem existia ou que demandavam muito tempo, hoje por exemplo os cálculos estatísticos são facilitados pelas planilhas no Excel; folha de ponto/frequência do servidor basta trocar poucos dados e imprimir no mês seguinte; a correspondência interna e externa de forma online abrange em pouco tempo número grande de pessoas; as formações dos profissionais se tornaram bem dinâmicas com a exibição de textos, imagens e sons via computador conectados ao Data Show, ou Pendrive conectado à TV, entre outros. (BOLSONI & BOLSONI 2017p.5)

Os autores defendem a importância do gestor manter-se engajado com as práticas pedagógicas, pois atrela-se aos direcionamentos didáticos pedagógicos do gestor as ações tenham sucesso na escola. É fundamental que a equipe gestora permaneça atenta as novas competências do educador em tempo de globalização e o papel fundamental das formações EaDs no desenvolvimento de práticas inovadoras.

A globalização requer que os gestores reconheçam a importância das formações continuadas e interesse pela tecnologia, pois o gestor motivado contagia os docentes conduzindo-os a práticas ousadas à partir do uso

de recursos midiáticos.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO INCENTIVO A CULTURA DE PROJETOS DIDÁTICOS NA ESCOLA

No cotidiano escolar observado, verificou-se a postura dos professores frente à diversidade metodológica utilizada em sala de aula, o ambiente de ensino, as experiências vividas no meio escolar com utilização de recursos midiáticos. Paro, assegura que:

Dos processos de trabalho que tem lugar na escola, o de maior importância, e em função do qual os demais existem, é, sem dúvida, nenhuma aquela que consiste na atividade-fim do empreendimento escolar, ou seja, o processo pedagógico. Para a gestão escolar, portanto, o processo de aprendizado deve ser tomado como o ponto de partida e o ponto de chegada de toda reflexão e ação (PARO. 2012, p. 69).

O processo pedagógico da escola merece atenção especial do gestor escolar, por ser ele o responsável por liderar os docentes na busca pelas estratégias de ensino.

Projetos didáticos construídos à partir da cumplicidade entre gestor e professor recorrendo ao uso das tecnologias tem resultado em comprometimento, agilidade e dinamismo. A utilização de pesquisas na internet, produções de textos on-line, leituras de gêneros variados, produções de vídeos, documentários, correspondências diversas, tem promovido desenvolvimento dos alunos de forma ativa.

O uso da tecnologia com finalidades educativas tem possibilitado divulgar produtos, serviços, comunicar-se com pessoas de todo o planeta, possibilidade de investigar, compreender, comunicar e principalmente relacionar o que aprendem a partir do contexto social e cultural. Sobre o papel do professor atual, Morais & Velanga descrevem:

Os professores são profissionais essenciais na construção de uma escola renovadora e a democratização do ensino passa pela sua formação. Para que isso possa de fato acontecer, a formação docente precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas provendo-os com “contra discursos”. (MORAIS e VELANGA. 2016 p. 102)

É importante ressaltar que há inúmeras possibilidades de usar os recursos tecnológicos, os quais hoje encontram-se à disposição nas escolas para serem empregados no fazer pedagógico.

Mediante a realização de cursos de formações continuadas para professores alfabetizadores promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura, são constantes os relatos de professores que enfatizam experiências como ganho na qualidade educacional a partir da inserção dos recursos tecnológicos na escola. Educadores socializam nos encontros pedagógicos experiências bem sucedidas, por meio de apresentação de relatórios, diálogos entre educadores e publicações de artigos em diversas revistas científicas.

Os relatos de experiências em diversas escolas públicas estaduais, compõe docie na escola e muitas vezes são utilizados para avaliar o trabalho pedagógico, socializar as experiências com a comunidade local, bem como na elaboração de projetos inscrito em concursos relacionados a educação.

OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Segundo Tripp (2005) a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o

desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

A pesquisa-ação é a forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Observe o que diz Tripp (2005 p 5), a questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.

A pesquisa apresentada neste artigo utilizou-se da coleta de dados por meio do questionário, padronizado, aplicado a professores alfabetizadores e gestores da rede estadual de ensino, por meio de amostragem, sendo aplicado a 20(vinte) docentes alfabetizadores e quatro gestores. Para Boni e Quaresma (2005) o questionário como instrumento de coleta de dados possui vantagens como: conseguir atingir várias pessoas ao mesmo tempo, obtendo um grande número de amostras

Os questionários foram estruturados com questões padronizadas sobre a utilização dos recursos tecnológicos por meio de projetos pedagógicos e parceria do gestor escolar. Os professores participantes da pesquisa responderam prontamente aos questionários, devolvendo-os num período de três dias.

Os questionários da pesquisa, continham três questões subjetivas a saber: 1) Na sua opinião os professores utilizam os recursos tecnológicos existentes na escola? 2) O gestor de sua escola incentiva a participação em formações continuadas e atua como parceiro no desenvolvimento de projetos pedagógicos que envolvem recursos midiáticos? Justifique sua resposta. 3) Os projetos pedagógicos com recursos tecnológicos promovem aprendizagem para os alunos? As indagações procuram elucidar se há empenho em realizar formações docentes e suas repercussões sobre a prática docente na alfabetização.

Ressalta-se que a técnica de análise utilizada na presente pesquisa baseou-se na análise textual discursiva. Para Moraes e Galiazzi.

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise do discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 07).

Após a aplicação dos questionários e tabulação dos dados, passou-se a organizá-los, a partir de textos prévios, contendo a compreensão sobre os elementos pesquisados.

DISCUSSÕES: RESULTADOS

A Pesquisa foi realizada envolvendo 20 professores alfabetizadores e 04 gestores, de quatro escolas públicas estaduais no município de Colorado do Oeste Rondônia. De posse dos questionários que geraram as respostas, assegura-se que a grande maioria dos educadores são comprometidos com as novas formas de educar, abrangendo as tecnologias em tempos de globalização, minimizando distâncias, proporcionando agilidades, atendendo as demandas atuais.

Dos 24 profissionais entrevistados, 20 responderam que utilizam semanalmente os recursos tecnológicos disponíveis na escola, 03 afirmaram que raramente, justificando as respostas, informando que apesar de acreditar que os recursos tecnológicos traduzem resultados positivos ainda, possuem poucas habilidades para manusear os equipamentos e por isso optaram por utilizá-los apenas em situações inevitáveis. 01 professor informou que realizou tentativa infrutífera de usar a lousa digital, pois os alunos se dispersaram e a aula ficou improdutiva. Lopes sobre a qualidade da educação, escreve:

São tantas as demandas sociais em relação ao que vem a ser qualidade da educação, desde aquelas sintonizadas com as condições socioeconômicas de vida até as relações interpessoais nos lugares de trabalho, que a qualidade se esvazia de significado. É por meio desse vazio, que a expressão qualidade na educação se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e construir diferentes sujeitos que atuam em seu nome. (LOPES, 2012, p. 340).

Alice Lopes, assegura que a qualidade da educação ou educação de qualidade depende das características do fazer pedagógico e do currículo pois de ambos dependem a real possibilidade dos alunos aprenderem, isto é constatação óbvia, no entanto se faz necessário problematizar a significação de qualidade atrelada ao currículo.

Neste sentido, o gestor competente é aquele que é capaz de propor medidas que abrangem trabalho pautado em parcerias, nas quais os educadores sejam o elo de auxílio e cumplicidade na construção de novas metodologias de ensino, utilizando por exemplo, as mídias tecnológicas, construindo em equipe metodologias ativas, para tornar a execução do currículo viável. A grande proposta da metodologia ativa é aperfeiçoar a autonomia individual do aluno, desenvolvendo-o como um todo, para que ele seja capaz de compreender aspectos cognitivos, socioeconômicos, afetivos, políticos e culturais.

Fator que merece atenção especial é que das quatro escolas investigadas, apenas uma, o gestor escolar possui pouca afinidade com as tecnologias, coincidentemente, nesta escola é que aparecem os três professores que pouco utilizam os recursos tecnológicos.

Em relação ao segundo questionamento: Na sua opinião o gestor escolar estimula a participação em formações continuadas e atua como parceiro no desenvolvimento e incentivo a projetos pedagógicos abrangendo o uso de recursos midiáticos? 18 profissionais responderam que os gestores incentivam e participam das formações continuadas, providenciam reparos, manutenção e substituição de equipamentos danificados, auxiliam na elaboração e execução dos projetos incluindo as tecnologias, promovem grupos de discussões e socializações de experiências bem-sucedidas na escola.

Quatro profissionais disseram que os gestores pouco incentivam o uso das tecnologias, reclamaram da conexão de internet, da sobrecarga de trabalho e das excessivas atividades burocráticas da escola. Ou seja, o incentivo a execução de projetos didáticos incluindo as tecnologias, para estes quatro entrevistados, ficam em 2º plano.

Dois profissionais informaram que participam pouco das formações que abrangem uso de ferramentas tecnológicas, no entanto tem percebido que professores que usam a tecnologia no fazer pedagógico tem se destacado, informaram que acompanham pelas redes sociais, as postagens de atividades envolvendo recursos tecnológicos dos colegas, disseram ainda que os gestores, nas reuniões com os pais tem convidado a comunidade escolar a acompanhar o facebook da escola, isso implica dizer que não dá mais para ficar à margem da tecnologia, concluíram.

Percebe-se que as quatro escolas investigadas as atribuições dos gestores são basicamente as mesmas. As diferenças no modo de atuação estão atreladas a fatores como: formação acadêmica e características pessoais. O gestor que se prende a maioria do tempo nos fatores burocráticos, deixa a desejar no pedagógico. Ambos possuem extrema importância, não se há de abrir mão de um em detrimento do outro.

Ao incentivar os docentes a utilizarem recursos tecnológicos, empregando-os por exemplo, nas pesquisas, leituras, construções variadas todos lucram, pois essas ações geram economia financeira e ganho de tempo. Economia financeira com a redução do gasto com papel e tinta, por exemplo e, ganho de tempo, advindo da agilidade proporcionada pela tecnologia. Sobre a importância do trabalho com leitura na escola, Moreira & Balbinot abordam:

A leitura abre porta para o mundo da imaginação, principalmente na fase de alfabetização, amplia o vocabulário dos alunos, propicia embasamento para o diálogo, melhora consideravelmente a capacidade de interpretação e produção de texto. (MOREIRA & BALBINOT 2017 p. 6)

As autoras defendem que as metodologias utilizadas são fatores determinantes no sucesso das atividades é fundamental acreditar nas potencialidades do aluno, na aprendizagem construída passo a passo com autonomia, neste sentido os equipamentos tecnológicos, por se constituírem em linguagem universal conquistam os alunos, motivando-os a aprender.

Para Moreira & Balbinot (2017) a motivação para gostar de ler, tem início na família e na escola. O primeiro passo da escola consiste em assegurar processo sistematizado de iniciação à leitura.

Leitura como prática sociocultural veicula-se ao prazer de ler, portanto a criação de estratégias, parcerias entre o gestor, professores e pais nos projetos de leitura na alfabetização são extremamente viáveis e necessários, neste sentido a utilização dos recursos tecnológicos facilitam a integração, podendo criar rede de comunicação rápida e real entre os envolvidos, estratégia indicada nessa ação pode ser a troca de e-mails, Whatsapp, postagens no facebook, entre outros.

Em relação ao 3º e último questionamento: Os projetos pedagógicos com recursos tecnológicos promovem aprendizagem para os alunos? Neste quesito os profissionais foram unânimes em afirmar que projetos por si só, não resultam em elevação de índice de aprendizagem, no entanto colaboram com a melhoria, pois ao pensar em execução de projeto, o profissional necessita se concentrar na turma, nas particularidades e buscar estratégias para transpor obstáculos.

Uma professora informou que a tecnologia tem promovido comunicação a longa distância, fato que tem facilitado o labor diário educativo, que por meio de conversas no Whatsapp, ela e profissionais de outros estados tem construído projetos didáticos de grande repercussão. A este respeito Moreira & Scamocin asseguram:

Foi quando por intermédio de diálogo ou rede de conversa entre educadores, por meios eletrônicos, surgiu o tema indisciplina em sala de aula, falou-se das inquietações, das frustrações, por não estar rendendo em sala, tanto quanto deveríamos mesmo nos dedicando tempo integral a turma. (MOREIRA E SCAMOCIN 2017 p. 2)

Para as autoras, o ser humano é movido pela motivação seja individual ou coletiva, nesse sentido asseguram que os alunos aprendem melhor quando estão motivados a aprender. Não basta equipar as escolas, faz-se necessário garantir a manutenção e utilização pedagógica eficiente. É imprescindível manter educadores incentivados ao uso de equipamentos tecnológicos em finalidades pedagógicas, esta é tarefa diária inerente a função do gestor escolar ou pelo menos deveria ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito principal deste trabalho foi analisar o papel do gestor na formação continuada para docentes a partir do uso das tecnologias, nas práticas pedagógicas na alfabetização em Colorado do Oeste Rondônia, constatou-se por meio da análise textual discursiva dos dados e observações em registros documentais pertinentes ao tema, que as escolas em pesquisa utilizam os recursos tecnológicos em ações como: desenvolvimento de projetos de leitura com a utilização dos recursos tecnológicos, projeção na tela de livros digitais, encaminhamento de arquivo digitais de livros de diversos gêneros, entre outros.

Ressalta-se que é difícil defender o que se desconhece, logo, pode se dizer que as formações continuadas

tem proporcionado conhecimentos variados, solidificando novas alternativas para a forma de ensinar.

Constatou-se que a maioria dos gestores possuem afinidade com a tecnologia e atuam de forma a manter equipamentos e instalações em boas condições de uso. As escolas pesquisadas, no município de Colorado do Oeste-RO, possuem recursos tecnológicos e rede de internet acessível, disponível ao uso dos profissionais, alunos e comunidade.

A formação docente é constante que permeia os objetivos do processo educativo, na luta pela excelência na qualidade da educação! Trabalho em parceria, inclusão de recursos tecnológicos no fazer didático, formações presenciais, semipresenciais e/ou a distância, políticas públicas coerentes emergidas a partir das lutas sociais, culminam na excelência na qualidade educacional.

Concomitantemente às mudanças na educação em tempos de globalização, os métodos de ensino precisam ser alterados! As instituições de ensino que adotam metodologias ativas perceberam o progresso no que diz respeito ao comprometimento, retenção de conteúdo e interação entre os alunos. Tais metodologias promovem a elevação do índice de aprendizagem aumentando significativamente.

REFERENCIAIS

BOLSONI & BOLSONI. **O uso de Mídias tecnológicas na rotina do gestor escolar em Rondônia.** Maria Valdete da Silva Bolsoni e Wesley Michel Silva Bolsoni. Revista P@rtes- ISSN 1678-8419 São Paulo. 2017

BONI, V.; QUARESMA, J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.** Revista Eletrônica dos Pós-Graduando em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1, p. 68–80, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?** In: VIANA, F.; OLIVEIRA, Marcus Aurélio; FONSECA, Nelma; LIMA, Rita Cristina (Org.). **A Qualidade da Escola Pública no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Editora, 2012.

MORAIS & VELANGA. **Diversidade Cultural na Formação Docente.** Lerkiane Miranda de Moraes & Carmen Tereza Velanga. Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ji-Paraná IX Seminário de Educação. 2016

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces.** Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117–128, 2006.

MOREIRA & SCAMOCIN. **De olho nas estrelas, para alfabetizar.** MOREIRA, Valdecira Aparecida da Silva e SCAMOCIN, Maria de Fátima Perles. 2017, Revista P@rtes- ISSN 1678-8419-São Paulo

MOREIRA & BALBINOT. **Geloteca: Fome de leitura na alfabetização.** Valdecira Aparecida da Silva Moreira & Valdicéia de Cássia da Silva Balbinot. Revista P@rtes- ISSN 1678-8419-São Paulo. 2017

PARO, Vitor Henrique. **A qualidade da escola pública: A importância da gestão escolar.** In: VIANA, F.; OLIVEIRA, Marcus Aurelio; FONSECA, Nelma; LIMA, Rita Cristina (Org.). **A Qualidade da Escola Pública no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Editora, 2012

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

AN AMAZONIAN STUDENT IN THE PHILIPPINES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE IMERSÃO CULTURAL E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM PAÍS ESTRANGEIRO

Jardel Otaviano de Freitas

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: jardelhp9jh@hotmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo relatar a experiência de imersão na língua inglesa nas Filipinas em maio de 2017. O intercâmbio deu-se na busca pela fluência do idioma, após missão militar com indígenas e imigrantes do Haiti na Amazônia Legal, através da Força Nacional de Segurança Pública, bem como para participar do processo seletivo anual de ingresso nas missões de paz da Organização das Nações Unidas (ONU). Além da dedicação, hospitalidade e métodos de ensino focando na dificuldade do aluno, tal experiência com os filipinos impactou de forma positiva quando não houve contato constante com brasileiros, atraindo a comunicação somente em inglês e por gestos. Essa prática de exposição ao idioma estrangeiro, favorece o crescimento acadêmico, pessoal e profissional, cuja a prática não se limita apenas no espaço de aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Filipinas. Inglês. Intercâmbio. Imersão Cultural.

INTRODUÇÃO

A língua inglesa é o idioma de destaque no cenário mundial. Por isso, conhecê-la e usá-la é de suma importância não somente na comunicação, mas também para que se possa participar das transformações que ocorrem no mundo social. Além disso, o crescimento do comércio internacional e os desenvolvimentos de tecnologias de informações intensificam a necessidade de aprendizado dessa língua.

Dentre as diversas formas de se aprender um idioma, o intercâmbio possibilita não apenas estudar uma língua estrangeira, mas também imergir em outras culturas, tornando a experiência mais significativa. Sendo assim, o relato de experiência foca uma viagem às Filipinas¹ que teve como principal objetivo o aprofundamento dos estudos da língua inglesa, não apenas na condição de discente do curso de Letras-Inglês, mas também como servidor público militar, que necessita de fluência em uma língua estrangeira, sob condição para ser aceito como voluntário para participar de missões de paz da Organização das Nações Unidas (ONU).

Pautou-se o presente relato em uma perspectiva sociológica, para que se pudesse discutir interesses individuais que agregassem o coletivo, de forma a analisar a viagem às Filipinas além do viés da mera aprendizagem técnica de uma língua estrangeira, que é uma experiência que ultrapassa o estudar a língua inglesa nas Filipinas, dada a riqueza da experiência que é estar imerso em uma outra cultura e necessitar comunicar-se em uma língua que não é a vernácula.

Os resultados demonstram que o aprendizado de uma língua estrangeira, por meio da imersão cultural, é uma experiência singular, pois a necessidade de comunicação, aliada ao não “estar em casa”, obrigam, de forma construtiva, o estudante a fazer uso deste idioma em diversas situações de comunicação, o que colabora

1 País localizado no continente asiático. É um arquipélago formado por mais de sete mil ilhas e possui uma população estimada de 92 milhões de habitantes. Inglês e Filipino são os idiomas oficiais.

para o aprendizado tanto em situações formais quanto informais.

1 ASPECTOS CONCEITUAIS

Como referencial teórico, utilizaram-se os livros “O que é Sociologia”, de Giddens (2012), “Sobre arte, técnica, linguagem e política”, de Benjamin (2012), “Dicionário de Sociologia”, organizado por Johnson (1997), bem como “A produção social da identidade e da diferença”, de Silva (2014), além das fontes referenciais da ONU(2017) e Ministério da Justiça(2017).

O intercâmbio é uma maneira de interagir com outras etnicidades²² e possibilita experiências reais de uso da língua estrangeira. Portanto, essa experiência mostra-se como um diferencial importante para o acadêmico de Letras-Inglês torna-se, por exemplo, um exímio intérprete desse idioma, haja vista que ele necessita não unicamente do conhecimento teórico, mas também de uma experiência vivenciada em países que têm o inglês como língua oficial, de tal maneira que o coloca em total contato com a cultura e a tradição estrangeira, que são estruturadas e expressadas, dentre outros, por meio do seu idioma.

Para Giddens (2012, p.21), “[é] trabalho da Sociologia investigar as conexões entre o que a sociedade faz de nós e o que fazemos de nós mesmos da sociedade”, ou seja, imersões em uma cultura diferente proporcionam vislumbrar conhecimentos, associando a própria cultura do indivíduo no mundo social que o rodeia.

À medida que tomamos decisões que exigem mudanças de comportamento, por intermédio de crenças, hábitos, símbolos e valores éticos e morais de uma classe forânea, limitamo-nos em nossa liberdade, sob influência cultural adquirida pelo habitante daquela sociedade, compulsando a criar a nossa própria individualidade.

É nesse sentido que Comte (apud GIDDENS, 2012, p.24) defende sua abordagem positivista como “[...] a produção de conhecimento sobre a sociedade com base em evidências empíricas obtidas com observação, comparação e experimentação”. Wriqth Mills, por seu turno, desenvolve ideia da imaginação sociológica no sentido de que, “[...] primeiramente, a sociologia nos traz uma consciência de diferença culturais que nos permite enxergar o mundo social a partir de perspectivas variadas”.

Estar consciente disso, é poder olhar para as diferenças de uma forma despreconceituosa, em uma perspectiva que vá além dos estereótipos culturalmente. É permitir-se conhecer e aprender com outras formas de pensamento e de ação, o que exige estar disposto a aceitar e conviver com o novo, ainda que ele designe olhar para si mesmo de outra forma. Assim, realizar uma viagem não se define por um itinerário de ida e de volta. Essa ideia vai ao encontro do que afirma Silva (2014) sobre o que se pode experimentar ao viajar:

[a]viagem proporciona a experiência do “não sentir-se em casa” que, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, caracteriza, na verdade, toda identidade cultural. Na viagem, podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias - e as inseguranças - da instabilidade e da precariedade da

2 ² É um conceito que se refere a uma cultura e estilo de vida refletida na linguagem, religiosa e maneira de agir. JOHNSON (1997).

Além dos estudos para a diplomação em Letras-Inglês, o que motivou a viagem às Filipinas foi a necessidade de obter fluência em língua estrangeira, para integrar o efetivo de militares brasileiros nas missões de paz da ONU, a qual mantém missões em diversos países, que mobilizam cerca de 97.000 militares de 124 nações. Atualmente, o Brasil contribui com 1.279 militares responsáveis por monitorar as tréguas de conflitos, além de proteger populações vulneráveis (ONU, 2017).

No mesmo sentido, a Força Nacional de Segurança Pública (FNSP) segue o modelo da ONU, mas em âmbito brasileiro, cujo objetivo é o de colaborar no combate ao crime e de manter a ordem da nação, bem como a segurança das cidades. A FNSP foi criada em junho de 2004, pelo Ministério da Justiça, para atuar nos Estados brasileiros, por meio do pacto de cooperação em situações emergenciais nos momentos de crise (BRASIL, 2017).

O Departamento da Força Nacional reúne os melhores policiais, civis e militares, dos Estados e da Polícia Federal, selecionados mediante processo seletivo específico, do qual os candidatos precisam comprovar capacidade física e psicológica. Os que obtêm aprovação são treinados e avaliados através de Instrução de Nivelamento do Conhecimento (INC).

