

Gerson Rodrigues de Albuquerque  
Raquel Alves Ishii  
Francemilda Lopes do Nascimento

Anais do VII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-  
Occidental: “Diásporas Amazônicas e Interculturalidade”  
VI Colóquio Internacional “As Amazônia, as Áfricas e as Áfricas na Pan-  
Amazônia”

ORGANIZADORES

Gerson Rodrigues de Albuquerque

Raquel Alves Ishii

Francemilda Lopes do Nascimento

Rio Branco, Acre  
2013



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC

Reitor Minoru Martins Kinpara

Vice-Reitora Margarida de Aquino Cunha

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação Josimar Batista Ferreira

Pró-Reitor de Extensão e Cultura Enock da Silva Pessoa

Diretora do CELA: Grace Gotelip Cabral

Coordenador do PPGLI: Gerson Rodrigues de Albuquerque

## EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – Edefac

### DIRETOR

Prof. Dr. Antonio Gilson Gomes Mesquita

### CONSELHO EDITORIAL

Antonio Gilson Gomes Mesquita (Presidente), Jacó César Piccoli, Milton Chamarelli Filho, Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, Alexandre Melo de Sousa, Lucas Araújo Carvalho, Silvane Cruz Chaves, Manoel Domingos Filho, Eustáquio José Machado, Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque, Thatiana Lameira Maciel, Reginaldo Assêncio Machado, Kleyton Góes Passos, Wendell Fiori de Faria, Vera Lúcia de Magalhães Bambirra, Zenóbio Abel Gouveia Perelli Gama e Silva, Edson Guilherme da Silva.

Edefac 2013

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora da Universidade Federal do Acre (Edefac),

Campus Rio Branco, BR 364, km 4,

Distrito Industrial — Rio Branco-AC, CEP 69920-900

68. 3901 2568 — e-mail edefac@ufac.br

Editora Afiliada: Feito Depósito Legal

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Elaborada pela Biblioteca da UFAC

---

---

S612s Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental. (7.: 2013: Rio Branco, Acre)

Anais do VII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: "Diásporas Amazônicas e Interculturalidade". VI Colóquio Internacional "As Amazonas, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia", 04 a 08 de novembro de 2013 / Organizadores: Gerson Rodrigues de Albuquerque, Raquel Alves Ishii, Francemilda Lopes do Nascimento. – Rio Branco: Edufac, 2013.  
2079 p.

ISBN: 978-85-8236-016-3

Suporte em CD-ROM

Inclui bibliografias

1. Linguagem – Eventos, Congresso. 2. Identidade – Eventos, Congressos. 3. Amazônia Sul-Occidental. 4. África. 5. Pan-Amazônia. I. Título. II. Albuquerque, Gerson Rodrigues de. III. Ishii, Raquel Alves. IV. Nascimento, Francemilda Lopes do.

CDD 22. ed. 418.0209811

---

---

# SUMÁRIO

## **AS CONCEPÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR RIBEIRINHA DO RIO JURUÁ SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE**

*Adriana Ramos dos Santos 15*

## **PRÁTICAS COM ESTUDANTES CEGOS: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA UM OLHAR PARA A INCLUSÃO**

*Adriana Silva de Lima, Salete Maria Chalub Bandeira 22*

## **OS CONCEITOS IMPLÍCITOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS NÚMEROS EM CRIANÇAS DE 06 E 07 ANOS**

*Alaísie Ferreira dos Passos, Orestes Zivieri Neto 28*

## **APROXIMAÇÃO ENTRE CRIANÇA E LEITURA: O USO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

*Alan de Souza Prazeres, Ruth Braga de Aguiar 37*

## **CONHECIMENTOS INDÍGENAS NA ESCOLA “ISA MELLO”: UMA EXPERIÊNCIA DO GRUPO PET - COMUNIDADES INDÍGENAS**

*Alana Keline Costa Silva Manchineri, Jefferson Saady Maciel Júnior 43*

## **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: POSSIBILIDADES E IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ LEITORES**

*Alcicléia Souza Valente, Elisabete Carvalho de Melo 49*

## **A FORMAÇÃO DO AGENTE INDÍGENA E A DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE DO DISTRITO SANITÁRIO DO ALTO RIO PURUS (DSEI ARP)**

*Alcilene Oliveira Alves 56*

## **O INDÍGENA PESQUISADOR: SUJEITO E OBJETO DO UNIVERSO ARIANO – UMA EXPERIÊNCIA DE VIDA**

*Alessandra Severino da Silva Manchineri, Célia Gouvêa Collet 62*

## **ESTRANGEIRISMOS E O DISCURSO PUBLICITÁRIO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO**

*Aline de Gregório Alves Borges, Odete Burgeile 66*

## **O DISCURSO SOBRE O FUTEBOL PRESENTE NAS PEÇAS PUBLICITÁRIAS DOS PATROCINADORES DA SELEÇÃO BRASILEIRA**

*Ana Cláudia Dias Ribeiro, Sorhaya Chediak 75*

## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ORIENTAÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE AULA COMUM**