A experiência de dois anos em missões pela FNSP, nos anos de 2014 a 2016, pelo Brasil, que acarretou o contato com indígenas, imigrantes do país Haiti, ações de combate a violência domésticas, controle de distúrbios civis, operações de alto risco em favelas do Rio de Janeiro e adentramento nos presídios em rebelião possibilitou agregar conhecimento e desejo de pertencer à força de paz da ONU em nível internacional. Mas tal experiência por si só não garante participar dela, pois os testes avaliativos exigem como pré-requisito, além dessas experiências, a fluência no idioma inglês (ONU,2017).

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estilo da metodologia empregada neste trabalho é do tipo qualitativo. No que tange aos métodos, utilizou-se a etnografia para se discorrer tanto sobre a prática didática do ensino de línguas estrangeiras quanto sobre as impressões feitas a partir de uma cultura estrangeira.

A etnografia, enquanto trabalho de campo, segundo GIDDENS (2012, p.49) é o “estudo de pessoas em primeira mão, usando observação participante e/ou entrevista como seus principais métodos de pesquisa”. Tal perspectiva privilegia o interacionismo na busca por significados e entendimento, em uma visão Weberiana, por exemplo.

Esse autor afirma, ainda, que:

[...] a etnografia fornece informações sobre o comportamento de pessoas em grupos, organizações e comunidades e também sobre como essas pessoas entendem o seu próprio comportamento. Quando enxergamos como as coisas parecem quando vistas de dentro de um determinado grupo, é provável

que desenvolvamos uma compreensão maior não apenas daquele grupo, mas de processos sociais que transcendem a situação em estudo. (GIDDENS, 2012, p.49).

Com base nisso, a experiência aqui relatada pautou-se em métodos descritivos, a fim de ampliar a compreensão sociológica e pedagógica da experiência vivida nas Filipinas.

3 A EXPERIÊNCIA: FILIPINAS

A experiência de estudar inglês nas Filipinas teve início antes mesmo da chegada a esse país. Pode-se dividir tal experiência em quatro fases, quais sejam: a escolha do país; a contratação dos professores nativos; imersão no contato direto com nativos do idioma; e o itinerário de ida e volta entre Porto Velho e Filipinas.

O processo de organização da viagem durou cerca de seis meses e incluiu: pesquisas sobre o país; confecção do passaporte na Polícia Federal, e comunicação com a embaixada brasileira nas Filipinas, que forneceu as orientações gerais e a documentação necessária para ingresso no país.

A escolha pelo país se deu por indicação de terceiros, identificação cultural, custo-benefício e facilidade de ingresso e permanência no país, pois, em razão de acordo³³ bilateral vigente entre o Brasil e as Filipinas, os dois países não exigem vistos de turistas para cidadãos de ambas as nacionalidades, possibilitando, assim, até 60 dias de permanência (BRASIL, 2017).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do embarque da cidade de São Paulo às Filipinas, contabilizaram-se 38 horas de viagem, incluindo conexões na Espanha (7 horas) e na China (12 horas). Nesta última, já houve a necessidade de uso da língua inglesa para pedir informações de conexão e para comprar alimentação. Após as duas conexões, foi feito o desembarque em Manila, capital das Filipinas, com fuso horário de 12 horas em relação ao Brasil.

Após o desembarque, foi necessário constatar a regularidade da documentação junto à alfândega filipina, para o período de estadia naquele país, e a comprovação da passagem de retorno ao Brasil, situação esta que exigiu bastante uso da língua inglesa. Nesse momento da comunicação em inglês, houve dificuldades de compreensão entre o estrangeiro e o agente de segurança daquele setor, fazendo necessário o uso de gestos para contextualizar o entendimento de ambas as partes.

O estudo formal da língua inglesa iniciou-se logo no segundo dia de estadia em Manila e ocorreu em ambiente privado, em período integral. As aulas aconteciam no turno da manhã com um professor local, para o estudo mais gramatical/normativo da língua, e no vespertino com outro, para o estudo da oralidade. Vale ressaltar que os dois professores possuem formação superior equivalente a Letras-Inglês, os quais são docentes

3 ³BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Portal Consular**. Disponível em <<http://www.portal-consular.itamaraty.gov.br/seu-destino/filipinas#entrada>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

de instituição de ensino.

Nos primeiros dias, houve muita dificuldade no uso do idioma inglês, gerando insegurança ao falar com os filipinos, motivo pelo qual os diálogos aconteciam por meio de gestos, expressão facial e algumas vezes com a ajuda do *Google Tradutor*.

Nesse sentido, o conceito da linguagem gestual pode ser confirmada por Bruhl (apud BENJAMIN, 1992, p.206) quando diz: “[...] a linguagem da mão é a mais antiga que encontramos”.

Em seguida Leroy (BENJAMIN, 1992, p.206) diz que “[...] sua extensão é uma consequência de circunstância secundária, como a necessidade de se fazer compreender a grandes distâncias”.

Em outro momento, Mar (BENJAMIN 1992, p.207) afirma que “[...]a mão, ou as mãos, foram as línguas dos homens. Movimentos das mãos, um jogo de gestos e, em certos casos, movimento do corpo, esgotavam os meios da criação linguística”

Logo após a primeira semana, os filipinos compreendiam o que era dito e identificavam o tempo verbal dos enunciados, e a comunicação foi ficando menos truncada. Essa dificuldade na comunicação possibilitou uma aprendizagem maior da língua inglesa, pois, na falta de vocábulos nas elocuições, simultaneamente, os nativos completavam a frase com a palavra correta e, em seguida, motivavam o estudante a repetir a sentença por eles completada.

Por ser recorrente a resposta positiva dos filipinos, quando era testado o canal de comunicação com a pergunta “*Do you understand me?*”, foi solicitado aos professores que pusessem no quadro uma espécie de resumo do que o estudante havia dito. Essa metodologia sugerida pelo estudante foi, de certa forma, um monitoramento da própria aprendizagem.

Embasando-se na reflexividade⁴, enquanto discente de um curso de graduação de língua estrangeira, é recorrente que, quando um iniciante está aprendendo a falar inglês, pronunciando suas primeiras palavras, ocorre constante monitoramento por parte de ouvintes fluentes no idioma ou do professor, para corrigir a pronúncia, fazendo com que ele pronuncie a palavra corretamente. Nesse sentido, quando um iniciante sofre constantes intervenções para correção de pronúncia, em alguns casos, tal monitoramento gera insegurança, receio ou até mesmo sentimento de retraimento, podendo interromper suas expectativas de aprendizado na língua com o sentimento de frustração. No entanto, quando a correção da pronúncia ocorre em um processo de imersão cultural, ganha uma dimensão mais extensa na evolução do aprendizado.

O idioma inglês, língua oficial das Filipinas, juntamente com o filipino, tem variações que, assim como em outras línguas, coexistem com uma modificação culta. Essas variações podem ser percebidas nos diferentes sotaques e nas escolhas de determinados vocábulos, porém a compreensão desse idioma não fica comprometido.

A experiência de estudar em um país estrangeiro, como as Filipinas, não só comprova tal afirmação, como também mostra que, quando se comunica com um nativo, há uma perspectiva motivacional diferente do ensino formal da língua, principalmente quando não se é interrompido para correção de pronúncias, mas para que a comunicação seja possibilitada. Ao término do turno de fala do estudante, eles complementavam com: “*very wel!*” ou “*very good!*”, acenando com positividade à comunicação, acentuando a autoconfiança e

4 ⁴ É o processo de referir-se a si mesmo e aplica-se tanto à teoria quanto à pessoa. JOHNSON (1997)

estimulando o iniciante a tentar se comunicar em inglês, embora errando em alguns momentos.

Por estar imerso na cultura do outro, e pela disposição e hospitalidade dos filipinos, o contato com o idioma inglês era constante e intenso, favorecendo o exercício da língua inglesa. Além disso, a visitação aos pontos turísticos tais como: museus, praias, monumentos e feiras tradicionais possibilitou conhecer outras palavras do idioma inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que, embora seja importante corrigir os erros na pronúncia das palavras, conjugações e tempos verbais, no processo de aquisição de uma língua estrangeira, é relevante um foco mais voltado a estimular o aluno a se comunicar e a se desprender de suas limitações e encorajá-lo, ao ponto de eliminar o medo e o receio de errar, como fizeram os filipinos, fator observado positivamente no aprendizado da língua inglesa nas Filipinas.

As dificuldades iniciais na comunicação por gestos, a necessidade de adaptação a outro fuso horário e a uma gastronomia diferente, bem como a necessidade de comunicação somente em inglês são questões que se destacam.

Ressalta-se, ainda, que a definição prévia de um objetivo claro para o intercâmbio favoreceu o aprendizado e tornou a experiência mais significativa, pois o discente pode, concomitantemente, aprofundar o conhecimento na língua inglesa, adquirindo mais independência e autonomia na comunicação e conhecer outra cultura, valores e formas de interpretar um intercâmbio. Por todo o exposto, conclui-se que a imersão cultural nas Filipinas possibilitou o crescimento acadêmico, pessoal e social do estudante.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Força Nacional**. Brasília. 2017. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/forca-nacional>> . Acesso em: 15 jun. 2017.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Portal Consular**. Disponível em <<http://www.portalconsular.itamaraty.gov.br/seu-destino/filipinas#entrada>>. Acesso em: 21 jun. 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- GIDDENS, Antony. **Sociologia**. 6ª ed. Tradução de: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.
- JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: Guia Prático da Linguagem Sociológica**. Tradução de: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- ONU. **Conheça a ONU**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/>>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- ONU. **Nações Unidas no Brasil**. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-e-um-dos-124-paises-que-oferece-militares-para-as-missoes-de-paz-da-onu/>>. Acesso em: 21 jun. 2017.
- PORTAL BRASIL ESCOLA. **GEOGRAFIA FILIPINAS**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/filipinas-1.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2017.
- SILVA, T. T. (2014). **A produção social da identidade e da diferença**. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (7ª ed., p. 73-102). Petrópolis, RJ: Vozes.

O ESPANHOL NAS ZONAS DE FRONTEIRA E AS VARIANTES LINGUÍSTICAS

Julio Cesar Mendoza Luque

E-mail: jucemen@gmail.com

RESUMO: Neste trabalho apresentamos o nosso interesse de compartilhar as experiências e pesquisas das influências da cultura espanhola na Amazônia ocidental e o conseguinte ingresso da língua espanhola no âmbito educacional brasileiro, o que remete a nossa trajetória como migrante em terras brasileiras nos municípios de fronteira do Estado de Rondônia, e neste caso, no município de Guajará-Mirim. Tendo como objetivo geral verificar como se dá o processo de apropriação da língua portuguesa por parte de falantes nativos da língua espanhola. Adicionalmente é feita uma pesquisa partindo de um enfoque histórico sobre a implantação da língua espanhola no Brasil, contemplando, a seguir, conceituações, características e implicações acerca do currículo, linguagem, e multiculturalismo em uma perspectiva crítica. Na segunda fase fizemos de aportes teóricos em Michael Apple (1999), Antônio Flavio Moreira (2001), Tomás Tadeu da Silva (1995), Ivor F. Goodson (2008), entre outros para compreender como se dá o choque linguístico entre falantes de diferentes línguas. As pesquisas apontam para a necessidade do estado de Rondônia promover a construção de planos de curso com uma abordagem curricular multicultural crítica, com vista à valorização linguística e cultural dos povos fronteiriços e uma integração que tenha por finalidade a superação de barreiras, a principal delas: a língua.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Linguagem. Variantes Linguística. Multiculturalismo.

INTRODUÇÃO

A Península Ibérica, localizada na parte ocidental da Europa e ao norte do continente Africano quando conquistada pelo império romano no século III a.C. foi influenciada pelo idioma destes, o latim popular, propagado na Espanha até se impor às línguas ibéricas nativas. Entre os séculos III e VI, a fusão de línguas que evoluía na Espanha assimilou germanismos através do latim falado pelos povos bárbaros romanizados que invadiram a península. O domínio muçulmano, de língua árabe, que teve uma duração de oito séculos, foi decisivo na configuração das línguas ibéricas, entre as quais se incluem o castelhano ou espanhol e o português. Posteriormente, os colonizadores portugueses e espanhóis trouxeram suas respectivas línguas e a impuseram aos povos nativos da América pré-colombiana.

A descoberta de povos desconhecidos com costumes diferentes fez que os colonizadores europeus se sentissem com um ar de superioridade sobre os povos nativos maltratando-os. Guaman Poma de Ayala, cronista indígena peruano do século XVII, fez umas gravuras que mostram cenas do cotidiano.¹

DESENVOLVIMENTO

Depois que Cristóbal Colombo descobre as novas terras, os reis Espanhóis procuram consolidar o domínio sobre estas terras. Costumes diferentes e uma língua estranha foram impostos pela força; um exemplo

1 <http://www.google.com.br/imgres?q=guaman+poma+de+ayala>.

disso está na dedicatória que Hélio de Nebrija², autor da primeira gramática de espanhol, que escreveu no ano de 1492 para a rainha da Espanha, Isabel, a Católica, quando disse:

[...] depois que Vossa Alteza sometesse debaixo de seu jugo muitos povos bárbaros e nações de peregrinas línguas, e com o vencimento de aqueles teriam necessidade de receber as leis que o vencedor põe ao vencido e com elas nossa língua... (TOSCANO, 1965 p. 174.).

Essa declaração não deixa dúvida com respeito à intenção dos conquistadores. Ou seja, impor políticas de domínio e imposição. Tais domínios e imposições não se efetuou de forma diferente durante o período colonial, como também não o é e continua acontecendo no nosso tempo, tanto assim que é praticada pela sociedade atual em relação aos índios da Amazônia.

Ao iniciar o projeto para concorrer a uma vaga do mestrado em educação pela Universidade Federal de Rondônia, a intenção foi fazer um estudo sobre a implantação do currículo de língua espanhola no ensino médio no Estado de Rondônia. A ideia do Projeto se deu pela minha própria vivência na condição de migrante em terras brasileiras.

Como acontece com toda pessoa que migra de um país para outro à procura de um reinício ou sonho a conquistar, a chegada em outro território é sempre desafiadora, pois uma sociedade de cultura e língua diferente à de sua origem, desperta no imigrante uma série de curiosidades e desejos de conhecer e descobrir. A primeira delas, e com a qual mais dificuldades encontra é com a língua. Nossa trajetória pessoal de migrante peruano para o Brasil revelou aspectos interessantes, um deles foi a descoberta do interesse dos brasileiros pela aprendizagem das línguas estrangeiras, neste caso espanhol, passando a ser de nosso interesse compartilhar nossos conhecimentos.

Neste raciocínio, supor que o só fato de falar uma língua já era suficiente para ensiná-la foi um erro que descobrimos imediatamente. Na qualidade de professor de uma escola de missões ensinando a Língua Espanhola, pela configuração dos alunos que frequentavam o curso, se fez necessário uma preparação qualificada e neste contexto a preparação acadêmica de nível superior se fazia necessária. Outro aspecto importante foi à constatação de material didático inadequado ou limitado. Dos alunos que tiveram contato com a língua espanhola percebemos o esforço de falar com a variante do espanhol peninsular ou europeia. A saída foi preparar o nosso próprio material

Outro fator de dificuldade por mim vivenciado deu-se no segundo dia de prova do vestibular, quando a policiais federais se apresentaram e me levaram detido pelo simples fato de ser estrangeiro. Porém, não desisti e consegui depois de algum tempo ingressar na Universidade Federal de Rondônia.

O contato com a universidade na condição de acadêmico deixou a entrever a ausência de material didático apropriado para a formação de profissionais com visão de integração com os países limítrofes ou próximos ao estado de Rondônia, contudo, abriu novas perspectivas e oportunidades de compartilhar o nosso conhecimento da língua espanhola com os alunos das escolas públicas e particulares do estado de Rondônia.

Já no desempenho do magistério, constatamos a ausência ou carência de uma proposta curricular para o ensino

2 A Gramática castelhana (no seu título original *Grammatica Antonii Nebrissensis* [...]) é um livro escrito por Antonio de Nebrija e publicado em 1492. Constitui a primeira obra que se dedicava ao estudo da língua castelhana e suas regras. Anteriormente, tinha sido publicados tratados sobre o uso da língua latina, como o de Lorenzo Valla, Tratado sobre gramática latina de 1471. Não obstante, a *Grammatica* é o primeiro livro impresso que se centra no estúdio das regras de uma língua europeia ocidental que não seja o latim.

de língua estrangeira (espanhol) específico para as escolas do ensino médio no Estado comprovando uma diversidade de planos de curso; muito deles simples cópias dos resumos dos livros didáticos.

Os materiais didáticos utilizados como livros, apostilas, paradidáticos, e demais, são geralmente elaborados seguindo propostas das variantes linguísticas usadas na Espanha ou elaboradas colocando como padrão variante as linguísticas rio-platenses. A ausência e carência de materiais adequados reforça a necessidade de criação de materiais que se adequem a realidade de Rondônia ser um estado fronteiriço com variantes linguísticas distintas às mencionadas anteriormente.

Integrar a equipe técnica da Subgerência de Ensino Médio nos deu a oportunidade de conhecer de perto a carência de uma proposta curricular para o ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas públicas de Rondônia, sendo que, no estado vizinho do Acre já estava reformulando seus referenciais curriculares implantados no estado desde o ano de 2004.

Considerando todos esses aspectos, temos como proposição responder ao questionamento: *Por que o estado de Rondônia não tem até agora uma proposta curricular para o ensino de língua espanhola, sendo que em alguns municípios do interior já se trabalha esta disciplina?* Temos o caso de Guajará-Mirim, Jaru, Costa Marques, Ariquemes, etc. incluídas algumas escola da capital, Porto Velho, que oferecem essa disciplina. Outro aspecto importante a ser considerado é a Lei nº 11.161 do 05 de agosto de 2005 que diz no Art. 1º: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” .

Depois de analisar estes importantes aspectos fazia-se imperiosa a necessidade de preencher essa lacuna, para o qual, desejamos contribuir na construção de uma proposta curricular para o ensino de espanhol nas escolas do ensino médio do Estado de Rondônia de acordo com as orientações nacionais e atendendo as peculiares regionais e locais. Outro aspecto considerado no projeto foi o ensino das variantes linguísticas que os livros didáticos utilizados não contemplavam, priorizando geralmente a variante rio-platense (Argentina) e espanhola peninsular (Espanha).

O Brasil, de língua portuguesa, deu um importante passo para sua integração com países da América Sul de língua hispana, seguindo a nova tendência da integração ou globalização. Para efeitos desta integração cria-se o MERCOSUL com o tratado de Assunção de março de 1991 com participação de Argentina, Paraguay, Uruguay e Brasil.

Após as leituras de autores como Michael W. Apple (1999), Antônio Flavio Moreira e Tomás Tadeu da Silva (2001), entre outros, abre-se um horizonte de reflexão novo, com referência ao poder que o currículo tem para interferir na educação do país, particularmente, na Amazônia brasileira da qual o estado de Rondônia faz parte.

As questões relacionadas ao CURRÍCULO constituem um dos pilares fundamentais em qualquer proposta de mudança com foco na qualidade de ensino. Na implementação do currículo escolar se concretizam princípios ideológicos, políticos, econômicos, pedagógicos e psicopedagógicos. Em conjunto, tais princípios traduzem a orientação geral de um sistema educacional.

Assim, o objetivo geral da nossa pesquisa foi contribuir efetivamente levantando subsídios para a elaboração de uma proposta estadual curricular para a Língua Espanhola no ensino médio do estado de Rondônia, contemplando as necessidades e peculiaridades regionais e locais no âmbito sócio-econômico-cultural e as fronteiras de língua espanhola.

PROBLEMA DA PESQUISA

Com a assinatura do tratado de Assunção em março de 1991, se dá a criação do “MERCOSUL”, possibilitando uma nova realidade histórica: a unidade sul-americana.

Durante muitos anos, praticamente desde a formação dos países sul-americanos, o Brasil viveu de costas ao Oceano Pacífico, especificamente com os países de fala espanhola, tendo sempre um ar imperialista e ignorando as culturas dos outros países além de suas fronteiras. As mudanças tecnológicas em transporte e comunicação especialmente influenciaram decisivamente nestas mudanças. Os acordos realizados com objetivos de integração tiveram que enfrentar dificuldades inicialmente muito grandes e importantes, um deles é a língua.

O Brasil, a exemplo da Europa que trabalha para a adoção de uma ação comum na área da cultura, e como país de língua portuguesa, não poderia ficar indiferente frente a essa integração política, econômica e cultural.

Com a promulgação da Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005 que diz no Art. 1º “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”, as escolas do estado tiveram que se adequar para oferecer essa disciplina, porém, encontrou-se muitas dificuldades como a carecia de professores para atender a essa demanda (O estado tem 172 escolas de ensino médio)³. Outro problema que apareceu logo foi à carência de uma proposta curricular para o ensino da língua espanhola, e, como consequência disso, os planos de curso dos poucos professores que atuavam na rede tinha características diferenciadas, inclusive com colegas da mesma escola.

Depois de identificar estes importantes aspectos, se fazia necessário preencher essa lacuna, para o qual foi feita a análise da construção da proposta curricular para o ensino de espanhol nas escolas do ensino médio do Estado de Rondônia de acordo com as orientações nacionais e atendendo as peculiares regionais e locais.

O aporte teórico é respaldado em estudiosos tais como Michael Apple, Antônio Flavio Moreira e Tomás Tadeu da Silva, acerca da conformação do currículo e o que incide sobre ele, como poder e cultura, duas categorias de análises essenciais para a discussão da implantação de um currículo que seja capaz de se colocar de forma crítica e transformadora na formação de nossos jovens do ensino médio da educação básica.

O CURRÍCULO: ENTRE O TRADICIONAL E O CRÍTICO

No que se refere ao Currículo sob a perspectiva crítica, lembramos que o Currículo crítico se distancia do tradicional buscando abarcar temas emergentes que a sociedade produz. Um deles é a discussão sobre pluralidade cultural, a fim de garantir às minorias suas marcas identitárias na palavra e na ação, em discursos e práticas curriculares, trazendo um novo design curricular, na proposição de uma educação que contemple a diversidade cultural e encare, discuta, supere os preconceitos que estão presentes em nossa cultura ligados a gênero, raça, religião, padrões de comportamento, entre e outros. Assim, o Currículo crítico se propõe a uma reflexão e a uma prática de reformulação de discursos etnocêntricos e homogeneizadores que, historicamente, vem silenciando o diferente, a pluralidade, a voz das identidades culturais únicas, contra uma visão monocultural e discriminatória.

No que se refere a tais perspectivas crítica de Currículo temos estudiosos tais como MLLaren (1997), Giroux (1997; 1999), Hall (1997), Canclini (1995), para citar os de âmbito internacional. No cenário

3 Dados da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia em 2011

nacional contamos com Candau (1997; 1998), Canen (1997; 1999), Moreira (1995; 1999), que vêm discutindo modos de subverter os processos de homogeneização e ultrapassar a visão monocultural que escamoteiam as diversas culturas e os conflitos inerentes. Desta forma, os estudos sobre o Currículo crítico se dirigem para a necessidade de revisão de conceitos: identidade, diferença, diversidade, pluralidade, etnicidade, direitos humanos, cidadania e, especialmente, cultura.

Trazendo tal perspectiva curricular em relação à Amazônia, pode-se dizer que neste aspecto existe um vazio na elaboração das propostas curriculares que incluam referências e valores da sociedade amazonense às propostas hoje vigentes na educação nacional. Pode-se observar que há uma distância enorme entre os professores “brancos” e os nativos; e estes a meu ver são discriminados pelos professores ou somente utilizados para suas práticas e pesquisas acadêmicas, e quando se tornam professores, a primeira coisa que fazem é implantar a “cultura” desta sociedade dominante.

As sociedades de todas as épocas têm determinado o tipo de educação que é necessário para elas. Quando falamos de sociedades nós estamos nos referindo às cúpulas que dirigem estas sociedades, quer dizer, os grupos de poder econômico que não conhecem limites para satisfazer seus anseios de dinheiro e poder; eles corrompem as estruturas da sociedade para conseguir seus objetivos.

CONCLUSÃO

Aprender uma nova língua não significa só falar também é uma janela que se abre para olhar novas culturas, novos costumes. A indiferença a outras línguas às que consideramos “inferiores” só trouxe desconhecimento e indiferença. Neste mundo globalizado a integração cultural e a comunicação com outros povos acrescenta mais conhecimento e contribui com o desenvolvimento cultural de toda a nação. Acreditamos que estes insumos, se tomados em conta, poderão contribuir na elaboração de uma proposta curricular para a Língua Espanhola, objeto de nosso estudo. Consideramos que o aprendizado de uma língua estrangeira contribui com o desenvolvimento de competências e habilidades para criar uma inter-relação com pessoas de outras culturas, de outras línguas. Acreditamos que o melhor lugar para efetuar essa ação é na escola, onde há condições favoráveis à formação para o exercício da cidadania, onde a formação multicultural deveria ter prioridade. A globalização e o avanço da tecnologia têm ajudado à integração diminuindo as distâncias. Particularmente no Estado de Rondônia, que se localiza em zona de fronteira com a Bolívia cria-se as condições para esta relação cultural, econômica, dentre outras.

BIBLIOGRAFIA

ACTAS del IX Seminario de Dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la lengua y lenguajes específicos. São Paulo. SP. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil. 2001. http://www.profdomingos.com.br/actas_2001.pdf. Acesso em junho 2011.

ALMEIDA, Filho José Carlos Paes de. et al. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*, 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

APPLE, M. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Liber, 2009.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal*. Rev. Fac. Educ. [online]. 1998, vol.24, n.2, pp. 29-50.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Ed. Atlas, São Paulo, 1995.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de Pesquisa*. Ed. Atlas, S.P., 1988.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry. Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e cultura. http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm. (Acesso em junho 2011).

HORNBURG, Nice; da Silva, Rubia. **Teorias sobre currículo**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG Vol. 3 n. 10 - jan.-jun./2007. ISSN 1807-2836.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. **A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil**. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.69, pp.165 -176.

- Levantamento documental: Leis Pareceres resoluções PCN....

- A Constituição Federativa do Brasil do ano 1988;

- A LDB - Lei Nº 9.394, de 29 de Dezembro de 1996;

- PCN, Linguagens Códigos e suas Tecnologias;

- A Lei Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005;

- PARECER CNE/CEB Nº: 18/2007 COLEGIADO: CEB aprovado em: 8/8/2007;

- Resolução Nº 704/09-CEE/RO, de 17 de dezembro de 2009, homologada em 12 de janeiro de 2010

ALEJANDRA PIZARNIK E ANA CRISTINA CESAR: CONFLUÊNCIAS POÉTICAS, POLÍTICA E TRADUÇÃO

Gracielle Marques

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Erlândia Ribeiro da Silva

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO: Esta comunicação visa apresentar algumas reflexões em torno da produção da poeta argentina Alejandra Pizarnik (1936-1972), pouco conhecida no Brasil, atentando para a importância de olhar o papel da tradução como via de diálogo que possibilita uma maior interação cultural de sua produção literária no âmbito latino-americano. Nesse sentido, interessa-nos questionar uma das faces da tradução que envolve aquelas instituições que influenciam direta e indiretamente sobre o que deve ser traduzido, afastando possibilidades que esgarcem as fronteiras do cânone eurocêntrico. Esse aspecto, de ordem política, expõe nossa frágil comunicação com os países vizinhos do América do Sul e encobrem a existência e a criação de redes intertextuais e interculturais na produção literária de poetas, principalmente as obras que tratam da condição feminina. Para tanto, essa comunicação pretende apontar para o percurso de formação de Alejandra Pizarnik, sua escrita/tradução que transpõe os limites das oposições binárias e permite a criação de um espaço intermediário desestruturado e híbrido. Por meio dessas reflexões, buscamos, ainda, apresentar alguns pontos de contato fecundos com a obra da poeta brasileira Ana Cristina Cesar (1952-1983), o que reforça a necessidade da circulação das traduções da poética pizarniana no Brasil. O eixo teórico-metodológico estará situado em teóricos e críticos de tradução como André Lefevere (2007) e Edwin Gentzler (2009), entre outros autores, para quem o texto é sempre plurilíngüe e o fenômeno da tradução está relacionado com um compromisso político e não apenas com um processo interlinguístico, além de entendê-lo como um gesto de construção literária intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Alejandra Pizarnik. Ana Cristina Cesar. Tradução. Crítica feminista. Literatura latino-americana.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar algumas reflexões em torno da produção da poeta argentina Alejandra Pizarnik (1936-1972), pouco conhecida no Brasil, atentando para a importância de olhar o papel da tradução como via de diálogo que possibilita uma maior interação cultural de sua produção literária no nosso país. Por meio dessas reflexões, buscamos, ainda, apresentar alguns pontos de contato fecundos com a obra da poeta brasileira Ana Cristina Cesar (1952-1983), o que reforça a necessidade da circulação das traduções da poética pizarniana no Brasil. É importante ressaltarmos que essa leitura inicial faz parte de nosso projeto de pesquisa de conclusão do curso Letras Espanhol, da Universidade Federal de Rondônia, no qual abordaremos a escrita diarística de Alejandra Pizarnik.

Também cabe enfatizarmos que a aproximação que fazemos entre ambas as autoras assume a perspectiva dos encontros e desencontros das produções culturais e dos intelectuais no processo constante de construções das identidades nacionais entre o Brasil e seus vizinhos hispano-americanos, nesse caso entre Brasil

e Argentina.

LITERATURA LATINO-AMERICANA: OLHARES PARA DENTRO DA REGIÃO

Não é nossa intenção recuperar todos os entraves que essa relação produziu ao longo de mais de dois séculos, se tomamos o século XIX, fundador das identidades nacionais na América Latina, como parâmetro de revisão da história literária nesses países. Porém, convém lembrar que na base da história literária dessa região os seus intelectuais foram, conforme assinala Perrone Moises (1997), “depositários das velhas formas europeias e exploradores ousados do possível futuro das mesmas”. Isso nos faz refletir que no processo de construção das identidades nacionais sempre houve um diálogo entre as produções literárias da região, em busca de uma expressão própria em oposição às identidades europeias, ao mesmo tempo em que os olhares se voltavam para a cultura dos países metropolitanos. A relação com o outro europeu se deu em diferentes medidas. Por um lado, de forma subserviente e, por outro, nos melhores casos, essa cultura peninsular foi o ponto de partida para a revitalização e transformação de temas abandonados ou pouco exploradas que deram origem a expressões literárias latino-americanas altamente expressivas e genuínas.

O olhar para dentro da região é o menos evidente. Entretanto, várias tem sido as tentativas de se demonstrar os diálogos existentes entre intelectuais, artistas, suas produções, parcerias, suas viagens e impressões dos países vizinhos e ainda por meio de estudos, a partir de disciplinas como a Literatura Comparada. Muitos desses estudos buscam ler as produções artísticas de autores latino-americanos, que em alguns casos chegaram a manter uma comunicação interpessoal, com amplas possibilidades de exploração dentro de um diálogo “transcultural calcado na aceitação das diferenças e numa visão de mundo em que categorias como as de centro e periferia sofreram significativa reestruturação” (COUTINHO *apud* HOISEL, 1999, p.47)

Ainda que a ideia de se pensar a produção literária no contexto da América Latina, visando reforçar identidades que lhe definam seja descartada em nome da abstração e idealismo que esse nome pretende invocar na contemporaneidade, importantes propostas de leituras integradoras da literatura do continente foram empreendidas durante o século XX. Um interessante exemplo dessa tentativa de se analisar a literatura da América Latina, incluindo o Brasil, como um todo integrado, foi o volume crítico *América Latina ensu Literatura*, coordenado por César Moreno, em 1972, e pertencente à série “América latina ensu cultura”, com colaboração entre a UNESCO e as editoras SigloVeintiuno. Nele, intelectuais e escritores de diferentes partes dessa região (Mario Benedetti, Fernando Alegría, Haroldo de Campos, Roberto Fernández Retamar, Antônio Houais, José Lezama Lima, entre outros), trataram de sentir e expressar de modo autoconsciente os questionamentos passados e atuais que perpassam a expressão literária latino-americana canônica. A ideia de América Latina que alinhava os textos é a de uma região densamente heterogênea culturalmente, ainda que com um eixo histórico em comum, que se assemelha por sua constante manifestação cultural. Sua literatura expressava os impasses e as contradições de sua história política e econômica com uma potente vocação universal.

As particularidades de nossa história literária agregadas a novos posicionamentos críticos foram dando lugar a outras revisões como as formuladas pela estudiosa chilena Ana Pizarro (1993, p. 25-37). Ela observa que tais literaturas são “sistemas que expressam tempos culturais diferentes e às vezes antagônicos”, “linhas plurais em relação, em seus complexos movimentos de contato, em seus jogos de hegemonias e subalternidades, de paralelismos, de defasagens, de recusas ou de integração”, “literatura de tempos diferentes que se

articulam em espaços de outra coerência”. (PIZARRO *apud* PERRONE-MOISES, 1997).

Tendo em vistas essas considerações, Ana Pizarro se dedica a estudar a literatura através de espaços culturais e geográficos que configuram a fragmentada unidade do continente e que contribuiu historicamente para definir seu imaginário social (PIZARRO, 2014, p. 190). Também chamará a atenção de Pizarro a produção de autoria feminina latino-americana, que durante as primeiras décadas do século XX, estabeleceram uma rede de contatos tanto intelectuais (leituras, diálogos e coincidências) quanto pessoais. Tensionadas por opções divergentes entre modernidade e tradição, essa ligação que estabeleceram propiciou uma postura reflexiva sobre a condição e as situações a que elas estavam circunscritas. Autoras como Gabriela Mistral, Alfonsina Storni, Juana de Ibarbourou, Cecília Meireles, Enriqueta Lisboa, entre outras, compõe um grupo de hispanas e luso-americanas que a autora denomina de “invisible college”:

Un grupo disperso por el continente que tiene una postura común, en la diversidad de sus discursos frente al espacio de la mujer escritora y frente a la sensibilidad estética de los primeros decenios del siglo en América Latina. Este grupo – o red- condiciona internamente la potenciación de los discursos individuales y marca en su conjunto un momento primero, pero definitivo a nivel latinoamericano, del discurso de la mujer intelectual (PIZARRO, 2004, p.175-176).

Dessa forma, as reflexões críticas sobre a tradição literária feminina na América-Latina, praticamente ignorada no discurso crítico da historiografia literária tradicional do continente, de domínio praticamente masculino, emergem por volta de 1970, no contexto do feminismo, para desestabilizar rígidos paradigmas como o do cânone literário herdado e legitimado pela cultura patriarcal. De lá para cá, os estudos de “resgate” da produção de autoria feminina sob o olhar do revisionismo crítico remodelou a visão do sistema literário latino-americano. O que se vê cada vez mais são antologias e estudos críticos e comparados que reúnem a produção ensaística e literária conjunta de escritoras latino-americanas, as quais permite-nos perceber, de acordo com a referência, que Lúcia Osana Zolin (2003, p.255) faz a crítica estabelecida por Elaine Showalter, “a recorrência, de geração para geração, a determinados padrões, temas, problemas e imagens”. A argumentação de Showalter sobre a expressão literária feminina em relação à sociedade dominante em que estão inseridas é apresentada por Zolin (2003, p.255) nas seguintes palavras: “no caso das mulheres escritoras, elas teriam construído uma espécie de subcultura dentro dos limites da sociedade regulada pela ideologia patriarcal”. Essa tradição literária própria atravessou diferentes fases associadas ao percurso histórico da mulher e que marcaram a trajetória de suas conquistas no século passado (ZOLIN, 2003).

Essas e outras atividades foram e são importantes para o diálogo literário dentro do continente, uma vez que mudaram a recepção de obras literárias. Outra atividade fundamental nesse processo é a tradução de obras literárias, uma vez que tradicionalmente nosso isolamento na América Latina é explicado, em partes, pelas barreiras linguísticas. Portanto, é importante refletirmos, a partir da escolha das autoras selecionadas uma das faces da tradução que envolve aquelas instituições que influenciam direta e indiretamente sobre o que deve ser traduzido, afastando possibilidades que esgarcem as fronteiras do cânone eurocêntrico e nos aproxime das produções vizinhas.

A seguir, apresentaremos a vida e a obra das autoras Alejandra Pizarnik e Ana Cristina Cesar, buscando relacioná-las com as considerações até aqui expostas.

ALEJANDRA PIZARNIK: “TODA YO SOY UN SER LITERARIO”

Passados quarenta e cinco anos da morte da poeta argentina Alejandra Pizarnik sua obra, embora pouco conhecida no Brasil, ainda é lida pela sua faceta sedutora, transgressiva e excepcional. Nascida como Flora Alejandra Pizarnik no dia 29 de abril de 1936, em Avellaneda, na província de Buenos Aires, era filha de imigrantes judeus de origem russo-polaca, que fugiram do extermínio nazista. Seu falecimento ocorreu, na mesma cidade, em vinte e cinco de setembro de 1972.

Alejandra Pizarnik, nome mais conhecido pelo público, uma vez que a autora usou vários nomes, como Buma, Flora, Blímele, Alejandra e Sasha, possui uma prolífica produção literária apesar de sua breve vida. Viveu entre Buenos Aires e Paris durante 1960-1964 onde conheceu vários autores importantes que marcaram sua trajetória, como Octavio Paz, Olga Orozco, Júlio Cortázar e outros mais. Em ambas capitais, alcançou êxito em seus escritos. Recebeu importantes prêmios como o Prêmio Municipal de Poesia em 1965, Beca Guggenheim em Artes América Latina e Caribe em 1969 e Beca Fulbright em 1971.

Com dezenove anos publicou seu primeiro livro de poemas: *La tierra más ajena* (1955), que possui 28 poemas e posteriormente foi renegado pela poeta. Em seguida *La última Inocencia* (1956), com 17 poemas e as *Aventuras perdidas* (1958), constituído de 22 poemas dedicados ao poeta argentino Rubén Vela. Estes compõem a fase inicial da poeta, considerada como uma etapa de aprendizagem. Nesse momento de sua produção, Pizarnik está atrelada com as tendências literárias vanguardistas, em especial ao grupo *Poesía Buenos Aires*. Também se destacam suas preferências por autores franceses, intensificadas em sua estadia em Paris.

Em 1962 publica seu livro de poemas breves *Árbol de Diana*. De volta à Argentina, relaciona-se com o grupo da revista *Sur*, que publicou seu livro *Los trabajos y las noches* (1965), pela Editorial Sudamericana. Nos anos seguintes, publica o livro de prosa poética *Extracción de lapiedra de Locura* (1968). A esses títulos se acrescenta seu último livro publicado em vida *El infierno Musical* (1971). Essas obras são consideradas pela crítica como o ápice de sua escrita poética.

O texto em prosa *La condesa sangrienta* (1965) e as peças teatrais *Los poseídos entre lilas* (1969) e *La Bucanera de Pernambuco o Hilda la polígrafa* (1971) pertencem a uma vertente da escrita de Pizarnik que se caracteriza por seu hermetismo e estranhamento. Conforme nos lembra Cristina Piña (2012), esses textos apoiam-se na união sutil, inquietante e insólita entre pares dicotômicos que buscam subverter a ordem opressiva (ordem da língua, ordem do mundo social, ordem dos valores de gênero) ao fazer irromper o prazer na dor, o riso na angústia e a crueldade na inocência.

Em um desses trabalhos, Pizarnik associa tradução ou reescrita, conforme definição do crítico belga André Lefevère (2007), a escrita ensaística e criação literária, em uma obra singular como é *La condesa sangrienta*, editado em forma de livro, em 1971. Essa obra apresenta notas sobre o livro *Erzsébet Báthory, la Comtesses anglante* (1962) da autora e artista francesa Valentine Penrose, que foi a primeira mulher a aderir ao movimento surrealista. Considerada a primeira assassina em série da história, Erzsébet Báthory (1560-1614) teria assassinado 650 moças em seu castelo medieval onde se comprazia em torturá-las das formas mais requintadas possíveis. O interesse pelo texto de Penrose advém de sua qualidade estética e também pela figura da condessa, que encarna o arquétipo da transgressão do feminino. A versão de Pizarnik inicia com o esclarecimento de que a francesa recompilou documentos que tratavam dessa personagem real e lendária, seguido de elogios ao trabalho de Penrose.

Dessa forma, Pizarnik aponta para o fato de a própria Penrose ter realizado uma reescritura na forma da recompilação. Pizarnik atua sobre o texto de partida realizando a forma mais reconhecível da reescrita que é a tradução (LEFEVÈRE, 2007), assegurando que o princípio sobre o qual se funda a tradução não está no original, mas nas operações realizadas pelo tradutor, como comentaremos adiante.

Além de outros textos de menor extensão publicados em diferentes revistas, Pizarnik também realizou algumas traduções e escreveu textos críticos para revistas literárias até o fim de sua vida. Boa parte de suas obras foram publicadas e reeditadas postumamente. Entre elas destacamos *El deseo de la palabra*, uma seleção de poemas, incluindo alguns inéditos, selecionados pela autora pouco antes de sua morte e editados por Antonio Beneyto, que os publicou na Espanha em 1975. De modo semelhante, em 1982, foi publicado pela Universidade de Veracruzana, *Zona proibida*, com uma seleção prévia da autora.

No entanto, outra parte de sua obra póstuma composta por antologizações, compilações, críticas e edições sofrem a inevitável manipulação de toda reescritura (LEFEVÈRE, 2007). Assim, a pedido da mãe de Pizarnik, Olga Orozco e Ana Becció compilaram vários escritos de Pizarnik em *Textos de sombra y últimos poemas* (1982). Esse volume reúne poemas inéditos e fragmentos de textos próprios e alheios descartados pela autora. Em 1998, publica *Correspondencia Pizarnik*, aos cuidados de Ivonne Bordelois, que assume a autoria do livro. Em 2000, a editora Lumen reuniu os livros de poemas editados em vida da autora e poemas inéditos compilados a partir de manuscritos em *Poesía Completa*, por Ana Becció. Com o título de *Diarios*, editado por Ana Becció, foi publicado também pela editora Lumen, em 2003, os escritos de dez cadernos, nos quais a autora registrou reflexões íntimas durante os anos de 1954, 1955, 1956, 1961 e 1971. Nesse volume de quase mil páginas, o processo de sua formação literária, sua visão sobre a linguagem, a avaliação sobre sua escrita, suas obsessões e angústias são apresentadas ao leitor. Nos *Diarios* também fica evidente a falta de limites entre sua vida pessoal e a literatura. A autora registra em vários momentos essa entrega à Literatura, como lemos nesse registro de 19 de janeiro de 1959: “*No me interesa nada. Literatura. Toda yo soy un ser literario*” (PIZARNIK, 2016, p.262).

Entre outros motivos, as discussões da crítica especializada (PIÑA, 2001, 2012; VENTI, 2004) apontam para o caráter privado dos textos, pois Pizarnik não expressou o desejo de que eles alguma vez fossem publicados, embora, por outro lado, se admita que o caráter ficcional de uma obra se constrói para além das intenções de seu autor, podendo ser outorgado ao conjunto de seus receptores. O motivo mais polêmico da edição dos textos privados é a manipulação que eles sofreram, especialmente seus diários, nos quais as passagens relacionadas com sua vida particular amorosa foram censuradas. Outros tantos questionamentos sobre os critérios de seleção usados por seus editores em diversas publicações envolvem esses textos.

Os estudos sobre a escrita de Pizarnik, porém, só tiveram início após sua morte. No Brasil, há alguns trabalhos acadêmicos que abordam, a partir de diferentes perspectivas, sua obra, das quais destacamos: a dissertação. *Apresentação e tradução das obras La Última inocencia e Las aventuras perdidas, de Alejandra Pizarnik* (2010), a dissertação *Para além do limite de palavra: vislumbres do silêncio fundador em Alejandra Pizarnik Ana Cristina Cesar* (2012) e a tese *O real da arte na escrita de Alejandra Pizarnik* (2012). Dessa forma, as poucas pesquisas sobre a autora no Brasil demonstram a invisibilidade dessa importante escritora, que mais do que dedicar sua vida pela obra literária, ques-

tionou a sociedade de sua época em seus escritos e renovou a escrita através de uma prosa poética confessional que queria ser visualizada como objeto de estudo.

Já em seu país, Argentina, há muitos trabalhos sobre a autora, tanto sobre sua produção poética, sua escrita em diários, sua única novela, e seus outros textos. Esses estudos, em sua maioria, tratam da introspecção na escrita de Pizarnik ou mesmo da escrita feminina que ganha voz pela autora que transgredir as noções de padrão entre gênero e sexualidade, colocando-se bastante à frente de sua geração. A principal estudiosa das obras de Pizarnik é a escritora e professora da Universidad Nacional de Mar del Plata, Cristina Piña, que escreveu a biografia da autora, *Alejandra Pizarnik: Una biografía* (2006), além de outros ensaios sobre a escrita de Alejandra. Outra estudiosa das obras de Pizarnik é a autora, tradutora e professora da Universidad Católica Argentina, Anna Becció, que encarregou-se da compilação dos textos de *Prosa, Poesia e Diários* (2000- 2002) de Alejandra, pela editora Lumen.

Em que pese o esforço do trabalho crítico e editorial em tentar decifrar a enigmática personagem que Pizarnik criou de si mesma, fragmentada, louca, lúcida, extravagante, tímida, com leituras interpretativas e publicações de sua obra, ainda não publicada em sua totalidade, sua obra-vida, dispersa em uma variedade de gêneros literários e híbridos, sua vida-obra continua encerrando muitas interrogações ao passo que segue magnetizando seus leitores.

ALEJANDRA PIZARNIK E ANA CRISTINA CESAR: CONFLUÊNCIAS POÉTICAS

Ana Cristina Cesar nasceu no Rio de Janeiro, em dois de junho de 1952 e faleceu na mesma cidade, em vinte e nove de outubro de 1983. Foi uma importante escritora carioca, publicando em vida livros de prosa e poesia como *Cenas de Abril* (1979), *Correspondência Completa* (1979), *Luvas de Pelica* (1980), *A teus pés* (1982) e um livro de crítica chamado *Literatura não é documento* (1980). Após sua morte muitos outros textos, principalmente de crítica literária e traduções foram organizados e publicados.