*Ana Maria Dias da Silva, Dânia de Oliveira Mendes 85*

## **CONSTRUÇÕES RELATIVAS NO PORTUGUÊS ACREANO: REALIZAÇÕES PADRÃO E NÃO PADRÃO**

*Ana Paula da Silva Xavier, Vicente Cruz Cerqueira 91*

## **O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE**

*Ana Paula Melo Saraiva Vieira 96*

## **PRINCIPAIS CONFLITOS PELO USO DA TERRA EM PROJETOS DE ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ/AMAZONAS: O CONFLITO PELO USO DOS RECURSOS NATURAIS NO PAEBOTOS**

*Ana Paula Teixeira Gouveia, Ana Cláudia Fernandes Nogueira 101*

## **A POÉTICA AMAZÔNICA DE IVAN CAMPOS**

*Antonia Maria Silva de Oliveira, Raquel Neves Pereira de Queiroz 109*

## **OLHAR NOS ENEM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA ENSINAR ESTUDANTES CEGOS**

*Antonio da Silva Torres, Salete Maria Chalub Bandeira 115*

## **A “CIDADE DO POVO” UMA GEOGRAFIA DOS CORPOS URBANOS DE RIO BRANCO - ACRE**

*Armstrong da Silva Santos 123*

## **AS MIGRAÇÕES NORDESTINAS EM GUAJARÁ-MIRIM/RO**

*Auxiliadora dos Santos Pinto, Jacinto Pedro Pinto Leão 130*

**A AMAZÔNIA DE EDGARDO UBALDO GENTA: TEATRO DE MUITAS VOZES**

*Belchior Carrilho dos Santos, Simone de Souza Lima 139*

**MOVIMENTO DE GERAÇÃO DE EMPREGO NA AMAZÔNIA SUL OCIDENTAL: O MAPEAMENTO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA E DESEMPREGO NO ACRE DE 2004 A 2012**

*Carlos Alberto Franco da Costa 146*

**MUDANÇAS RECENTES NOS MODOS DE VIDA DOS SERINGUEIROS DE XAPURI/AC: NOVOS TEMORES, NOVAS EXPERIÊNCIAS, NOVOS DESAFIOS**

*Carlos Estevão Ferreira Castelo 155*

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ANÁLISE GERAL DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NOS 6º E 7º ANOS DE ENSINO FUNDAMENTAL**

*Christiane da Cunha Santiago, Ana Paula Bastos Carvalho, Francemilda Lopes do Nascimento 162*

**AS VARIAÇÕES LEXICAIS DE ESMALTE, PÓ COMPACTO E PERFUME**

*Christiane da Cunha Santiago, Márcia Verônica Ramos de Macêdo 167*

**PROPOSTA DE EXERCÍCIO DE ESPANHOL COM LAPTOP UCA PARA ALUNOS DO 6ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Christiane da Cunha Santiago, Lindinalva Messias do Nascimento Chaves 172*

**BULLYING E A INTERCULTURALIDADE: UM ESTUDO DE CASO**

*Cláudia Elizângela Barbosa dos Santos Almeida 183*

**FAMÍLIA E ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO**

*Cleudilanda Paula Pimenta da Silva, Alcione Maria Groff 189*

**REPRESENTAÇÕES E RACIONALIZAÇÃO NOS PROCESSOS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI, EM RIO BRANCO – AC, NO PERÍODO DE 1970 - 2008**

*Daisy Mary Padula de Castro 197*

**AS ATIVIDADES DE MATEMÁTICA DADAS PELA ESCOLA COLABORAM PARA A CONSTRUÇÃO DO NÚMERO PELAS CRIANÇAS?**

*Dallini Schineider Ghilardi, Orestes Zivieri Neto 206*

**ENTRE O FRANCÊS E O PORTUGUÊS: CARACTERÍSTICAS FONÉTICAS DA INTERFERÊNCIA DO PORTUGUÊS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO FRANCÊS ORAL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

*Daniele de França Nolasco 213*

**BREVE GLOSSÁRIO DO TACACÁ**

*Darlan Machado Dorneles, Lindinalva Messias do Nascimento Chaves 218*

**A VARIAÇÃO PRONOMINAL NA FALA RIO-BRANQUENSE**

*Delbiany Lima de Oliveira, Márcia Verônica Ramos de Macêdo 224*

**TRAÇOS FEMINISTAS E CONTRASTES NAS OBRAS “A CASA DE BONECA”, DE IBSEN E MANSFIELD**

*Denise Jocasta Pereira, Barbara Jaïne de Melo Barbosa, Maria Alice Sabaini de Souza 231*

**OS “SABERES” E “SABER-FAZER” COM OS INSTRUMENTOS PERCUSSIVOS NA CENA TEATRAL - A PERCUSSÃO DENTRO DO TEATRO DE RUA EM RIO BRANCO-AC**