Alejandra Pizarnik e Ana Cristina Cesar são comumente associadas devido as suas mortes precoces, deixando um espaço vazio entre os legados de textos que escreveram. Porém, poucos trabalhos se aprofundaram realmente nas semelhanças estéticas apresentadas nas obras dessas autoras. O ar familiar que podemos perceber em ambas as escritoras vai além da aura de poetisas malditas marcadas pelo suicídio. Os traços de coincidência que vemos no conjunto de suas biografias e obras são as que descreveremos a seguir.

Vida, arte, obra e corpo se fundem completamente em um duplo movimento que Piña (2012, p.111) aponta como “*estetizar a vida y hacer obra com el cuerpo*”. Isto é certo para Pizarnik e Cristina Cesar. O desejo de fazer o corpo físico o corpo literário e estético está explicitamente mencionado nos escritos de Pizarnik e também na produção fotográfica de Cristina Cesar. A vida e obra das escritoras se mesclam nas escritas diáriticas e autobiográficas, na tentativa de compreensão do próprio fazer literário, onde o processo de escrita, que envolve mais do que inspiração das autoras, abrangem uma sequência de reflexões, indagações, questionamentos, para assim chegar-se ao texto literário que ocorre desses embates e inquietações interiores. A leitura de outras obras literárias e expressões artísticas como a música e a pintura influenciaram na escrita das autoras. O diálogo com esses textos compõe seus escritos, enriquecendo-os com referências e imagens distintas.

Nesse sentido, a atração por determinados autores também permite perceber os interesses e gostos literários semelhantes entre elas. Tal é o caso das constantes referências à escritora neozelandesa Katherine

Mansfield (1888-1923), em ambos os escritos das autoras. Ana Cristina, em seu intercâmbio na Inglaterra, na década de 1980, apresentou à Universidade de Essex, como requisito para a obtenção do título de mestre, a tradução anotada do conto “Bliss”, da escritora neozelandesa Katherine Mansfield, publicado 1920.

Considerada uma das mais importantes contistas em língua inglesa, a prolífica produção de K. Mansfield contrasta com sua também breve e conturbada vida. Gonçalves (2014, p.68) em seu estudo sobre a desconstrução do gênero nas narrativas mansfieldianas resume sua vida e poética da seguinte forma:

Vivendo e sobrevivendo com condutas que iam de encontro aos padrões sociais de sua época, Mansfield ultrapassou as fronteiras normativas e mostrou-se uma mulher com várias personalidades. Adotar máscaras tanto na Arte como na vida foi sua marca principal, o que possibilitou o desenvolvimento da perceptível maestria criativa em seus escritos ficcionais e confessionais.

Essas diferentes máscaras encontram uma correlação na poética de Pizarnik e Cristina Cesar no tocante à fragmentação do eu e na criação de uma personagem para seus contemporâneos – Pizarnik utilizou vários nomes e Ana Cristina Cesar, por sua vez, criou a Ana C. – e seus sucessores. Outros fatos que as une em torno da figura de K. Mansfield é a precoce inclinação para o mundo das letras. Nesse sentido, é possível confirmar que elas construíram sua tradição literária buscando referências literárias que impulsionava a busca de discursos dissonantes com os valores da ideologia patriarcal.

Ainda nesse sentido, a leitura assídua e a necessidade ou obsessão por escrever, expressas por Pizarnik e Ana Cristina, são recorrentes na poética de ambas as poetisas. Pizarnik (2016, p. 453) escreve em 3 de agosto de 1962, em seu diário: “*A veces me gustaría registrarme por escrito en cuerpo y alma: dar cuenta de mi respiración, de mi tos, de mi cansancio, pero de una manera alarmanamente exacta, que se me oiga respirar, toser, llorar, si pudiera llorar*”. O vício pela palavra e a tentativa de alojar-se em um universo feito de palavras até transformar-se nelas é uma obsessão nos escritos de Pizarnik e Cristina Cesar.

Outros aspectos como a transgressão às normas de gênero e à sexualidade acometem o texto das autoras. O desejo de indiferenciação entre os gêneros (feminino e masculino) com a opção pela prática da bissexualidade e vinculação direta e ou indireta da consciência feminista, como forma de transgressão à prisão imposta pelos regimentos sociais, morais e culturais estão presentes em suas reflexões. Nisso percebemos o quão conscientes das limitações impostas pelas ordens dominantes foram e o quão demolidoras foram suas manifestações literárias nessa dimensão. Ana Cristina Cesar pertenceu à geração da Revolução Sexual e dos estardalhaços midiáticos dos anos de 1968 e 1969. Pizarnik, que pertence a uma geração anterior, conheceu Simone de Beauvoir pessoalmente em Paris, além de ter lido sua principal obra, *O segundo sexo* (1949). Porém, conforme mencionamos acima, em suas obras literárias *La condessa sangrienta*, *Los poseídos entre lilás*, e *La bucanera de Pernambuco o Hilda la polígrafa*, além de suas reflexões nos diários, a autora manifesta a partir de uma linguagem simbólica, por vezes surrealista, um ímpeto destrutor não apenas da linguagem mas também das ordens morais, “*reclamando [...] una nueva legitimidad específica de lapalabrafemenina, de lo que puededecir una mujer*” (PIÑA, 2012, p.53).

Na produção confessional das autoras e em suas atividades tradutórias podemos observar a profunda melancolia que perpassa suas poéticas, além de uma aparente contradição que suas obras geram no público leitor, que é a relação entre o caráter hermético e erudito de suas obras e a sedução e magnetismo que elas

provocam.

Assim, Alejandra e Ana Cristina inscreveram seus nomes nas linhas do tempo da história a partir dos textos que deixaram. Alejandra em seus poemários, prosa poética e escritos críticos sobre literatura. Ana Cristina fez seu nome nos mesmos gêneros por onde Alejandra passou e deixou suas marcas. Uma escritora de nacionalidade argentina e outra brasileira, tiveram praticamente as mesmas preocupações, apesar de estarem divididas pela linha do tempo e localizações distintas, mas tomadas, não por acaso, pelo mesmo incômodo.

A compreensão de uma época, as reflexões do fazer literário, a humanização da literatura e a formação leitora são aspectos que conseguimos enxergar nas obras das duas autoras, a partir de escritas singulares que circulavam entre o ficcional e o não ficcional, trazendo à tona uma escrita híbrida, onde seria possível ler a vida do autor como texto, mesclando o real e o ficcional em diversos momentos, transformando essa escrita hermética em algo maior, como a prosa poética.

A (IM) POSSIBILIDADE DE UM ENCONTRO: TRADUÇÃO E POLÍTICA

De acordo com o conhecido texto de Walter Benjamin (2008), “A tarefa do tradutor”, os textos traduzidos são compensados com uma “sobrevida” em sua tradução. Dessa forma, o texto traduzido mergulha em uma nova e ampla rede de conexões e relações na cultura receptora que amplia o grau de textualidade e intertextualidade do texto original. Em seu livro *Teorias contemporâneas da Tradução*, Edwin Gentzler (2009, p.244) argumenta que, tendo em vista os limites e restrições dessa cultura receptora, a prática da tradução, embasada nos discursos da teoria da tradução, permitem não apenas possíveis transformações, “mas ajudam a abrir a cultura receptora para uma possível mudança social”.

No entanto, esse poder atribuído à tradução pode ser relacionado ao que André Lefevere (2007) analisa ao demonstrar os fatores de controle internos e externos ao sistema literário. Dessa forma, o fenômeno da tradução está relacionado com um compromisso político e não apenas com um processo interlinguístico e intercultural, no qual estão altamente envolvidas motivações e manipulações político-ideológicas.

Um dos fatores de controle que opera fora do sistema literário, além dos internos fornecidos pelo “profissional tradutor”, é denominado pelo autor de “mecenas” e definido como aqueles “que podem fomentar ou impedir a literatura, a escritura e reescritura literária” (LEFEVERE, 2007, p.34). Os elementos que constituem sua ideia de mecenas abarcam restrições ideológicas, econômicas e de *status*, que substituiremos pelas políticas. Com base na adaptação desses fatores podemos pensar a difusão das obras de Pizarnik e Cristina Cesar entre Brasil e Argentina.

Com relação ao componente ideológico, acreditamos que ainda há resistências às escritas de autoria feminina, em especial as que são conscientes de sua condição e as que expressam biográfica e literariamente de forma considerada extravagante. Desse modo, o desconhecimento de Pizarnik no Brasil contribui para a silenciosa obliteração de possíveis espaços, nos quais outras vozes abafadas pelas condições impostas ao gênero possam se manifestar. Por outro lado, a posição imperialista e ao mesmo tempo colonizada que o Brasil assume na região ajuda a manter essa quase ausência de traduções e edições de Pizarnik por aqui.

Esse fator se associa ao econômico e o político. Vejamos um caso interessante que envolve a circulação

transoceânica da cultura e do conhecimento envolvendo os dois países. Um dos panos de fundo que impulsionou a circulação transnacional de livros e tem tido “efeitos decisivos na configuração dos mercados culturais e espaços de produção intelectual dos países da América Latina”, de acordo com os sociólogos Muniz Jr. e Szpilbarg (2016), no artigo “Edição e tradução, entre a cultura e a política: Argentina e Brasil na Feira do Livro de Frankfurt” são as feiras internacionais, como a Feira do Livro de Frankfurt. Nela, Argentina e Brasil participaram como países convidados de honra em 2010 e 2013, respectivamente:

A participação do país convidado em Frankfurt prevê, geralmente, formas de fomento à tradução. No caso argentino, o Programa Sur começou a ser planejado em 2009, por ocasião do próprio convite. Após a realização do evento, em 2010, com quase 300 obras já traduzidas, o programa foi confirmado como política de Estado, com orçamento anual e funcionamento regular. O Brasil, em contrapartida, já possuía, desde 1991, o Programa de Apoio à Tradução e à Publicação de Autores Brasileiros no Exterior. Trata-se da principal iniciativa do Centro Internacional do Livro (CIL) - parte integrante da FBN, vinculada ao MinC -, que promove outras iniciativas de internacionalização da produção editorial brasileira. Apesar dessa longevidade, foi somente em 2010, por ocasião da escolha do Brasil para 2013, que se decidiu por uma maior ênfase e um aporte suplementar de recursos ao programa. A diferença é bastante expressiva: se entre 1991 e 2009 foram oferecidos pelo programa 161 subsídios a tradução, somente entre 2010 e 2013 foram 422 subsídios (ou seja, 72% do total da série em apenas quatro anos).

A lógica econômica pressiona as escolhas e critérios de avaliação das obras e autores que devem ser mostrados na vitrine de Frankfurt, para que recebamos subsídios necessários as suas traduções. Dessa forma, operam pela “maximização de retornos financeiros” e pela seleção dos que têm maiores possibilidades de consumo massivo em outros países. Por outro lado, a lógica política move outras peças importantes desse mercado em torno às disputas do “nacional”, daquilo que deve ser selecionado do país no momento em que ele se mostra para o mundo. As pressões vão desde critérios de diversidade regional do país, representações do passado e do presente e representatividade de gênero (MUNIZ JR; SZPILBARG, 2016).

Nos resultados dos editais dos programas mencionados por Muniz Jr. e Szpilbarg, disponibilizados online, o que vemos é, de um lado e de outro, o predomínio da literatura canônica, embora também compareça significativamente a produção atual, escrita majoritariamente por homens com traduções voltadas para o mercado europeu. Nos resultados de editais dos quatro últimos anos, disponibilizados pelo Programa Sur, encontramos 5 títulos de Ana Pizarnik, mas nenhum pleiteado por editoras brasileiras. Já nos editais da página da Biblioteca Nacional dos últimos dois anos, **não encontramos nenhum título de Ana Cristina Cesar.** Essa realidade, apresentada sumariamente em nosso trabalho, sugere um espaço internacional, simbolicamente representado pela Feira, de confrontos produzidos pelos fluxos de edição e tradução, no qual a obra das autoras selecionadas se encontra em situação de desvantagem, convém dizer.

Por fim, nos parece relevante tecermos um breve comentário de alguns fatores internos, especificamente sobre os paratextos, sobre as duas únicas traduções, até o momento, das obras de ambas as autoras que mereciam serem objetos de estudos mais aprofundados na área. *La condesa sangrienta* é o único título traduzido ao português: *A condessa sangrenta*, por Maria Paula Gurgel Ribeiro, com belíssimas ilustrações do artista plástico argentino Santiago Caruso e publicado pelo selo Tordesilhas, da editora Alaúde, em 2011. A obra ainda é acompanhada de um posfácio de João Silvério Trevisan, que se limita a associar os crimes da personagem histórica, condessa Báthory, descritos por Pizarnik à violência coletiva também presentes no mundo moderno, como as explosões atômicas no Japão e o holocausto nazista. A figura da condessa é relacionada aos seriais killers e a sua “possessão” aos “crackeiros”, que assim como os obesos padecem em um mundo tomado

pelo consumismo. A leitura claramente limitada de um dos melhores livros de Pizarnik revela um descuido da edição que não explora e nem valoriza a autora e as sutilezas de seu universo poético. A edição apresenta Pizarnik em uma pequena nota de orelha, excluindo a possibilidade de um conhecimento mais crítico sobre sua vida e obra. Outro equívoco da edição se refere à associação entre a motivação da publicação e a obra de Pizarnik. Lemos em uma nota na última folha do livro que ele foi publicado “no ducentésimo vigésimo ano da publicação de *Justine ou os infortúnios da virtude*, do marquês de Sade”. Essa menção supõe uma ligação entre Pizarnik e Sade pela recorrência ao sexual e ao obscuro que, no entanto, diferem do caráter pornográfico encontrado na obra do francês.

O crime e sexo comparecem nesse texto de Pizarnik, porém de forma oposta a gratuidade da violência de um serial killer ou da exposição hiperbólica do sexo dos textos do Marquês de Sade. Pizarnik ao comentar o livro de Valentine Penrose, transforma, conforme argumenta Piña (2012), o relato de um caso clínico de crueldade, que provoca repulsa diante do horror descrito, em uma narrativa sedutora e perturbadora, realizada com hábeis recursos linguísticos articulados pela autora para gerarem esses efeitos.

Sorte diversa, contudo, teve a edição de Ana Cristina Cesar na Argentina. Em *Album de retazos: antologia crítica bilingue: poemas, cartas, imagens e inéditos* de Ana Cristina Cesar, publicado em 2006 pela Ediciones Corregidor, de Buenos Aires, diferentes textos da autora foram selecionados por Florencia Garra-muño, professora na Universidad de San Andrés, Buenos Aires, traduzidos pelas pesquisadoras da literatura brasileira Luciana Leone e Ana Carolina Puente. Trata-se de uma edição comentada de 384 páginas que, além de contar com uma introdução à obra, ainda contém os textos críticos “Luvas de Pelica de ACC, el ojo y el guante”, de Gonzalo Aguilar e “Ana Cristina Cesar en la poesía marginal: ¿cuál y soy yo?”, de Ana Carolina Puente. A difusão cultural por meio dessa destacada editora argentina e da cuidadosa apresentação da edição apontam para um destino favorável à ampliação da textualidade e intertextualidade do texto de Ana Cristina através de sua tradução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos pontos de partida que orientaram nossas reflexões nesse estudo foi a ideia de que a historiografia literária latino-americana, bem como suas manifestações literárias, estão marcadas por encontros e desencontros de diferentes ordens. Um deles, conforme tentamos apresentar na primeira parte, está relacionado com as disputas em torno da construção da identidade nacional que passaram pela necessidade, no âmbito de nosso continente, de construir sistemas literários que suportassem a criação da pátria. Essa construção sempre oscilou entre uma imagem construída a partir de dentro, na busca por uma expressão genuína, mas também estiveram reguladas por instâncias externas à região. No quadro das narrativas que se articularam em torno da construção da nação, um corpo coeso de obras figura como sendo a essência dos valores, da cultura, do imaginário e conformam a identidade de cada nação ou da América Latina, quando refletimos sobre as tentativas de pensá-la de forma integradora. Esse olhar seria posteriormente esgarçado graças à crítica feminista que provocou a desestabilização e desmascaramento dos cânones literários e dos paradigmas cimentados sobre a ideologia e a retórica patriarcal, fortemente marcado por preconceitos de cor, raça, de classe social e de sexo.

Esse entendimento permitiu apresentarmos a trajetória da poeta Alejandra Pizarnik traçando sua importância e invisibilidade no mercado editorial brasileiro e na academia. Inserimos, nesse ponto, sua aproximação com a poeta Ana Cristina Cesar com o objetivo de ressaltarmos os diálogos e coincidências visíveis na poética de ambas, a qual se confunde com suas vidas e implode todos os lugares comuns do feminino e da poesia feminina, do sentimentalismo, da intimidade e da confissão. Demos atenção aos traços que as singularizam e que podem contribuir para novas relações e respostas às questões lançadas sobre seus textos.

Nesse sentido, relacionamos esse papel ao da tradução, uma vez que ela é uma oportunidade criativa que nutre e potencializa os signos literários. Os tradutores aparecem como aqueles que fornecem “um elo vital permitindo a interação de diferentes culturas” (GENTZLER, 2009, p.236). Vimos que as obras de Pizarnik ainda podem seguir distantes do público leitor e do meio acadêmico no Brasil, devido, em grande medida, à falta de traduções que fomentem seu potencial e sua vitalidade em língua portuguesa, assim como de estudos comparados que lancem novas luzes sobre sua obra.

Por último, buscamos demonstrar que a quase ausente tradução das obras de Pizarnik no Brasil esbarra no enfrentamento das “questões como o poder, a ideologia, a instituição e a manipulação” (LEFEVÈRE, 2017, p. 14), que conforme os diferentes fatores de controle apresentados, altera a produção intelectual dos países da América Latina. As intervenções de políticas estatais de cultura controlam boa parte da mobilidade do conhecimento, do mesmo modo que enfrenta confrontos no espaço internacional. Ambas as forças atuantes na formação dos mercados editoriais no Brasil e na Argentina também se unem às antigas atitudes de perpetuação de ideologias hegemônicas, como a patriarcal. Tais forças presidiram a construção das nações apoiadas na literatura, embora elas não sejam mais o produto cultural determinante dessas identidades que, como sabemos, relegaram a produção das mulheres ao silêncio. Escapando a essa constatação, a obra de Cristina Cesar desembarcou em solo argentino há alguns anos, o que permite bons encontros com a poética de Pizarnik naquele país.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Trad. Susana Kampff Lages. In: BRANCO, Lucia Castello (Org.). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008. p. 66-81.
- CESAR, Ana Cristina. **Album de retazos**: antologia crítica bilíngüe: poemas, cartas, imagens e inéditos. Buenos Aires. Corregidor, 2006.
- FERNÁNDEZ MORENO, César (Org). *América Latina en su literatura*. 17 ed. México: Siglo veintiuno, 2000.
- GARRAMUÑO, Florencia; DI LEONE, Luciana e PUENTE, Carolina (sel., trad. e notas). *Album de retazos*. Antologia crítica bilíngüe. Buenos Aires: Corregidor, 2006.
- GENTZLER, Edwin. **Teorias contemporâneas da Tradução**. Trad. Marcos Malvezzi. 2. Ed. São Paulo: Madras, 2009.
- GONÇALVES, Leticia de Souza. **A (des)construção da noção de gênero nos contos de Katherine Mansfield**. 2014. 190f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências de Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis. 2014.
- HOISEL, Evelina. A disseminação dos limiares nos discursos da contemporaneidade. In: CARVALHAL, Ta-

nia F. (Coord) *Culturas, contextos e discursos: limiares críticos no comparatismo*. Porto Alegre: Editora Universidade, 1999. p. 42-49.

MUNIZ JR, José de Souza; SZPILBARG, Daniela. Edição e tradução, entre a cultura e a política: Argentina e Brasil na Feira do Livro de Frankfurt. *Soc. estado*. vol.31 no.3 Brasília Sept./Dec. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016.00030006> Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000300671 Acesso 15/10/2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Paradoxos do nacionalismo literário na América Latina. *Estud. av.*[online]. 1997, vol.11, n.30, pp.245-259. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000200015> Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200015-&lng=pt&tlng=pt Acesso 15/10/2017.

PIÑA, Cristina. **Límites, diálogos, confrontaciones**: ler a Alejandra Pizarnik. Buenos Aires: Corregidor, 2012.

PIZARNIK, Alejandra. **Diarios**. 3.ed. Ana Becciu (ed.). Barcelona: Lumen, 2016.

_____. **A condessa Sangrenta**. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. Ilust. Santiago Caruso. São Paulo: Torde-silhas, 2011.

PIZARRO, Ana. **Cuadernos de América sin nombre**, Alicante, n.10, 2004.

ZOLIN, LÚCIA O. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas (Org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003.

ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS: ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andreia Cristina Siqueira Universidade Federal de
Rondônia (UNIR)
E-mail: andreia.siqueira@unir.br

Clebson Carlos de Oliveira
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: clebsoncarlosdeoliveira@gmail.com

RESUMO: Com a política de inclusão social faz-se necessário discutir estratégias e metodologias para o ensino de história, uma vez que é de suma importância que o educador que se propõe a ensinar história saiba respeitar as diferenças, atendido por essa política estão os alunos surdos. A língua de sinais é a mais importante ferramenta nesse processo de ensino e aprendizagem, haja vista que é através dela que esses sujeitos conseguem compreender, relacionar e discutir os assuntos trabalhados em salas de aulas. Esse trabalho traz como objetivo refletir como está acontecendo essa interação entre alunos surdos e professores capacitado para a disciplina de história, destacando a importância da libras na educação básica. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica em obras de autores como, Quadros (1997), Perlin (2007), Alves (2013) dentre outros, além dessas referências foi utilizado a Legislação Nacional, que dispõe tópicos que abordam sobre língua de sinais e Educação de Surdos. Para assim podermos compreender que há uma grande variedade de atividades a serem desenvolvidas, que vão proporcionar aos surdos um ensino de história de qualidade, onde haverá um reconhecimento e respeito enquanto grupo linguístico e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Surdez. Ensino de História.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem e o desenvolvimento relacionam-se com o meio sociocultural em que o sujeito surdo está inserido. Independente do seu crescimento biológico natural, as práticas sociais interferem-se no desenvolvimento global do sujeito. O ambiente de convívio, de sobrevivência, a capacidade de resolver problemas e a aprendizagem diferenciam os indivíduos entre si. (MOREIRA, 2003; CEVASCO, 2003)

Uma vez que os surdos possuem uma identidade própria e estão em constante desenvolvimento, se destacam várias identidades surdas, independentemente da causa da surdez ou historicidade do mesmo, eles adotam recursos visuais de comunicação e de representatividade. (QUADROS; PERLIN, 2007)

Percebe-se ainda, que tanto o surdo quanto a criança ouvinte, são submetidas desde o nascimento a uma linguagem oral ou visual, sendo esta linguagem tida como natural. A partir deste processo cultural a criança passa a interagir e realizar trocas comunicativas. (DIZEU; CAPORALI, 2005)

1 USO DA LIBRAS EM SALA DE AULA

Ao longo da história da educação para os surdos foram adotados três modelos ou métodos, eles são o Bilinguismo, a Oralidade e a Comunicação total. Em Milão na Itália em 1880, foi realizado o Congresso Internacional de Professores de Surdos, onde foi discutido outros três métodos a oralista, a língua de sinais e a mista (língua de sinais e o oral). Após o congresso os processos de ensino teve algumas alterações nos métodos de ensino, iniciando com a oralista e depois em 1960, com a comunicação total. Na contemporaneidade as escolas adotaram o Bilinguismo e a Comunicação total. (SILVA, 2010)

Vale ressaltar que a valorização da cultura surda e da sua identidade vem enfrentar o preconceito de que o surdo precisa ser cada vez mais silenciado pelo ouvinte, pelo contrário, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) representa este mecanismo de superação, afirmando a cultura e a identidade, ao mesmo tempo em que desenvolve uma formação linguística e cognitiva capaz de afirmar que os surdos também tem capacidade de agir, pensar, criar e de desenvolver qualquer atividade sociocultural. (BIGOGNO, 2010)

Sob este prisma, vale enfatizar a importância da língua de sinais em todas as esferas sociais para o processo cultural e identidade surda:

A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) deveria estar nas escolas, nos mercados, bares, restaurantes, espaços públicos e privados e na casa de todos os brasileiros, assim como acontece na ilha de Martha's Vineyard, nos Estados Unidos, onde é muito comum ver as pessoas que oralizam, sinalizarem sem nenhuma cerimônia, o que permite o surdo viver como parte integrante da sociedade. (PEDRON et al., 2011, p. 07)

A imposição social acerca da oralidade afeta a integração social dos surdos, desde a base familiar e escolar até as outras esferas sociais. Esta visão cultural ouvintista tende-se a agir sobre imposição, querendo colonizar a cultura surda, como forma de segregar, defendendo a ideia de que o desenvolvimento da linguagem que define a cultura dominante. (SILVA, 2010)

Nesse sentido, como a criança surda não poderá desenvolver suas habilidades orais de forma espontânea, assim como a criança ouvinte e para que linguagem e comunicação não fiquem comprometidas, faz-se necessário destacar a importância de se adotar duas línguas: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa, em suas modalidades orais e escritas, para que os surdos possam representar suas diferenças. (BRASIL, 2006; QUADROS; PERLIN, 2007)

A proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda ao reconhecer a LIBRAS como uma língua, com todo o potencial expressivo de uma língua oral e como instrumento de fortalecimento de estruturas linguísticas. O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo, alarga horizontes e amplia o pensamento criativo da criança surda. Ao abordar a questão da “cultura surda”, a proposta bilíngue chama a atenção para o aspecto da identificação da criança com seus pares, que lhe possibilita e permite construir a compreensão da sua “diferença”, e, assim, de sua própria identidade (BRASIL, 2006, p. 07).

As diferenças interculturais entre os ouvintes e os surdos devem ser trabalhadas e orientadas pelo professor bilíngue, o qual deve apresentar sob uma perspectiva histórico-cultural importantes estímulos para o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda e a gerenciar os conflitos das relações entre as duas culturas. (BARBOZA et al., 2015)

O ambiente educacional deve valorizar e praticar essas culturas balizadas por profissionais preparados para gerenciar os conflitos que as influências da cultura ouvintista podem causar sobre a cultura e identidade

surda, por meio de uma integração, haja vista que a escola não é ambiente para impor cultura, mas informar, esclarecer e trabalhar as diferenças culturais. (WITKOSKI, 2009)

De acordo com (VYGOTSKY, 2007 apud SILVESTRE; LOURENÇO, 2013, p. 162). “As sujeitos surdas, assim como as ouvintes, aprendem por meio do brincar, das curiosidades, do contato social, com a família; a aprendizagem também depende da interação delas com o meio e com as pessoas”, assim afirma a necessidade de ser trabalhado LIBRA nos ambientes escolares e em todas as disciplinas.

No contexto atual professores se deparam em sala de aula com o desinteresse dos alunos, sendo eles ouvintes ou não ouvintes, segundo Oliveira e Costa (2017, p. 06).

Os alunos tem dificuldade em estudar diversas disciplinas ao longo do dia, pois não entende que faz parte de todo um processo de formação que qualifica o cidadão e ajuda na formação do intelecto de cada indivíduo, o problema se relaciona com a motivação dos alunos que claramente e percebido pelo pouco interesse de grande parte deles.

O desinteresse de estar em sala de aula e da aprendizagem continua é uma complexidade que envolve um conjunto de processos a ser trabalhado em sala de aula, inserido nesse conjunto está a inclusão social e as metodologias de ensino, metodologias que facilitam a interação com o aluno surdo. O surdo quer ser visto e valorizado no espaço sociocultural, vendo respeitadas suas características linguísticas, lutas, superações e conquistas, e não mais como uma pessoa que apresenta ausência de um sentido. (LOPES, 2007 apud KLEIN; WESCHENFELDER, 2014)

Por uma questão multicultural, surdos e ouvintes devem fazer parte de uma prática pedagógica inovadora, compatível com a sociedade atual, que desperte uma mente aberta, voltada para a construção dos valores culturais e das influências linguísticas que são de grande importância no processo de cultura e identidade surda. (KLEIN; WESCHENFELDER, 2014)

Profissionais das diversas áreas e familiares precisam conhecer e entender a importância do estudo da língua de sinais para a pessoa surda e ouvinte, como forma de fazer com que os direitos da pessoa surda sejam preservados, ao mesmo tempo em que a pessoa ouvinte possa valorizar está tão importante linguagem visual, de comunicação e expressão. Esta valorização deve ser trabalhada e consolidada na comunidade surda e ouvintista. (REIS, 2013)

E na escola que crianças e adolescentes tem o principal contato com o mundo externo, ou seja, a instituição escolar promove o encontro do indivíduo com as pessoas externas, onde o primeiro contato interno é com a família. Já que a escola tem esse papel na vida das pessoas e contribui para formação cidadã é necessário que “[...] a escola se transforme em um ambiente motivador, lugar em que os alunos vão porque gostam, e não porque são obrigados. Vê-se que a responsabilidade de transformar a escola e as aulas interessantes para o aluno, é do professor.” (ALVES, 2013, p. 50)

Corroborando Gadotti (2007, p. 10) que “A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações Sociais.” Assim a escola pode contribuir para o fortalecimento do uso de LIBRAS, pois sendo ela um lugar de representação social.

2 ESPECIALIZAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

No processo de ensino e aprendizagem o professor também está inserido em todas as partes como me-

diador do conhecimento, pois, hora ensina e hora aprende. A aprendizagem não é dever somente dos alunos, uma vez que o professor necessita de uma aprendizagem contínua, ou seja, formação continuada que atenda às necessidades do público atual. Monteiro e Giovanni (2000, p. 129) defende que “A formação de um profissional (em qualquer área que atue) configura-se sempre como um processo contínuo que deve acompanhar toda a sua trajetória, é indiscutível a necessidade de ações educacionais voltadas para o chamado processo de formação continuada.”

Assim como em todos os setores da sociedade o processo de inclusão social é plausível e extremamente necessário, na escola não poderia ser diferente sendo ela a principal instituição governamental para prover a inclusão social. Os alunos que necessitam dessa atenção especial também necessitam perceber a aceitação/acolhimento dos profissionais da educação envolvido nesse processo, inclusive os professores, um dos principais agentes para concretização da inclusão.

Os professores das diferentes disciplinas tem sob seus cuidados alunos que necessitam de uma atenção especial, essa responsabilidade cabe ao profissional de cada área que deve ter “estratégias e metodologias” para facilitar o processo de ensino e aprendizagem para os alunos, como exemplo alunos não ouvintistas. O professor necessita ser não apenas capacitado, mais também ser especializado. Como a firma a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) “Art. 58 § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” (BRASIL/LDB, 1996)

O professor especializado saberá quais e quando utilizar as metodologias necessárias para a trair a atenção dos alunos, corrobora (GIL, 2008, p. 05), que;

Aprender com vontade e se divertir em atividades iguais a muitas que competem às escolas, somente é possível quando o que se aprende é interessante, significativa para o aluno, que é a primeira condição subjetiva de aprendizagem, daí a constante necessidade de provocar o interesse e saber fazê-lo através de novas práticas pedagógicas e metodológicas que priorizem sua inclusão social e cultural. (GIL, 2008, p. 05)

Diante disso cabe a escola prover a inclusão social e a especialização dos profissionais, mesmo que, essa especialização aconteça de forma concomitante, ou seja, uma vivencia dos profissionais entre teoria e prática. A inclusão social e cultural deve acontecer, porém com auxílio de novas práticas pedagógicas e metodológicas diferentes, isso só é possível com a contínua qualificação, pois segundo (SÁ et al., 2017, p. 387) “A qualificação e formação do professor é fundamental para o processo de inclusão dos surdos nas escolas.”

A inclusão deve ocorrer, ainda que existam desafios, com garantia de oportunidades ao aluno Surdos iguais aos do aluno ouvinte. A presença do aluno Surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno Surdo, o aluno Surdo está na escola, então cabe aos professores criar condições para que este espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ser um espaço que promove a inclusão escolar. (GONÇALVES; FESTA, 2013, p. 02)

O papel da escola é muito importante para a capacitação dos professores de história, uma vez que ambos trabalham em conjunto para que, prospere a inclusão social na escola, o professor de história tem que desenvolver habilidades em sala de aula que contribua para a motivação do aluno. Ao explicar o conteúdo de história para alunos ouvintistas e não ouvintistas, nesse ocasião faz-se necessário ter diálogos entre professor e aluno, e concomitante entre interprete e aluno, só assim manterá o estímulo constante do aluno, assim como ter relação/profissionalização constante.

É papel da escola e do professor estimular e garantir que o aluno que tenha algum tipo de deficiência tenha acesso a educação na forma mais ampla da palavra, sem que o aluno deficiente seja subjugado, podendo assim, ser estimulado e estar de igual para igual com os demais alunos. (SÁ et al., 2017, p. 387)

Assim enfatiza que, na escola é necessário ter a igualdade dos alunos, uma vez que é na escola que se ocupa grande parte da vida diária das pessoas, principalmente das crianças e dos adolescentes, a escola e o professor são os principais responsáveis pela motivação do aluno, no caso a escola se encarrega da especialização do professor e o professor retribui o conhecimento especializado para o aluno.

2.1 Ensino com imagens

Na contemporaneidade os aparelhos tecnológicos como computador, tv, data show e outros, tem funções muito relevante para o uso em sala de aula, aparelhos como esses apresentam sempre um opção a mais para os professores inovarem suas aulas, além de atrair a atenção do público, porém o professor precisa ser especialista no assunto. A educação formal precisa trabalhar com estratégias e novas metodologias para atender o público atual, a geração y ou z, crianças e adolescentes sempre são bem atenciosos quando o professor adota em suas aulas de história metodologias de ensino que, tem os novos aparelhos tecnológicos inserido, pois no contexto atual “vale ressaltar a importância das novas tecnologias da informação e da comunicação como ferramenta de motivação em sala de aula, [...]” (ALVES, 2013, p. 51).

Além de motivá-los, o uso de aparelhos auxilia a interação entre professor e aluno, ambos os alunos, tanto os ouvintistas quanto os não ouvintistas necessitam de aulas atrativas, pois no cotidiano do novo público estudantil, já está cheio de novas tecnologias. No caso do aluno não ouvintista o uso dos aparelhos que, reproduzem imagens, é ainda mais relevante, já que os alunos surdos não tem a possibilidade de ouvirem. É necessário que, o professor adota metodologias que, trazem para a sala de aula conteúdos que os alunos possam visualiza-la e entender os contextos históricos através de sua visão, nesse caso o uso de imagens que retrata os contextos históricos pode auxiliar para que os aluno não ouvintistas compreendem melhor os contextos históricos, discutidos na aula de história.

Na pesquisa de Neves (2009, p. 7907) ele disse:

Tendo em vista o caráter espacial-visual da língua de sinais e, naturalmente, o maior desenvolvimento das habilidades relacionadas à memória e raciocínio visuais, as atividades que envolveram imagens e o contato com objetos de significado histórico foram as que obtiveram melhores resultados e que geraram maior interesse e participação da turma.

O professor especializado na área de história pode contribuir e melhorar a disciplina de história que, pode ter na sua metodologia de ensino métodos que abordam a exposição de várias imagens, pois, “as atividades envolvendo imagens tendem a obter bons resultados, porque levando em consideração o caráter espacial-visual da LIBRAS, os alunos surdos desenvolvem grandes habilidades relacionadas à memória e ao raciocínio visual.” (PEREIRA, 2017, p. 136)

Para os não ouvintistas as imagens é muito relevante, uma vez que a visão é o seu principal recurso para obter o conhecimento. No cotidiano, fora da sala de aula, os meios de comunicação já transmitem alguns contextos históricos através de filmes, noticiários jornalísticos e outros, porém é insuficiente para atrair a aten-

ção do aluno não ouvintista, uma vez que as fontes de informações não se preocupam com a inclusão social, pois estão mais preocupados com o mercado mais lucrativo. Como afirma Neves (2009, p. 7907).

Eles reconheciam as imagens e as relacionavam com filmes ou notícias que haviam visto anteriormente, no entanto, não sabiam seu significado. Isto demonstra que embora existam hoje diversos meios de comunicação, estes continuam inacessíveis, seja pela falta de legendagem, ou quando há legendas, além de estarem escritas na estrutura da língua portuguesa, são transmitidas numa velocidade que não possibilita uma boa compreensão do conteúdo das informações passadas por parte dos surdos.

A ideia é trabalhar os assuntos da história de forma compreensiva para todos alunos, inclusive para o aluno surdos, as imagens transmitem as emoções, os fatos, as manifestações históricas, além de várias outras informações que, só é possível perceber através das imagens, pois, “dizer que o assunto a ser estudado é o Renascimento é uma coisa, mostrar com detalhes as imagens da rica produção artística do período, é outra coisa...e para eles percebo que faz toda a diferença.” (NEVES, 2009, p. 7907)

Para Seffner e Pereira (2008, p. 174), é preciso “considerar a sala de aula de História como o lugar onde é possível o debate conceitual sobre os acontecimentos históricos do passado e do presente.” Assim as imagens podem ser a principal fonte de informação para o aluno surdo, uma vez que trazem a riqueza dos fatos históricos e contribuí para a aprendizagem dos alunos surdos, uma vez que, os mesmo tem facilidade para memorizar através da visão. (PEREIRA, 2017)

O professor precisa estar ciente de suas funções, do que é ser professor, saber as diferenças existentes em sala de aula, entender o processo que envolve a formação a de cada aluno, é necessário que o professor continuamente receba formação continuada, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem deve ser inovado na medida em que, o pública se transforma diante das inúmeras ofertas de consumo do mercado, como os aparelhos tecnológicos que contribui para a formação de identidade de cada aluno, e o professor precisa conhecer essa realidade do aluno. (FREIRE, 2000)

De acordo com Rijo (2009, p. 26)

Em primeiro lugar é importante que o professor conheça a cultura surda, como a língua brasileira de sinais – Libras, para que possa comunicar-se com alunos surdos. O professor deve aceitar que existem diferenças dentro da escola. Se estas duas características forem compreendidas, o professor será capaz de preparar aulas onde alunos diferentes poderão aprender.

É importante ressaltar que, “a forma de conduzir ou selecionar os interesses para o aprendizado depende muito da visão que se tem das relações com o mundo.” (GONÇALVES; FESTA, 2013, p. 02), a sala de aula é lugar de encontro e construção social, onde há uma multiplicidade de culturas e necessidades diferentes, assim o professor mediador do conhecimento precisa compreender e saber trabalhar com situações e atenções diferentes, “Independentes do âmbito de discussão estão inseridos em um meio social que marca o indivíduo em suas diferenças e dessas surgem preconceitos que muitas vezes engessam as mudanças e negam os valores que lhes são devidos.” (Ibidem)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos perceber ao decorrer dessa pesquisa é que, existe uma grande variedade de atividades

a serem desenvolvidas com esse grupo de alunos, que venha proporcionar um ensino de história de qualidade respeitando suas diferenças, qualidades e especificidades. Cabendo ao professor explorar as habilidades de cada um de seus alunos, fazendo acontecer uma experiência enriquecedora entre aluno e professor, uma vez que cada aluno tem suas dificuldades e limitações para isso os professores devem ficar atentos, dando atendimento diferenciado. Mas para que isso ocorra, é necessário enfrentar o grande desafio de superar o descompasso entre a produção tecnológica e o uso delas pelos educadores, que ainda baseiam suas práticas no falar e copiar. Por isso cabe ao educador criar e construir condições para que os alunos possam construir relações e atribuir significado ao que está estudando.

Para os professores de história as aulas não devem ficar somente na oralidade, é preciso trabalhar metodologias que utilizem o ensino iconográfico, tais opções de imagens em sala de aula contribuirá para o processo de ensino e aprendizagem de ambos os alunos, ouvintistas e não ouvintistas. Entender esse método é obrigação tanto da escola quanto do professor, um trabalho em conjunto da escola e professor em vantagem da inclusão social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ironete da Silva. **Motivação No Contexto Escolar**: Novos Olhares. Serra, 2013. Disponível em: <http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2013/09/ironete_02.pdf>. Acesso em: 18 de Outubro de 2017.

BARBOZA, Clévia Fernanda Sies. **A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro de uma perspectiva inclusiva**. INES Revista Espaço, Rio de Janeiro, n.43, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:J1TE4Pb1ZRkJ:www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/download/11/24+&cd=7&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 19 Outubro 2017.

BIGOGNO, Paula Guedes. **Cultura, comunidade e identidade surda**: o que querem os surdos? Artigo – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: 2010, 18p. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/graduacaocienciasociais/files/2010/11/Cultura-Comunidade-e-Identidade-Surda-Paula-Guedes-Bigogno.pdf>>. Acesso em 26 de Outubro 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil. Saberes e práticas da inclusão. **Dificuldades de comunicação e sinalização**: surdez. 4.ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>>. Acesso em 28 Outubro 2017.

_____. Presidência da República. Lei 9.394/1996, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20 de Novembro 2017.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

DIZEU, Liliane; CAPORALI, Sueli. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>>. Acesso em 03 de Novembro 2017.

FREIRE, Paulo. **Educar para Transformar**. Instituto Paulo Freire/Petrobras/Fundação Banco do Brasil. 2000.

GADOTTI, Moacir. **A Escola e o Professor e a paixão de ensinar Paulo Freire**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2773/1/FPF_

PTPF_12_026.pdf>. Acesso em 16 de Outubro 2017.

GIL, Maria Sonia Linares. **A História Como Ferramenta de Inclusão Social e Instrumento Transformador da Realidade Social**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1827-8.pdf>>. Acesso em 29 de Outubro 2017.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. **Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos. Ensaios Pedagógicos**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. ISSN 2175-1773, 2013. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em 29 de Outubro 2017.

KLEIN, Alessandra Franzen; WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **Escolarização inicial: língua de sinais, identidade surda e bilinguismo**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1761-0.pdf>. Acesso em 29 de Outubro 2017.

MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. Formação continuada de professores: O desafio metodológico in: ABRAMOWICS, Anete e MELLO, Roseli Rodrigues (Org.). **Educação: pesquisas e práticas** Campinas-SP: Papyrus, 2000.

MOREIRA, Antônio F. B. **A crise da teoria curricular crítica**. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). O currículo nos limiões do contemporâneo. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-36.

NEVES, Gabriele Vieira. **Ensino de História Para Alunos Surdos de Ensino Médio: Desafios e Possibilidades**. IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3526_1960.pdf>. Acesso em 15 de Novembro 2017.

OLIVEIRA, Clebson Carlos de; COSTA, Flavio Leite. **Ensino de História Com Recursos Midiáticos Para o Ensino Médio**. XIX Simpósio Nacional de História. ANPUH, 2017. Disponível em: <http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502800991_ARQUIVO_ARTIGO-ClebsonCarlosdeOliveira.pdf>. Acesso em 15 de Novembro 2017.

PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim. **Ensino De História Para Surdos: Práticas Educacionais Em Escola Pública De Educação Bilingue**. EBR – Educação Básica Revista, vol.3, n.1, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/323-1567-1-PB.pdf>>. Acesso em 15 Novembro 2017.

PEDRON, F. A. FINK, J. R. RODRIGUES, M. F. AZEVEDO, A. C. **Condutividade e retenção de água em Neossolos e saprolitos derivados de arenito**. Revista Brasileira de Ciência do Solo, v. 35, n. 4, p. 1253-1262, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcs/v35n4/a18v35n4.pdf>>. Acesso em 18 Novembro 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.5, p.81-111, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>>. Acesso em 05 de Novembro 2017.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, 267p. Disponível em: <<http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudos-Surdos-II.pdf>>. Acesso em 30 Outubro 2017.

REIS, Dulcilene Saraiva. **Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho: 2013, 174p. Disponível em: <[Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul -Ocidental **883**](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ySHQedCinU8J:www.mestradoe-></p></div><div data-bbox=)

ducacao.unir.br/downloads/2418_dissertacao_dulcilene.pdf+&cd=8&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 24 Outubro 2017.

RIJO, M. **A Inclusão de Alunos Surdos nas Escolas Públicas de Passo Fundo**. Trabalho de conclusão Curso de Especialização: Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Cuiabá: Instituto Federal do Mato Grosso, 2009.

SILVA, Márcia do Socorro E. da. **Um olhar sobre a identidade surda**. In: FÓRUM NACIONAL DE CRÍTICA CULTURAL, 2, 18 a 21 de novembro de 2010, p.272-279. Educação básica e cultura: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos. Anais... Entre Rios: Pós Crítica, 2010. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br/anais-eletronicos/arquivos/32%20-%20UM%20OLHAR%20SOBRE%20A%20IDENTIDADE%20SURDA.pdf>>. Acesso em 22 de Outubro 2017.

SILVESTRE, Carolina Oliveira Jimenez; LOURENÇO, Erica Aparecida Garrutti. **A Interação Entre Crianças Surdas no Contexto de Uma Escola de Educação Infantil**. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 45, | p. 161-174 | jan./abr. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/6160-33316-1-PB.pdf>. Acesso em 22 de Outubro 2017.

SEFFNER, F.; PEREIRA, N. M. História, Leitura e Escrita no Ensino Médio. In: Nilton Mullet Pereira; Neiva Otero Schaffer; Samuel Edmundo Lopez Bello; Clarice Salette Traversini; Maria Cecília de A. Torres; Sonia Szewczyk. (Org.). **Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, v. 1, p. 165-178.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada**. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.42, p.565-606, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a12.pdf>>. Acesso em 26 Outubro 2017.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PROPORCIONANDO ATIVIDADES RELACIONADAS AO USO DAS TICS E A MATEMÁTICA

Denison Roberto Braña Bezerra

(SEE)

E-mail: denison.brana@yahoo.com.br

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

(UFAC)

E-mail: simonechalub@hotmail.com

RESUMO: Este texto é resultado de uma pesquisa do Mestrado em Educação (MEd) da Universidade Federal do Acre (UFAC) que visa descrever como o Programa Mais Educação - PME tem proporcionado mudanças nas escolas piloto, quanto ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs voltada ao ensino de matemática e quanto ao uso de materiais manipulativos para ressignificar conceitos antes não compreendidos pelos alunos da educação básica. O estudo busca perceber se desde a sua implantação, houve mudanças nas avaliações externas dessas escolas que foram inicialmente contempladas pelo programa e na rotina da mesma quanto as atividades desenvolvidas na jornada ampliada. Procura-se também compreender o PME enquanto política pública contemporânea numa perspectiva inovadora para a educação, através das atividades desenvolvidas no contraturno, com a finalidade de se fazer uma reflexão sobre os benefícios que essas atividades poderão proporcionar na melhoria da aprendizagem e redução das desigualdades sociais. Quanto à abordagem metodológica utilizar-se-á a pesquisa bibliográfica e documental para refletirmos sobre as mudanças na gestão das escolas pesquisadas e a análise de conteúdo de Bardin (2004). Percebe-se que as atividades se manifestam como uma reinvenção pedagógica de tempos educativos permitindo aos estudantes vivenciarem novos saberes fundamentais a sua formação e a sua socialização independente de sua condição socioeconômica.

PALAVRAS-CHAVE: PME; Atividades no Contraturno; Novos saberes.

INTRODUÇÃO

O presente texto está centrado na análise da experiência do Município de Rio Branco com o Programa Mais Educação (2008-2014) e analisa sua implantação marcada pela ideia de ampliação da jornada escolar ancorada em uma concepção de educação integral como política pública e se organiza em torno do seguinte problema: Como as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs e o uso de materiais manipulativos vão sendo incorporados ao ensino da matemática para ressignificar conceitos matemáticos antes não compreendidos pelos discentes da educação básica?

A importância e relevância da presente investigação se traduz na tentativa de procurar identificar o sentido que levou à implementação desse programa nas escolas públicas brasileiras a partir de 2007 e, em particular, a partir de 2008, em cinco escolas públicas estaduais do município de Rio Branco localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social e que apresentavam baixos indicadores educacionais em termos de rendimento escolar.

Posso dizer que este interesse ocorreu propriamente a partir de minha inserção no Programa Mais Educação quando estive à frente da coordenação de zoneamentos de escolas estaduais do município de Rio Branco, momento no qual tive a oportunidade de acompanhar e assessorar as equipes gestoras das escolas

quanto aos processos educacionais desencadeados no âmbito escolar pelo referido programa.

Trata-se de um olhar frente a esta política pública – PME procurando evidenciar novas práticas pedagógicas, que leve a significar a tecnologia e a matemática como produto da atividade humana e que para se ter um entendimento com as mesmas se faz necessário considerar o contexto grupal, cultural, social, político e étnico que estamos inseridos, para só assim compreendermos que educação transformadora estamos atrás de conquistar para termos um ensino eficaz e de qualidade.

1 RUMO AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação (PME) é um programa do governo federal implantado através do Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional (PDE), instituído pela Portaria Interministerial nº. 17, de 24/04/2007 e posteriormente regulamentado pelo decreto 7.083/2010 (BRASIL, 2010).

Dentre as finalidades do Programa, a portaria destaca: ampliação do tempo e do espaço educativo, melhoria do rendimento e aproveitamento escolar, combate ao trabalho infantil, promoção de formas de expressão nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, estímulo a práticas esportivas, aproximação entre escola, famílias e comunidades.

Entendendo o PME como uma política pública de processo, até o presente momento dessa investigação o conceito que mais se aplica a este estudo é o de Kipnis (2008, p. 17), que define política pública como:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação [...] e, quando necessário, propor mudanças no rumo do curso dessas ações [...] a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

No momento de sua implementação o PME escolheu como prioritárias as escolas públicas localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com altos índices de vulnerabilidade social e mais de 200 mil habitantes, com mais de 99 matrículas registradas no Censo 2007, e que apresentassem baixo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Apresentava como uma de suas propostas prioritárias a necessidade de interação entre a escola e a comunidade, trazendo aspectos da vida em sociedade para o currículo escolar e transformar os espaços da cidade e, principalmente, do entorno da escola em espaços de aprendizagens e convivência social.

De acordo com o caderno Programa Mais Educação: Passo a Passo (2008):

A educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na conceituação de turno x contraturno, currículo x ação complementar. As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade (MEC, 2008, p.12).

Pensando neste aspecto a escola deve programar o contraturno com a escolha de, no mínimo, cinco atividades divididas em pelo menos três macrocampos, mas obrigatoriamente com uma atividade no macrocampo de acompanhamento pedagógico. Ao todo são 10 macrocampos, que são constituídos por diversas atividades, e dependendo da escolha, as escolas recebem ou compram conjuntos de materiais para o desenvol-

vimento de cada uma das atividades.

Os macrocampos em questão foram apresentados em primeira mão pela Resolução n.º 19, de 05 de maio de 2008 e consagrados no Decreto 7083, de 27 de janeiro de 2010:

1. Acompanhamento pedagógico. Ensino Fundamental: Matemática, Letramento Ciências, História, Geografia, Línguas Estrangeiras. Ensino Médio: Matemática, Leitura e Produção de Texto ou Português, Cinética, Reações Químicas, Eletroquímica, Química orgânica, Física ótica, Circuitos elétricos, Calorimétrica, Célula animal Estrutura do DNA; Coleta de sangue, História e Geografia, Filosofia e Sociologia, Línguas estrangeiras.

2. Meio ambiente. Com -Vidas, Agenda 21 na escola, Educação para Sustentabilidade, Horta Escolar e/ou Comunitária.

3. Esporte e lazer. Recreação e Lazer, Voleibol, Futebol, Basquete, Handebol, Tênis de Mesa, Judô, Karate, Taekwondo, Yoga, Natação, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Atletismo, Ginástica Rítmica, Corrida de Orientação, Ciclismo, Tênis de Campo, Basquete de rua, Programa Segundo Tempo.

4. Direitos Humanos. Direitos Humanos e Ambiente Escolar, Aprendizagem e Convivência.

5. Cultura e Arte. Leitura, Banda Fanfarra, Canto Coral, Hip Hop, Danças, Teatro, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Percussão, Capoeira, Flauta Doce, Cineclube, Práticas Circenses, Mosaico.

6. Cultura digital. Software educacional, Informática e tecnologia da informação, Ambiente de Redes Sociais.

7. Prevenção e promoção à saúde. Alimentação saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento saúde sexual, reprodutiva e prevenção DST/AIDS, prevenção ao uso do tabaco e outras drogas, saúde ambiental promoção da cultura de paz, prevenção às violências e acidentes, estratégias de promoção da saúde, prevenção à dengue, febre amarela, malária, hanseníase, anemia falciforme e outras, (Articulação com o Programa Saúde na Escola- MEC/MS).

8. Comunicação e uso de mídias. Jornal Escolar, Rádio Escolar, Histórias em Quadrinhos, Fotografia, Vídeo.

9. Iniciação à investigação das ciências da natureza. Laboratório, Feiras e Projetos Científicos.

10. Educação econômica. Direitos do Consumidor, Educação Financeira, Empreendedorismo, Cidadania Fiscal.

Na visão de Brandão (2009), o horário escolar ampliado é uma condição de “cidadania escolar” para crianças que sofrem com a baixa qualidade do ensino oferecida pelo poder público, com raras exceções. Constatou-se que essa ampliação do tempo permite o acesso ao conhecimento sistematizado de estudos orientados das classes sociais menos favorecidas, de trabalhos em equipe, de projetos interdisciplinares, além de práticas esportivas.

A escola assim não somente seleciona uma matéria que se configura como reforço escolar – matemática, português, ciências ou história/geografia – como também outras matérias que poderão desenvolver o aluno com maior completude, conectando-o mais diretamente à escola e, em última análise espera-se fazê-lo aprender de uma forma mais holística e prazerosa. Tais atividades ocorrerão no contraturno escolar em turmas de aproximadamente 30 alunos, não sendo necessário que sejam da mesma série, tenham mesma idade ou que sejam da mesma turma do horário regular. Elas serão ministradas por profissionais da educação, educadores populares ou monitores, preferencialmente estudantes universitários de formação específica na área da atividade a ser implementada ou pessoas da comunidade com habilidade apropriada, mas sempre através de serviço voluntário.

Conforme afirma Moll (2012, p. 133):

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana.

O PME foi implantado no Estado do Acre no município de Rio Branco (2008) como proposta de Educação Integral e contemplou onze escolas que apresentaram baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O critério da escolha das escolas para a pesquisa empírica se sustenta no fato de que aquelas instituições que iniciaram no primeiro momento no Programa Mais Educação teriam melhores condições de oferecer elementos para uma avaliação da política e pelo fato de coordenar o programa a nível estadual, optei pelas escolas piloto estaduais do município de Rio Branco, sendo elas: Escola Lourival Sombra Pereira Lima, Escola Lindaura Martins Leitão, Escola Maria Chalub Leite, Escola Henrique Lima, Escola Antônia Fernandes de Freitas (BEZERRA E BANDEIRA, 2016, p. 04).

Outra questão a ser destacada a partir do segundo ano de implementação do Programa em 2009, foi o aumento significativo do número de escolas que aderiram a essa política pública, considerando que praticamente triplicou o número de escolas (16) atendidas, o que corresponde a uma ampliação de 320%. Já no quinto ano (2012) de sua implementação houve um crescimento de 1500% em relação ao seu início, pois de 05 escolas passou para 75 escolas. Em 2016 foram 91 escolas atendidas pelo PME no município de Rio Branco, conforme observamos no gráfico 01.

Gráfico 01 - Crescimento do Programa Mais Educação no município de Rio Branco



Fonte: Simec/Coordenação Estadual do PME

Após a adesão das escolas no sistema do MEC em 2008, a Secretaria de Estado de Educação em setembro do mesmo ano recebe uma equipe de consultoras do MEC para traçar a formação do PME com os gestores e coordenadores das escolas contempladas. Essa formação ocorreu nos dias dezessete e dezoito de setembro no auditório da SEE/AC, porém a abertura do programa nas escolas ocorreu somente em 2009 após o treinamento dos gestores e coordenadores com a equipe do MEC. Vide Figura 01.

Figura 01 - Momentos de implantação do Programa Mais Educação (2008 – 2009)



Fonte: Arquivos do PME, 2008 – 2009

Também foi realizada uma formação para coordenadores e monitores que se candidataram a fazer parte do PME. Assim essa formação ocorreu em parceria com a Universidade Federal do Acre – UFAC e nas dependências da SEE e UFAC dependendo da formação. Assim foram realizadas a formação em teatro, informática, Jogos e Recreação, Letramento e Matemática. (SEE – AC, 2009). Vide Figura 02.

Figura 02 - Formação de Coordenadores e Monitores para o PME



Fonte: Arquivos do PME, SEE-AC/ 2008 – 2009

Conforme Bezerra et al. (201)No Acre, o Programa “Mais Educação” apresenta-se como ferramenta essencial não apenas para a implantação da Educação Integral, mas para extinguir as carências existentes nas comunidades escolares. Algumas das oficinas propostas pelo programa, já se faziam presentes nas escolas, mas as mesmas não possuíam recursos para desenvolvê-las de forma satisfatória.

No Acre, o Programa “Mais Educação” apresenta-se como ferramenta essencial não apenas para a implantação da Educação Integral, mas para extinguir as carências existentes nas comunidades escolares. Algumas das oficinas propostas pelo programa, já se faziam presentes nas escolas, mas as mesmas não possuíam recursos para desenvolvê-las de forma satisfatória.

A formação em Matemática, para coordenadores e monitores do PME contou com um professor do Centro de Educação Letras e Artes – CELA, da Universidade Federal do Acre - UFAC. Em entrevista com o professor formador foram trabalhadas nessa Oficina, atividades listadas pelas escolas que contemplassem as dificuldades das mesmas frente aos conteúdos matemáticos. Atividades trabalhadas de forma diferenciada dos padrões normais utilizando recursos manipuláveis e jogos. Os recursos utilizados foram os Blocos Lógicos, Material Dourado, Quadrados Mágicos e o Tangram. (Entrevista realizada, 22 fev. 2016, UFAC).

Com os Blocos Lógicos, jogo constituído por 48 peças divididas em três cores – amarelo, azul e vermelho e quatro formas – círculo, quadrado, triângulo e retângulo, dois tamanhos – grande e pequeno e

duas espessuras – fino e grosso, foi possível desenvolver atividades de comparação e classificação das peças, processos mentais básicos na aprendizagem matemática., além de situações-problemas envolvendo área e perímetro.

Com o Material Dourado de Maria Montessori, constituído por cubinhos, barras, placas e cubão. Foi possível desenvolver atividades que auxiliam o ensino e aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais (ou seja, os algoritmos).

Com o Quadrado Mágico, foi possível desenvolver o cálculo mental e o raciocínio lógico. O jogo consiste dos participantes combinar nove números num quadrado mágico, e na soma das linhas, colunas e diagonais os resultados deverão ser iguais. Assim de 0 a 8 a soma será 12. De 1 a 9 a soma será 15 (Quadrado mágico de Lo shu conforme a lenda chinesa). De 6 a 14 a soma será 30.

Com o Tangram – quebra-cabeça chinês que significa “7 tábuas da sabedoria”, composto de cinco triângulos de três tamanhos diferentes, um quadrado e um paralelogramo. Com este material o professor pode explorar atividades diversas: noções de áreas, frações, desenho de formas geométricas planas e histórias fictícias criadas pelos participantes.

No Acre, o Programa “Mais Educação” apresenta-se como ferramenta essencial não apenas para a implantação da Educação Integral, mas para extinguir as carências existentes nas comunidades escolares. Algumas das oficinas propostas pelo programa, já se faziam presentes nas escolas, mas as mesmas não possuíam recursos para desenvolvê-las de forma satisfatória. Hoje com uma coordenação específica para o Programa, com planejamento e acompanhamento dos resultados a realidade já começa a ser alterada, pois houve uma diminuição significativa da evasão escolar, da depredação das escolas, do trabalho infantil, e das várias formas de violência na escola e no seu entorno.

A escola estadual Antonia Fernandes de Freitas, situada no bairro Santa Inês no município de Rio Branco-AC atende aproximadamente 1.200 alunos distribuídos nos três turnos. Para o início do programa em 2008 auferiu o recurso de R\$ 42.598,60 para desenvolver atividades de letramento, teatro, judô, informática, mudanças ambientais globais e prevenção, com 719 alunos distribuídos nestas seis atividades e disponibilizando de 06 monitores. Em 2009 se mantiveram as atividades de letramento, teatro, judô, informática e foram acrescentadas atividades de matemática, handebol, xadrez, fanfarra e pintura em cerâmica. Conforme relatório da escola dentre os resultados obtidos, após a adesão ao PME destacou-se: a redução do índice de violência, da evasão escolar e do consumo de energia elétrica. A escola obteve a 1ª colocação nos jogos escolares na modalidade de xadrez feminino e trinta e dois alunos foram aprovados para a 2ª fase das Olimpíadas Brasileira de Matemática.

Na oficina de prevenção foram trabalhados os métodos contraceptivos como: tipos de doenças sexualmente transmissíveis, início da puberdade, orientação sexual, sistema de reprodução masculino e feminino, higiene com o corpo e a mente, hábitos alimentares e a gravidez indesejada. Conforme dados da escola, em 2008 a escola tinha cinco adolescentes grávidas, em 2009 esse quadro passou para três, mostrando que a oficina surtiu um efeito positivo, levando os adolescentes a compreender que o sexo deve ser praticado com responsabilidade e segurança. Nas oficinas foram entregues vários panfletos explicando os métodos contraceptivos, hábitos alimentares e doenças sexualmente transmissíveis.

Na oficina de mudanças ambientais globais os alunos se conscientizaram da necessidade de preservar a água, floresta, fauna e a flora, entendendo que todas as formas de vida necessitam uma das outras para resistir. Compreenderam que muitos fatores contribuem para a poluição da água e do ar, e que os rios participam intimamente da vida dos povos e que a flora representa a base de um sistema ecológico. Nessa oficina os alunos visitaram o Horto Florestal, que é um bosque com uma área de 17 hectares onde existe parte da flora acreana

como seringueiras, castanheiras, bananeiras, mangueiras, cedros, cupuaçu, açaí e outras. Também foram para a cidade de Xapuri, um município histórico, onde morou o grande ecologista Chico Mendes, onde visitaram a casa de Chico Mendes, Biblioteca Chico Mendes e o seringal Cachoeira e a pousada, um lugar ecologicamente maravilhoso. Mediante todos esses passeios compreenderam que para não faltar alimentos é preciso conservar o solo. A escola Antonia Fernandes de Freitas se destaca por várias atividades que desenvolve no contraturno como mudanças ambientais globais, prevenção, xadrez, pintura em cerâmica, judô e produção de gêneros textuais (letramento). Vide Figura 03.

Figura 03 – Atividades na escola estadual Antonia Fernandes de Freitas



Fonte: Arquivos do PME/ SEE-AC, 2008 – 2009

A escola estadual Henrique Lima, do bairro calafate, contou no ano de 2008 para o início do programa, com um recurso de R\$ 35.252,10 para desenvolver atividades de letramento, matemática, bandas e fanfarra, informática, voleibol e horta escolar com 427 alunos distribuídos nestas atividades e com 06 monitores. O Programa Mais Educação teve uma boa aceitação por parte da escola e da comunidade, caracterizando-se como uma ferramenta auxiliar da aprendizagem, criando uma grande expectativa em amenizar, e por que não, solucionar, em médio prazo, alguns problemas sociais da comunidade. Um dos obstáculos enfrentados pela escola foi à falta de monitores com as habilidades necessárias para o desenvolvimento das atividades. Uma das atividades que se destacou nessa escola foi à oficina de banda e fanfarra que criou um ambiente estimulador da musicalidade, além de desenvolver no adolescente um sentimento de valorização pessoal, de trabalho em equipe e de cidadania, de desenvolver a criatividade, o raciocínio e despertar a curiosidade para novos conhecimentos. Outra atividade que merece destaque foi a de horta escolar, onde os alunos tiveram a oportunidade de cultivar hortaliças que ajudaram na complementação da merenda escolar. Como atividade pedagógica extraclasse, o trabalho na horta escolar, além de obter uma produção, envolve ainda uma preparação das hortaliças pelos alunos, procedimentos por meio dos quais são transmitidas orientações em hábitos de higiene e aproveitamento dos alimentos. A horta virou o assunto da escola com o cultivo de alface, pepino, chuchu, cebolinha, etc. A produção é utilizada na merenda da escola e o restante dividido entre os participantes do projeto.

As oficinas de Letramento e Matemática também se destacam por influenciar de maneira positiva nas atividades obrigatórias do ensino regular, contando com a presença de monitores da UFAC para essas atividades. Na oficina de letramento o monitor trabalhou com a literatura regional, como a obra, “O Seringal” e na sequência passando pela literatura nacional como as obras “Vidas Secas, Dom Casmurro e o Guarani”. A oficina de matemática primou pela resolução de problemas levando o aluno a compreender que não importa o caminho seguido para a resolução, o importante é chegar ao objetivo obedecendo a uma lógica coerente. A oficina mais procurada pelos alunos foi a de informática, contemplando três turmas pela manhã e três turmas pela tarde. Nessa oficina foi ensinado aos alunos *a utilizar os programas existentes, principalmente o sistema operacional Linux Educacional, fornecidos juntamente com computadores pelo MEC através do PROINFO. O projeto de horticultura também se destaca na escola, iniciado em agosto de 2008, com aproximadamente*

70 alunos de sétimas e oitavas séries. Com a orientação do monitor, eles limparam o terreno de 800 m², instalaram a irrigação, adubaram a terra e iniciaram o plantio. Vide Figura 04.

Figura 04 - Atividades na escola estadual Henrique Lima



Fonte: Arquivos do PME/ SEE- AC, 2008 – 2009

A escola estadual Maria Chalub Leite contou no ano de 2008 para o início do programa na escola com um recurso de R\$ 37.146,60 para desenvolver atividades de letramento, história e geografia, bandas e fanfarra, direitos da criança e do adolescente, futebol e horta escolar com 425 alunos distribuídos nestas atividades e com 06 monitores. A escola Maria Chalub Leite se destaca pelas oficinas de História/Geografia, Futsal e pela Horta escolar. Vide Figura 05.

Figura 05 - Atividades na escola estadual Maria Chalub Leite



Fonte: Arquivos do PME/ SEE-AC, 2008 – 2009

A escola estadual Lindaura Martins Leitão contou no ano de 2008 para o início do programa na escola com um recurso de R\$ 33.893,60 para desenvolver atividades de letramento, leitura, bandas e fanfarra, futsal, recreação e lazer, software educacional com 386 alunos distribuídos nestas atividades e com 06 monitores. Para as oficinas de letramento foi realizada uma parceria com a casa de leitura Chico Mendes. Em 2009 a escola amplia suas atividades com oficinas de teatro, capoeira, matemática e se destaca pelas oficinas de Recreação/jogos e leitura e atendimento de alunos com necessidades especiais. Na semana do meio ambiente realizada no mês de setembro os alunos envolvidos nas oficinas de bandas e fanfarras se apresentam para a comunidade escolar. Vide Figura 06.

Figura 06 - Atividades na escola Lindaura Martins Leitão



Fonte: Arquivos do PME/ SEE - AC, 2008 – 2009

A escola estadual Lourival Sombra Pereira Lima localizada no conjunto tangará, no bairro Estação Experimental não iniciou suas atividades com o Programa Mais Educação no ano de 2008, conforme planejado, devido a uma grande reforma na escola. Iniciando as atividades do programa no ano de 2009 com um recurso de R\$ 40.702,10 para desenvolver atividades de letramento, matemática, bandas e fanfarra, futsal, danças e viveiro educador com 696 alunos distribuídos nestas atividades e com 06 monitores.

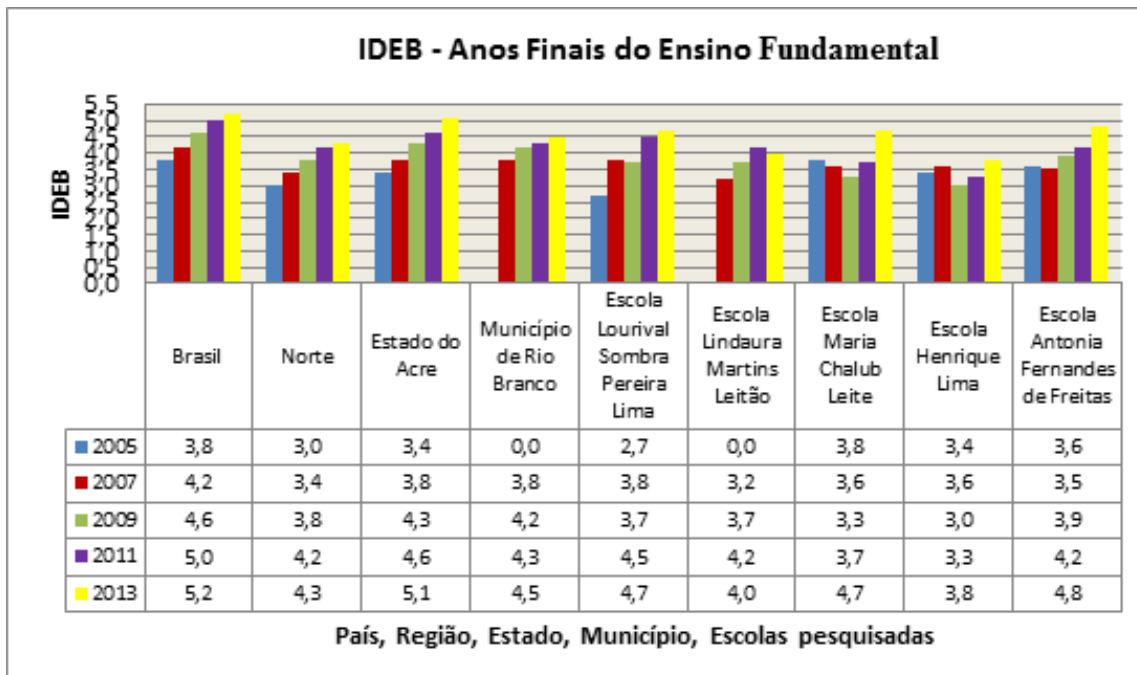
Conforme relatório da escola, o Programa Mais Educação passou a fazer parte da escola pela mesma se encontrar com os índices do IDEB abaixo da média e por ser uma escola onde a maioria da clientela é de alunos cujos pais ou responsáveis passam a maior parte do dia no trabalho e dessa forma muitos deixam de fazer o acompanhamento necessário ao bom desenvolvimento do desempenho escolar de seus filhos.

Segundo gestores e monitores, através do relatório 2009, do programa, “já existe um certo envolvimento de aluno, monitores e pais no desenvolvimento das ações que estão sendo realizadas pelo programa mais educação”. A escola se destaca pelas aulas de reforço em matemática e letramento. Durante o reforço o professor disponibiliza de materiais manipuláveis para sanar as dificuldades de alguns conceitos, fazendo uso do material dourado, blocos lógicos, tangram, etc. Segue alguns registros de atividades de Oficinas de Informática e Matemática. Vide figura 07.

Na sequência apresentaremos o Gráfico 02, com o IDEB observado nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 do País, Região, Estado, Município e Escolas-Piloto que aderiram o Programa Mais Educação com a finalidade de fazer uma análise inicial dessa política.

Fazendo um comparativo antes da implantação do Programa Mais Educação, percebeu-se que o IDEB obtido para o ano de 2007 da escola Lourival Sombra Pereira Lima foi de 3,8 superando a meta projetada (2,7) em 1,1 pontos para a escola. A escola Lindaura Martins Leitão foi à única que não alcançou a meta projetada para o País (3,5).

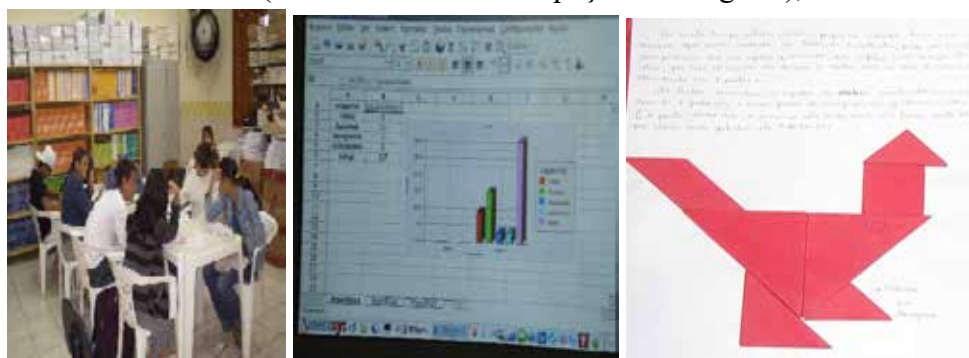
Gráfico 02 – IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: INEP/MEC/SEE, 2015.

Nesse mesmo ano, as escolas Lindaura Martins Leitão e Antônia Fernandes de Freitas não alcançaram a meta projetada para o Município de Rio Branco (3,6). Entretanto, tanto o País como o Município de Rio Branco superaram suas metas projetadas em 0,7 e 0,2 pontos respectivamente. Em 2009, com um ano de implantação do Programa Mais Educação, fato este que acarretou mudanças na rotina da escola, poderá ter contribuído para uma queda nos resultados do IDEB de três escolas das cinco investigadas.

Figura 07– Atividades de Informática (uso da planilha e exploração de gráfico de barras) e Matemática (crie sua lenda com as peças do Tangram), 2009.



Fonte: Arquivos do Coordenador do PME, 2009.

Já o aluno Ronaldo da Silva do 9º ano, o mesmo diz “esse programa é muito legal, porque quando a gente tá jogando futsal a gente não tá na rua fazendo o que não presta”. Com isso percebe-se que o Programa Mais Educação cumpre uma de suas metas, tirar jovens carentes das ruas.

CONCLUSÃO

Com essa pesquisa foi possível perceber que a melhoria da aprendizagem nas escolas investigadas não está só condicionada ao PME, porém o mesmo serve como mais um indutor de política pública para auxiliar

no aprendizado dos alunos através das atividades desenvolvidas no contraturno. Nesse primeiro momento da investigação verificamos que as escolas só tiveram a figura do professor comunitário (coordenador do Programa Mais Educação na escola) somente até o ano de 2012.

Acreditamos que o papel desse professor é fundamental para o desenvolvimento das atividades selecionadas pela escola de acordo com sua realidade. No entanto, a figura do monitor (acadêmicos das áreas afins ou pessoas da comunidade com habilidades inerentes às atividades) ligado ao Programa Mais Educação poderá ter sido fundamental para a melhoria da qualidade do ensino na escola.

Podemos destacar alguns aspectos desafiadores enfrentados na implementação do Programa Mais Educação numa perspectiva de construção de um novo paradigma educativo: tornar o currículo integrado, redefinição de espaços, alimentação escolar adequada, profissionais de apoio, formação pedagógica diferenciada e fortalecimento dos comitês territoriais.

As cinco escolas para o início do Programa Mais Educação em 2008, disponibilizaram-se de um recurso total no valor de R\$ 189.593,00 aplicados em trinta oficinas, seis em cada escola, com 2.653 alunos e 30 monitores. Fazendo uma avaliação inicial com os dados colhidos na escola Lindaura Martins Leitão através de relatório é notória a melhoria dos alunos tanto na parte educacional quando olhamos para os índices de aprovação na escola nas respectivas faixas etárias de idade (ano de 2008: 6 anos/47%, 7 anos/61 %, 8 anos/59%, 9 anos/ 57%) e (ano de 2009: 6 anos/85%, 7 anos/90 %, 8 anos/85%, 9 anos/ 85%). As respostas ao projeto é um trabalho de médio a longo prazo conforme analisa os coordenadores do programa, porém os frutos já começam a aparecer graças ao esforço da equipe gestora e parceiros como a Polícia Militar do Acre, Casa da Leitura Chico Mendes, Corpo de Bombeiros, Livraria Paim entre outros.

Com o programa já consolidado, o ano de 2013 caracteriza-se por um crescimento satisfatório com relação à política de avaliação externa (IDEB) nas cinco escolas, comparadas ao ano de 2009, fato este que pode ser justificado pelo planejamento em conjunto entre os professores da escola, monitores do programa e coordenadores pedagógicos. No entanto, duas escolas não atingiram a meta projetada para o município de Rio Branco (4,5), a saber: Lindaura Martins Leitão (4,0), e Henrique Lima (3,8), ou seja, com déficit de 0,5 e 0,7 pontos respectivamente.

Percebe-se que as atividades no contraturno se manifestam como uma reinvenção pedagógica de tempos educativos e dos espaços das escolas e da cidade, de forma a contribuir para uma ação educativa na perspectiva integral.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, D. R. B. B.; MORAIS, J. M. de A.; BEZERRA, S. M. C. B.; CARVALHO, M. C. A. SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: O Programa Mais Educação nas Escolas Estaduais de ensino fundamental no município de Rio Branco. p. 784 – 805. In: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA - 3**, 2015, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/0B77mpzb0faqoZlIOU3NKT1pobGs/view>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BEZERRA, S. M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C. O Programa Mais Educação e atividades relacionadas às TICs e a Matemática. p. 01-12. In: **Encontro Nacional de Educação Matemática**, 12., 2016, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul, 2016. Disponível em: < http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6026_2585_ID.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRANDÃO, Z. **Escola de tempo integral e cidadania escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010** – Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em 22 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília, 2008.

KIPNIS, Bernardo. **Políticas Públicas em Educação Fiscal**. Brasília: ESAF, 2008.

MOOL, J. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto alegre: Penso, 2012. P. 127-146.

PROBLEMATIZAÇÃO DE PRÁTICAS CULTURAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE MATEMÁTICA

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra
(UFAC)

E-mail: simonechalub@hotmail.com

Denison Roberto Braña Bezerra
(SEE)

E-mail: denison.brana@yahoo.com.br

RESUMO: A presente pesquisa objetiva-se descrever algumas práticas culturais desenvolvidas com professores em formação inicial durante as disciplinas, Prática de Ensino de Matemática I e II (1º e 2º períodos) e Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa I e II (5º e 6º períodos) buscando compreender como os estudantes fazem uso da matemática em momentos de formação docente. Para isso fizemos uso dos relatórios das disciplinas e dos artigos apresentados no GT 29 – Tecnologia (s) Assistiva, móveis e redes sociais: recursos didáticos e práticas culturais e inclusivas na formação docente em Educação, em Ciências e Matemática do X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental e VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia” ocorridos de 07 a 11 de novembro de 2016 na Universidade Federal do Acre – UFAC. Nesse sentido procuramos relatar as Tendências atuais de Educação Matemática exploradas pelos discentes, e como os mesmos vão fazendo uso das explorações de conceitos matemáticos em momentos de formação. Para isso se faz uso da terapia desconstrucionista de Wittgenstein e de Derrida com o intuito de ver as matemáticas atuando de outra maneira adotando como princípio norteador a tendência construtivista, já que concebemos o professor como sujeito que participa da construção do próprio conhecimento, que reflete e constrói sua própria prática, tendo em vista a formação do conceito matemático.

PALAVRAS-CHAVE: Problematização; Práticas Culturais; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Pensando a Educação Matemática como um campo amplo de investigação, a presente pesquisa busca refletir sobre os usos feitos por estudantes de Licenciatura em Matemática na exploração de conceitos matemáticos nas disciplinas de Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa ao trabalharem com problematizações de temas relacionados à, “profissões de seus parentes próximos” e também quanto ao uso de algumas mídias e brincadeiras com o intuito de explorar conceitos matemáticos.

Dessa forma se fez uso dos relatórios das disciplinas de Prática de Ensino de Matemática I e II, bem como dos Anais do X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: Trânsitos Pós-Coloniais e decolonialidade de Saberes e Sentidos, através da Home Page direcionada ao evento assim elencada: < <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/issue/view/48/showToc> >, no intuito de perceber como os discentes em formação inicial entendem a Matemática Cotidiana e como esta pode se relacionar com a Matemática Escolar.

A criação do GT 29 sobre “Tecnologia (s) Assistiva, móveis e redes sociais: recursos didáticos e práticas culturais e inclusivas na formação docente em Educação, em Ciências e Matemática” contou com um conjunto de comunicações orais com tempo para apresentação e debates, como também com um momento de

discussão sobre a importância do próprio GT para reflexões sobre o ensino e aprendizagem das matemáticas no âmbito da Universidade Federal do Acre – UFAC e da importância da Prática de Ensino da Matemática e do Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa como forma de sairmos dos muros disciplinares e vivenciarmos outras formas de ensino dessa disciplina, bem como potencializar o professor em formação inicial a vivenciar outra forma de ensino através de “projetos de pesquisa” culminando com a escrita de um artigo científico com a finalidade de inseri-lo ao mundo da investigação e constituir dessa forma durante a graduação a sua identidade profissional. Em nossa comunicação descreveremos em forma de diálogos ficcionais as resenhas de alguns trabalhos apresentados, lembrando um pouco da história do que aconteceu durante a realização do GT. Dessa forma o ato narrativo nesta pesquisa é ficcional pois “o discurso nele produzido tem dupla voz: a do aqui agora em que ocorre o ato de contar orientado pela intencionalidade da pesquisa e a dos eventos de sala de aula e nos momentos no GT 29 neles recontados, pois “O discurso narrativo é mediado e suspenso entre duas orientações espaço-temporais, o aqui e agora e o tempo dos eventos recontados” (BEZERRA E LANNER DE MOURA, 2017, p. 01).

1 O CAMINHO TRILHADO

A presente comunicação apresenta um conjunto de resenhas, discussões e análises das comunicações orais apresentadas durante o GT 29 – Tecnologia (s) Assistiva, móveis e redes sociais: recursos didáticos e práticas culturais e inclusivas na formação docente em Educação, em Ciências e Matemática ocorridos de 08 a 11/11/2016 focalizando múltiplos aspectos relacionados aos “Usos/significados da Matemática na Problematização de Práticas Culturais na Formação Inicial em Matemática” em estudo por pesquisadores e professores que se debruçam sobre as Matemáticas nos usos, com o intuito de esclarecer como as práticas culturais apresentadas neste GT podem constituir diferentes formas de mobilizar a matemática na formação inicial. Os trabalhos que contemplam o uso do Software GeoGebra na exploração de conceitos matemáticos diversos totalizam um número de vinte e quatro (24). Ao todo o GT contou com sessenta e quatro (64) trabalhos, dos quais vinte e quatro (24) trabalhos tratam de comunicações relacionadas a Matemática do Cotidiano, e desses apresentaremos alguns que discutem a matemática presente em algumas profissões.

2 GT 29 SOBRE TECNOLOGIA (S) ASSISTIVA, MÓVEIS E REDES SOCIAIS: RECURSOS DIDÁTICOS E PRÁTICAS CULTURAIS E INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO, EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Em sua 1ª edição, o GT 29 contou com 64 (sessenta e quatro) trabalhos com foco no uso de recursos didáticos, práticas culturais e inclusivas e as tecnologias assistiva, móveis e redes sociais na formação docente em Educação, Ciências e Matemática realizados nas diversas modalidades educacionais, embasados em diferentes linhas teóricas e metodológicas. Os resumos se encontram disponíveis na Home Page do evento disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/4611dd_902feed489e246f2b3581c0285181455.pdf>.

O GT Justifica-se por apresentar um espaço para reflexões inovadoras de pesquisadores e professores em formação inicial e/ou continuada e comunidade científica quanto ao uso e significados da Educação Matemática/Ciências na problematização de práticas educacionais levando em consideração o ensino e a aprendizagem, bem como os recursos didáticos e tecnologias utilizados no ensino de Matemática, Ciências e demais áreas. Também pela necessidade em conhecer, refletir e analisar práticas inovadoras que permitiram ou permitirão minimizar dificuldades vivenciadas por alunos e professores nas Escolas do Estado do Acre (e

do País) em turmas com a presença de estudantes com necessidades educacionais especiais. Práticas Educativas que contemplem o uso da Modelagem e/ou da Etnomatemática e Problemas Ampliados, assim como a utilização de recursos didáticos (livros, jogos educativos, tangram, calculadora, escala cuisenaire, material dourado, ábaco, materiais adaptados para estudantes com necessidades educacionais especiais, dentre outros), e de tecnologias digitais (aplicativos em celulares, internet, You Tube, QR Code, Software GeoGebra, vídeo aulas, redes sociais e outros), acreditando que os recursos didáticos e as tecnologias digitais “modificam o ser humano e como a própria noção de sala de aula está em cheque” (BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2014, p. 133), além de (re)pensar a formação docente com os desafios do novo século. Amplia a discussão para estudos e experiências que abordem o uso de diferentes recursos didáticos na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico utilizados no ensino e na aprendizagem de estudantes nos diferentes níveis e modalidades educacionais. Pretende-se congrega pesquisadores acadêmicos, professores da educação básica e superior, bem como estudantes de graduação e pós-graduação interessados na discussão relativa a problematização de práticas culturais indisciplinadas e inclusivas, cabendo estudos ligados as matemáticas, as ciências naturais e à educação crítica, além daqueles que alinham à problematização da linguagem e da diversidade na contemporaneidade.

O eixo se destina, então, a trabalhos que analisam o uso de softwares, tecnologias móveis e assistiva, objetos de aprendizagem, redes sociais, vídeos e tutoriais, jogos, recursos táteis e de voz e qualquer outro aparato tecnológico que apresente um diferencial na formação e inclusão de estudantes com e sem deficiência. Assim, em nossas práticas investigativas utilizamos como aporte teórico adeptos a teoria da atividade de Leontiev e da terapia desconstrucionista de Wittgenstein e Derrida. Nesse sentido, a problematização indisciplinar de práticas culturais, pelo caminho da terapia desconstrucionista, quer significar, “percorrer os diferentes usos” de Matemática/Ciências, com o intuito de “ampliar seus significados para além da fronteira disciplinar, de modo a desfazer-se dos significados únicos e essencialistas encapsulados na disciplina escolar” (BEZERRA, 2016, p. 35). Por outro lado, a pesquisa de Bandeira (2015), investigando a própria prática docente, nos remete a neurociência aplicada à Educação Matemática, especificamente nos Blocos de Luria, que possibilitam um caminho para uma formação docente, com práticas inovadoras que possibilitam estudantes com necessidades educacionais especiais, especificamente os deficientes visuais terem uma participação mais efetiva e um melhor aprendizado nas aulas de Matemática.

3 TRABALHOS VOLTADOS A MATEMÁTICA DO COTIDIANO PRESENTES NO GT 29

Busca-se nestes trabalhos um olhar para as práticas realizadas na Licenciatura em Matemática numa perspectiva inovadora, que nos permita a apreender o currículo em ação por meio da, “práxis que adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Nesse intuito tentaremos descrever algumas das pesquisas apresentadas no GT 29 através de uma Cena ficcional, que aqui não quer significar fantasiosa, irreal, ficção em oposição à ciência, mas uma cena construída a partir de escritas, vozes, dizeres, falas reais que, porque trazidas para o diálogo inscrito a seguir e significadas passam a ser rastros espectrais de seus autores e não extrações “*ipsis litteris*” de seus artigos, como vem explicado de modo referencial na escritura do próprio diálogo.

Esta cena ocorre nas tardes do dia 08/11 a 11/11/2016 em momentos de apresentações dos artigos no GT 29, dela fazem parte as Organizadoras do GT 29, uma ora representada por Bezerra e outra ora por Bandeira se referindo a forma que utilizaram o QR Code, o GeoGebra e o laptop UCA em sala de aula na

exploração de conceitos matemáticos e os Professores em Formação inicial da licenciatura em Matemática da UFAC ao participarem do GT atentamente e também apresentarem suas pesquisas envolvendo a matemática do cotidiano.

Bandeira (solicita que Bezerra abra o GT falando um pouco de sua investigação). – Boa tarde a todos! Creio que serão tardes reflexivas em que perceberemos outras formas de explorarmos conceitos matemáticos diversos na licenciatura em Matemática.

Professores em Formação (respondem com os semblantes sorridentes). - Boa Tarde!

Bezerra (continua entusiasmada). - Bem a nossa pesquisa intitulada, “Problematização de Práticas Indisciplinares com o uso de mídias digitais como instrumental pedagógico na licenciatura em Matemática da UFAC” procura evidenciar uma forma diferenciada de trabalhar a Matemática unindo ensino, pesquisa e extensão levando o professor em formação inicial a refletir sobre novas metodologias de ensino utilizando a problematização no ambiente de sala de aula. Nela procuramos descrever como os mesmos vão tendo acesso ao conhecimento utilizando o celular, o computador, um software para a utilização de um link ou um vídeo para o ensino aprendizagem em Matemática.

Professores em Formação (dirigindo-se a Bezerra). – Nos esclareça os termos evidenciados em sua pesquisa como Práticas Indisciplinares.

Bezerra (sorridente). – O uso do termo Indisciplinar quer significar uma inter-relação, uma mobilização de saberes que, não necessariamente, pertencem a um conjunto politicamente pré-definido de conteúdos programáticos, como o definido pelo currículo escolar.

Professores em Formação (dirigindo-se a Bezerra). – Mas então como você explora os conteúdos?

Bezerra (dirigindo-se aos professores). – Escolhemos a temática que queremos trabalhar e lançamos uma pergunta. Assim, os alunos vão na busca da resposta e dessa forma os conceitos vão surgindo a partir daí. É o que chamo de Problematização de Práticas Indisciplinares, uma nova forma de abordar conceitos. Enfim, com a problematização o professor gera um diálogo que leva o estudante ir à busca de respostas quando sobre determinado tema que está sendo debatido. Segundo Miguel, Vilela e Moura (2010b, p. 198), as “problematizações indisciplinares que, efetivamente, se realizam em diferentes contextos de atividade humana são sempre jogos pré-interpretados e, portanto, reinterpretados [...]”.

Professores em Formação (dirigindo-se a Bezerra). – Você poderia nos dar um exemplo?

Bezerra (dirigindo-se aos professores). – Vamos lá. Quando percebi que os alunos estavam com dificuldades em entender o Cálculo I, mostrei uma imagem, presente na programação do EBRAPEM (2012) – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Essa imagem consistia em um código, conhecido como QR Code que pode ser facilmente escaneado com a ajuda do celular. Daí iniciamos a problematização com o uso do QR Code, pensando em como utilizá-lo no ensino de Cálculo, especificamente em limites. Veja a tese de Bezerra (2016, p. 182 -199).

Professores em Formação (dirigindo-se a Bezerra). – Muito interessante! Mas existem outras formas de uso?

Bezerra (entusiasmada). – Sim! Vejam que eles estão se expandindo. Em jornais, em livros, em eventos e recentemente em supermercados como uma forma de levar o contribuinte a avaliar o que realmente paga de impostos pelo produto comprado.

Professores em Formação (dirigindo-se a Bezerra). – Lemos um dos artigos de como ele é usado em suas disciplinas e achamos interessante, pois uma aluna trouxe as notas fiscais do supermercado e saiu aplicando a “regra de três” para saber o percentual de tributos pagos referente aqueles produtos comprados no supermercado.

Bandeira (interrompe). – O uso feito por Silva e Bezerra (2016) foi diferente do uso feito por Campos e Viana

em 2013, na aula de limites com o uso do QR Code, pois os mesmos fizeram uso da matemática acadêmica para explicar formalmente o conceito de limite, conceito este não situado nas práticas, mas habituado à comunidade dos matemáticos, tendo no livro didático seu principal recurso. Porém pode-se dizer que a dinâmica da exploração do conceito com o uso do celular através do aplicativo QR Code é quase imediata a qualquer informação sobre o conceito, mesmo guardando semelhanças de família com o livro.

Professores em Formação (corta). – Como assim semelhança de família?

Bezerra (entusiasmada). – No sentido Wittgensteiniano imbricado na ideia dos diferentes jogos. Conforme Vilela (2013, p. 192), conhecer “uma matemática depende de conhecer qual é o jogo”, pois a “matemática seria apenas um dos jogos de linguagem que fazem parte das nossas formas de vida[...]” (GOTTSCALK, 2008, p. 8). Entendemos por uma “forma de vida o contexto cultural geral através do qual se relacionam umas com as outras, as diversas ações de uma pessoa [...]” (BEZERRA, 2016, p. 91).

Bandeira (continua). – Mas também fizemos uso de um jogo eletrônico chamado Tux Math, em que foi explorado as operações aritméticas, com alunos do 6º ano quando estávamos realizando atividades com o projeto “um computador por aluno”. Através deste jogo exploramos conceitos de adição, subtração, multiplicação e divisão e percebemos algumas estratégias que os estudantes utilizaram para a resolução das operações. Lembro de um aluno que era muito esperto, primeiro aprendeu a pausar o jogo no computador. Na sequência recorria as mãos para fazer os cálculos, ou a tabuada, ou a pauzinhos e bolinhas. Mas percebemos durante a execução da aula que tínhamos que utilizar outras estratégias de cálculo aos mesmos. Daí, na multiplicação recorremos a técnica de grade (uma tabela quadrangular com seis linhas e seis colunas formando um quadrado). Naquela aula, lembro que ele pausou o jogo em seis vezes seis.

Professores em Formação (corta). – A professora de Prática nos mostrou esse método, explicando o resultado tanto pelo princípio aditivo ($6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 36$), como pelo princípio multiplicativo ($6 \times 6 = 36$). Mas também utilizou a técnica das mãos, enumerando os dedos de 10 até 6 em cada mão, do polegar ao mindinho e unia os dedos das mãos que correspondia ao numeral seis (mindinho). Daí se estabeleceu uma regra, em que dos dedos unidos para baixo representavam as dezenas, logo teríamos duas dezenas, representando o numeral vinte (20). Os dedos que ficavam acima dos dedos unidos, representavam as unidades e deveriam ser multiplicados, como tínhamos quatro dedos na mão esquerda e quatro dedos na mão direita esses deveriam ser multiplicados totalizando o numeral ($4 \times 4 = 16$). Assim $20 + 16 = 36$, que seria o resultado de 6×6 . Mas também olhando para a figura formada, com o desenho quadrangular, o resultado dessa multiplicação seria a área de um quadrado de lado 6. Logo explicamos para o aluno que teríamos que colocar 36 lajotas quadradas para cobrir a superfície quadrada, quando fazíamos os mesmos a dirigirem o olhar para o chão da sala de aula para significar a operação realizada numa situação problema criada em sala.

Bezerra (sorri). – Verdade! Vejam que utilizaram mais de uma estratégia para explicar o significado de “seis vezes seis”.

Bandeira (interrompe). – Também foi explorada a planilha eletrônica como ferramenta de aprendizagem das operações aritméticas através da resolução de problemas. Uma planilha nos permite organizar dados na forma de tabelas. A planilha utilizada foi o KSpread presente no laptop UCA. Mas é importante esclarecer que primeiro o aluno tem que entender como se chega a planilha e como utilizá-la adequadamente para fins de aprendizagem. Daí utilizamos situações problemas envolvendo as operações fundamentais de forma que o aluno utilizava o algoritmo tradicional e a planilha como forma de comparação dos resultados. Que na realidade se partia de comandos diferentes, mas que se chegava ao mesmo resultado, assim, o computador “servirá como referência para verificação se a atividade do aluno no caderno estará certa ou errada (BEZERRA E MOURA, 2015, p. 07).

Bezerra (interrompe). – Também fizemos uso do GeoGebra, um software gratuito de matemática dinâmica, criado por Markus Hohenwarter que reúne recursos de geometria, álgebra e cálculo (COSTA et al., 2013) que originou o artigo “Estudo dos Polígonos utilizando o software GeoGebra na formação inicial de licenciatura em Matemática”. Nesta atividade os alunos foram levados a construir um polígono regular com 8 lados utilizando o GeoGebra e um polígono qualquer. Na sequência, em relação ao vértice foi solicitado aos mesmos que classificassem o polígono: Quanto ao número de lados; quais os segmentos que o polígono apresentava; os pares ordenados do contorno da figura; quantas diagonais; qual o valor do ângulo externo ao ponto A e do ângulo interno ao ponto C.

Professores em Formação (corta). – Muito interessante. Pois assim os alunos fazem a atividade da forma que aparecem no livro didático e de suporte utilizam o software GeoGebra para perceberem a atividade na tela do computador. Porém eles devem saber que antes devem entender o comando que deve ser dado ao computador para obterem as respostas. Pelo que entendi, jogos de linguagens diferentes com suas regras diferenciadas, mas que se chega a mesma resposta.

Bandeira (sorridente). – Isso mesmo! Vamos dar sequência as apresentações com o trabalho de Magalhães e Moura (2016) intitulado “A Matemática e a Construção Civil: o uso da Matemática no trabalho do Pedreiro” que se objetiva a comparar a matemática usada pelo pedreiro com o rigor matemático usado pela comunidade científica, também observando a existência da Etnomatemática.

Professores em Formação (nervosos). – Bem. Existe mais Matemática no trabalho do pedreiro do que se pensa, em nossa investigação exploramos o conceito de paralelismo e perpendicularismo quando o pedreiro faz uso de um instrumento chamado “Prumo”, que consiste em um aparelho que se resume a um fio provido de um peso em uma das extremidades que serve para verificar por paralelismo a verticalidade de paredes e colunas.

Bezerra (interrompe). – Como é utilizado esse aparelho para sabermos se a parede realmente não está torta? E o que poderá ocorrer se a parede estiver torta?

Professores em Formação (empolgados). – É bem simples. Basta encostar o prumo na parede construída. A parede só estará retilínea, isto é, perpendicular ao chão, se o prumo estiver paralelo à parede, caso faça qualquer ângulo diferente de 90° a parede não estará perpendicular. Se a parede entortar poderá ocorrer rachaduras ou a mesma cair com o tempo. Também exploramos em nossas atividades o conceito de “razão e proporção” com o olhar agora para quando o pedreiro está a fazer um “traço de massa” ou um “traço de concreto” (esse traço é a mistura de areia, cimento e água para o traço de massa e a mistura de areia, cimento, água e brita para o traço de concreto, podendo também substituir a brita pelo tijolo quebrado em pedaços). Como também quantas sacas de argamassa ele utilizaria para cobrir uma superfície irregular. Uma outra situação apresentada foi saber a quantidade de lajotas necessárias para sentar um piso de uma área determinada por um trapézio retângulo de bases 4cm e 10 cm e altura 4 cm. A verdade é que o pedreiro faz seus cálculos por aproximações contando os quadradinhos da figura, além de utilizar o cálculo mental, enquanto que o matemático utiliza a fórmula da área de um trapézio e a regra de três para obter o total de 112 lajotas. Mesmo utilizando estratégias de resoluções diferentes chegam ao mesmo valor.

Bezerra (empolgada). – Esse fato me lembrou um pesquisador que utilizei em minha tese que “concorda com a necessidade da inclusão da matemática da vida cotidiana na escola”. [...] Segundo ele, a ‘matemática escolar’ e ‘as matemáticas’ produzidas em contextos sociais diversos são aqui entendidas não como diferentes matemáticas, mas sim como diferentes manifestações da matemática (GIARDINETTO, 2005).

Bandeira (corta). – Pensando neste aspecto chamamos agora Barreto e Souza (2016) para apresentarem o seu trabalho intitulado “Conceitos Matemáticos com o uso do Anel de Formatura” que se objetiva a mostrar os conceitos e relações matemáticas envolvidos na fabricação dos anéis, mostrando como o Ourives (profissional

responsável pela confecção de anéis, no geral significa aquele que faz, executa ou vende objetos de ouro ou prata, é uma espécie de artesão, muito valorizado durante a Idade Moderna, por exemplo, os ourives eram considerados profissionais de enorme prestígio entre à realeza).

Professores em Formação (sorridentes). – Isso mesmo professora. Vimos que a senhora também leu a respeito. Em nossa atividade utilizaremos conceitos de medida, comprimento e raio de uma circunferência com o uso do tão sonhado anel de formatura, claro que o enfoque dado será na tendência de ‘Modelagem Matemática’. Que modelos foram sendo construídos para se saber o tamanho de um anel, por exemplo?

Bezerra (corta). – Você falou em Modelagem Matemática! Quero aqui salientar que existem diferentes visões de Modelagem Matemática. Em todas, prevalece o significado de se modelar a realidade à matemática formal. Mas o que pretendemos no interior das disciplinas com o uso da modelagem é ensinar Matemática de uma maneira que os alunos, a partir das ações para esse ensino, também criem mecanismos de reflexão e de ação. Portanto, nessa perspectiva, não existe mais um currículo neutro, descontextualizado e sem significado nem para o professor, nem para o aluno.

Professores em Formação (corta). – Bem continuando o que estávamos falando em nossa pesquisa nos referimos a Cardoso (2014) em que o mesmo nos diz que “o anel de formatura foi criado em 1835 por um grupo de estudantes de West Point (academia militar dos Estados Unidos) e eram medidos com uma régua e só fabricavam anéis de uma mesma medida, caso o dedo fosse maior o Ourives, fabricante de anéis, usava um instrumento chamado de tribule (de formato cônico, confeccionado em aço sólido, utilizado para ajustar anéis e alianças. Suas medidas variam podendo ter de 40mm de circunferência próximo ao cabo e 5 a 10 mm na ponta, podendo atingir 400mm de comprimento. Esse método de se fabricar anéis já é ultrapassado, porém percebemos uma certa matemática envolvida. Observe que, a relação entre o tamanho do dedo e a numeração do anel, que começa do dez para dedos que medem cinco centímetros e a partir daí a cada milímetro se aumenta um número do tamanho do anel.

Bandeira (corta). – Li na pesquisa de Cardoso (2014) que o anel de formatura era um símbolo de honra aos formandos e que o tamanho do dedo podia ser medido com um barbante e só existia um tamanho de anel, que era o número 10 (que corresponde a 5 cm da circunferência do dedo). A partir daí o Ourives utilizava o tribule para aumentar ou diminuir o anel. Mas fiquei a me perguntar: que outra ferramenta com o passar dos tempos foi fabricada para facilitar essas medições do anel?

Professores em Formação (corta). – Bem. A partir daí surgiu a aneireira, um instrumento que possui vários anéis com vários tamanhos diferentes, uma espécie de molde em que basta a pessoa ir provando para saber o tamanho de seu anel. Mas é importante saber como foi criado esses modelos. Baseado em que regra?

Bezerra (empolgada). – Acho que podemos deduzir! Se o número de referência para o tamanho dos anéis é o 10 que equivale a 5 cm, e caso o dedo seja maior que isso devemos acrescentar um número no anel a cada milímetro aumentado. Fica fácil deduzir a sequência. Assim se o tamanho do anel for 11, equivale a um dedo de 5,1cm; tamanho do anel 12, equivale a um dedo de 5,2 cm e assim sucessivamente. Mas o que mais vocês exploraram na atividade desenvolvida com os colegas de Prática de Ensino de Matemática I?

Professores em Formação (animados). – Levamos os alunos a perceberem que o anel se tratava de uma circunferência e pedimos que eles fizessem uso do fone de ouvido para medirem a circunferência do seu dedo anelar e na sequência medissem com a régua para saber o contorno de seu dedo. A partir daí, calculassem o raio de seus anéis. A Emile cujo dedo tinha um contorno de 5,5 cm, apresentava um anel de tamanho 15 (comprimento da circunferência, isto é o contorno do círculo. A partir daí, utilizando a fórmula $C = 2\pi r$. Então temos que: $5,5 = 2 \times 3,14 \times r$. Assim, o raio encontrado foi de ($r = 0,87$ cm). A nossa experiência em sala com o uso do tribule, que recorriamos a ele para colocar alguns anéis e dizer o tamanho a seu respectivo

dono e a aneíra para após os cálculos efetuados eles experimentassem os anéis para confirmarem qual deles correspondia ao resultado encontrado. Também fizemos uma entrevista com um Ourives com mais de 39 anos de profissão, fabricando anéis de formatura. Percebemos na entrevista que antes ele utilizava uma régua e um barbante para as medições. Depois passou a fazer uso do tribule e aneíra, instrumentos encontrados em lojas especializadas para a fabricação de anéis. Mas percebemos também que cada curso tem a cor da pedra, normalmente o tamanho da pedra utilizada para os homens é de 5,5 mm e 6,0 mm para mulheres. Segundo Almeida, Tortola e Merli (2012) a “Atividade ‘Tamanho dos Anéis’, provoca nos estudantes a necessidade de estabelecerem uma relação entre numeração dos moldes de anéis e comprimento da ‘circunferência’ do dedo” e é justamente o que se almejou nesta pesquisa.

Bandeira (continua). – Vamos dar sequência e chamar agora Cunha e Souza (2016) para exporem sua pesquisa intitulada “A utilização dos instrumentos de carpintaria na resolução de atividades matemáticas” cujo trabalho objetiva-se a problematizar atividades de ensino com o uso dos instrumentos de carpintaria como o “esquadro e a trena” para exploração de conceitos matemáticos.

Professores em Formação (animados). – Bem. Inicialmente resolvemos aplicar o teorema de Pitágoras com o uso do esquadro de carpinteiro (geralmente em formato de L). O esquadro é um instrumento que traça linhas retas e com ângulos específicos para cada tipo de esquadro. Como ele pode verificar se uma peça está no “esquadro” (dito de carpinteiro e outras profissões para indicar quando a peça está formando um ângulo de 90° ou com o ângulo necessário). Um dos exercícios realizados utilizando-se de um esquadro com formato de triângulo isósceles deste que compramos na papelaria e de uma régua e de um palito de churrasco foi encontrar o valor da hipotenusa. Cujos catetos medem 3cm e 4cm. Com o esquadro em mãos colocaremos o palito nas duas entradas dos catetos, ou seja, uma ponta onde indica o número 3, na outra onde indica o número 4. Assim formamos um triângulo retângulo. Em seguida cortamos o palito onde acaba a hipotenusa, e com o auxílio da régua medimos o palito da ponta até a parte cortada, encontrando o valor 5cm. Solicitamos que os alunos resolvessem da forma que lhes foi ensinado na escola e depois utilizassem o material concreto e comparassem a resposta. A geometria apresentada somente através da resolução tradicional perde o seu encanto e quando a significamos utilizando o esquadro e a régua ela passa a ter sentido para o aluno.

Bezerra (empolgada). – A geometria apresentada desta maneira reduz-se a uma série de “receitas”. Não é intuitiva ou experimental, nem dedutiva. Assim sendo, as verdades geométricas transformam-se em dogmas. Os fatos geométricos carecem de significação. (IMENES, 1987, p. 57). Quando vocês a significam usando o esquadro e a régua passa a fazer sentido para o aluno e não fica somente o cálculo pelo cálculo. Mas vejo que vocês também utilizaram a trena para explorarem exercícios de aritmética. O interessante que a forma de ensinar é diferente da que empregamos no algoritmo formal. Fale-nos um pouco a respeito desse instrumento?

Professores em Formação (entusiasmados). – A trena é um instrumento de medição, geralmente usado para medir peças de madeira, de essencial importância para um carpinteiro. Ela é constituída por uma fita de metal, ou tecido, e é envolvida por uma capa de plástico com uma mola de contínua retração, enumerada com as casas decimais do metro e também pelo sistema métrico de polegadas. Fizemos uso do algoritmo da adição solicitando que os alunos efetuassem a operação de $7 + 8$. Na resolução formal armamos a conta com um número embaixo do outro e efetuamos a contagem totalizando 15. Com a trena marcamos o primeiro elemento a partir do marcador zero, e depois contamos o segundo elemento 8, a partir da marcação 7. O resultado será o número indicado no final desse procedimento, no caso 15. Também realizamos com a trena a subtração, a multiplicação e a divisão.

Bezerra (corta). – Muito bom! Chamo a atenção também para os trabalhos de Araújo (2016) com o tema “A presença da Matemática nas práticas das Costureiras” em que a mesma se objetiva a identificar quais os

mecanismos adotados para empregar os conhecimentos matemáticos nas práticas das costureiras. Através da entrevista com uma profissional da costura percebe-se que para se criar um modelo a mesma se baseia em moldes ou tirando as medidas da pessoa com o auxílio da fita métrica. Chegando a conclusão que a costureira utiliza moldes para confeccionar uma vestimenta e o conceito de simetria para que as peças fiquem iguais em ambos os lados. O trabalho de Barbosa e Sá (2016) com o tema “Matemática na Costura: explorando aplicações matemáticas traz atividades com o uso de moldes e conceitos que aforam do estudo como de medidas de comprimento e simetria. Já o Trabalho de Silva e Pereira (2016) intitulado “O uso da Matemática em situações do cotidiano no meio rural e o uso da calculadora científica: a pesagem do gado” evidencia a utilização de uma fórmula de Paulus Gerdes com o intuito de resolver um problema enfrentado por criadores de gado quando precisam dar remédio a seu rebanho, uma vez que os medicamentos em sua grande maioria são administrados de acordo com a massa do animal. Enfim é possível fazer matemática partindo do contexto do aluno e percebê-la nas diversas profissões.

CONCLUSÃO

As comunicações presenciadas no GT 29 nos fez perceber que as práticas vivenciadas pelos autores podem constituir significados ou diferentes formas de mobilizar matemática na atividade docente de formação inicial procurando entender à matemática como um produto da atividade humana e a prática como um conjunto de ações que rompe com a ideia de concepção de ensino-aprendizagem fixo e imutável levando a percepção wittgensteiniana que aprender é, “aprender a ver de outras maneiras”.

No tocante as profissões abordadas percebemos que os autores fizeram uma conexão entre a matemática vivenciada na escola e a matemática percebida fora da escola não com a intenção de sobrepor uma a outra, mas mostrar que é possível abordar um conceito matemático fazendo um paralelo entre o ensino tradicional e as novas tendências pedagógicas como as investigações matemáticas, a etnomatemática, a modelagem matemática e o uso das mídias digitais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. M. W. de; TORTOLA, E.; MERLI, R. F. Modelagem Matemática – Com o que Estamos lidando: Modelos Diferentes ou linguagens Diferentes? *Acta Scientiae*, Canoas, v.14, n.2, p. 215–239, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/230/226>>. Acesso em: 04 nov. 2017.
- ARAÚJO, E. M. S. de. A presença da matemática na prática das costureiras. *Revista eletrônica...*, Rio Branco, v. 1, n.1. p. 01-13, 2016. Rio Branco. Disponível em: < <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/view/887/484> >. Acesso em: 04 nov. 2017.
- BANDEIRA, S. M. C. Olhar sem os olhos: cognição e aprendizagem em contextos de inclusão - estratégias e percalços na formação inicial de docentes de matemática. 2015. 489 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Mato Grosso - Cuiabá, 2015.
- BARBOSA, R. de F.; SÁ, F. C. de. MATEMÁTICA NA COSTURA: explorando aplicações matemáticas. *Revista eletrônica...*, Rio Branco, v. 1, n.1. p. 01-09, 2016. Rio Branco. Disponível em: < <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/view/911/508>>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- BARRETO, T. A.; SOUZA, E. A. da C. Conceitos matemáticos com o uso do anel de formatura. *Revista eletrônica...*, Rio Branco, v. 1, n.1. p. 01-09, 2016. Rio Branco. Disponível em: < <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/view/917/514>>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- BEZERRA, Simone M. C. B. Percorrendo usos/significados da matemática na problematização de práticas

- culturais na formação inicial de professores. 262f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), UFMT/UFPA/UEA, 2016.
- BEZERRA, S. M. C. B.; LANNER DE MOURA, A. R. Usos/significados de geometria mobilizados por estudantes na formação inicial. In: Congresso Internacional de Ensino de Matemática, 7., 2017, Canoas. Anais eletrônicos... Canoas: ULBRA, 2017. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vii>>. Acesso em: 30 out. 2017.
- BEZERRA, S. M. C. B.; MOURA, A. R. L. de. Problematização de Práticas Culturais na atividade docente numa perspectiva de tendências de Educação Matemática. In: Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, 9., 2015, Rio Branco. Anais... Editora da Ufac – Edufac, 2015, p. 1239 – 1249. 1 CD-ROM.
- BORBA. M. C., SILVA, R. S. R, GADANIDIS, G. Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: Sala de aula e internet em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Tendências em Educação Matemática).
- CARDOSO, A. Anel de formatura. 2014. Disponível em: <<http://tudonalei.blogspot.com.br/2014/01/anel-de-formatura.html>>. Acesso em: 04 nov. 2017.
- COSTA, B. I. da S. et al. Estudo dos polígonos utilizando o software GeoGebra na Formação Inicial de licenciatura em Matemática. In: Semana da Matemática, 2., 2013, Rio Branco. Anais... Editora da UFAC – Edufac, 2013, p. 01 - 11 CD-ROM.
- CUNHA, C. B. da; SOUZA, J. D. N. de. A Utilização dos Instrumentos de Carpintaria na Resolução de Atividades Matemáticas. Revista eletrônica..., Rio Branco, v. 1, n.1. p. 01-13, 2016. Rio Branco. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/view/882/479>>. Acesso em: 04 nov. 2017.
- GIARDINETTO, J. R. Cultura, escola e ensino da matemática: algumas reflexões quanto à apropriação do conhecimento escolar em face à questão cultural. In: CONFERÊNCIA IBERO-AMERICANA DE E. M., 5, 2005, Porto/Portugal. Anais... CD-ROM.
- GOTTSCHALK, C. M. C. A construção e transmissão do conhecimento matemático sob uma perspectiva wittgensteiniana. Caderno CEDES, Campinas, Vol. 28, n. 74, p. 1-11, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 out. 2014.
- IMENES, M. I. A Geometria no Primeiro grau: experimental ou dedutiva? Revista de Ensino de Ciências, n. 19, p. 55-60, out. 1987.
- MAGALHÃES, R. O.; MOURA, G. L. S. de. A MATEMÁTICA E A CONSTRUÇÃO CIVIL: o uso da matemática no trabalho do pedreiro. Revista eletrônica..., Rio Branco, v. 1, n.1. p. 01-13, 2016. Rio Branco. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/viewFile/913/510>>. Acesso em: 02 nov. 2017.
- MIGUEL, A.; VILELA, D. S.; MOURA, A. R. L. de. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. Zetetiké, Campinas, v. 18, número temático, p. 129-206. 2010b.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, T. B. da; BEZERRA, S. M. C. B. O USO DO QR CODE NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL. Revista eletrônica..., Rio Branco, v. 1, n.1. p. 01-12, 2016. Rio Branco. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/view/919/516>>. Acesso em: 04 nov. 2017.
- SILVA, F. de S.; PEREIRA, M. E. R. O USO DA MATEMÁTICA EM SITUAÇÕES DO COTIDIANO NO MEIO RURAL E O USO DA CALCULADORA CIENTÍFICA: a pesagem do gado. Revista eletrônica..., Rio Branco, v. 1, n.1. p. 01-09, 2016. Rio Branco. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/view/889/486>>. Acesso em: 04 nov. 2017.
- VILELA, D. S. Usos e Jogos de linguagem na matemática: diálogo entre filosofia e educação matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.