*Dyonnatán da Silva Costa, Micael Carmo Côrtes Gomes 240*

**O DIÁLOGO DOS OPOSTOS, COMO CÉLULA DRAMÁTICA, NO MODO DE REPRESENTAÇÃO NA CRÔNICA CONTEMPORÂNEA “POVO”, DE LUIS FERNANDO VERÍSSIMO**

*Edinaldo Flauzino de Matos 250*

**A CULTURA DO DESEMPENHO E SUAS REPERCUSSÕES NA CONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**

*Ednacele Abreu Damasceno, Lúcia de Fátima Melo 259*

**DIVULGAÇÃO DO IDEB E SUAS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E NO TRABALHO DOCENTE**

*Ednacele Abreu Damasceno, Lúcia de Fátima Melo 267*

**IMIGRAÇÃO HAITIANA: A BANDEIRA E SEUS DISCURSOS**

*Ednaldo Tartaglia Santos, Marília Lima Pimentel 276*

**O LUGAR DO BOLIVIAN SYNDICATE NA HISTÓRIA DA ANEXAÇÃO DA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL AO BRASIL: UMA CRÍTICA AO DISCURSO ANTI-IMPERIALISTA DA REVOLUÇÃO ACREANA**

*Eduardo de Araújo Carneiro, Egina Carli de Araújo Rodrigues 285*



**A IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PÚBLICAS: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS**

*Egina Carli de Araújo Rodrigues Carneiro 294*

**O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Elaine Costa Honorato 303*

**EL PLANEAMIENTO COMO PROCESO DE ACCIÓN Y REFLEXIÓN: EXPERIENCIA VIVENCIADA EN LA PASANTÍA**

*Eliana de Souza Nogueira, Sara Aquino da Silva, Francemilda Lopes do Nascimento 310*

**O PROCESSO INICIAL DE CONSTRUÇÃO DO NÚMERO PELAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Elisama Jaçanã Brajão, Orestes Zivieri Neto 315*

**PROCESSO MIGRATÓRIO E INSERÇÃO SOCIAL DA MULHER HAITIANA EM PORTO VELHO**

*Elisângela de Lima Eurico de Paulo, Débora Sousa Araújo 323*

**DA INVISIBILIDADE À LIDERANÇA: A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NO SINDICALISMO RURAL DO ACRE**

*Elisângela Maria Pontes de Souza 328*

**O CORPO FEMININO E SUAS APARIÇÕES NA INTERNET**

*Emanuelly Silva Falqueto 335*

**ORALIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDO EM TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS DO 5º ANO**

*Enilde Rocha Vieira, Alzira Márcia Casagrande, Lusinilda Carla Pinto Martins 345*

**PARADIGMAS PRESENTES NOS MATERIAIS CURRICULARES DO PRIMEIRO CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO ACRE**

*Erenice Gomes Pinheiro, Tânia Mara Rezende Machado 355*

**ATEÍSMO: MOVIMENTO DE CONTESTAÇÃO DA ORDEM RELIGIOSA NO ACRE**

*Felipe Gomes Zanon 364*

**PRESENÇA NEGRA NA AMAZÔNIA**

*Flávia Rodrigues Lima da Rocha 369*

**HISTÓRIA VISTA DE BAIXO: AS VOZES SILENCIADAS NA AMAZÔNIA DO PRIMEIRO CICLO DA BORRACHA**

*Francielle Maria Modesto Mendes, Francisco Aquinei Timóteo Queirós 377*

**INCENTIVO À LEITURA: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DO PROGRAMA LIVRO-CARTA-MURAL**

*Francisca Valda Gonçalves 384*

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM LICENCIATURA PLENA EM ARTE PARA A CIDADE DE RIO BRANCO, 2006-2011**

*Françoise Pessoa Cavalcante 394*

**INGLESISMOS, REGIONALISMOS E MERCADORIAS NA POPULAR MÚSICA BRASILEIRA: NO EMBALO DA COLONIALIDADE**

*Gerson Rodrigues de Albuquerque, Raquel Alves Ishii 402*

**SER PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: PONDERAÇÕES PRELIMINARES**

*Giane Lucélia Grotti Silveira 406*

**SABERES DOCENTES DE LICENCIANDO DE MATEMÁTICA PRODUZIDOS NO PROCESSO DE INSERÇÃO NA PRÁTICA: O CASO DO BOLSISTA DE APOIO À DOCÊNCIA**

*Gilberto Francisco Alves de Melo 413*

**A PRODUÇÃO DE SABERES DOCENTES POR LICENCIANDOS DE MATEMÁTICA AO VIVENCIAREM A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA I**

*Gilberto Francisco Alves de Melo 418*

**REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DO LAPTOP EDUCACIONAL NO UCA/AC**

*Gleice Maria de Oliveira Moreira 423*

**A NOMINAÇÃO DA AMAZONIDADE (O LEGADO SEMÂNTICO DA FICÇÃO VERDE)**

*Graça Maria Teixeira da Silva 428*

**MULHERES NA COMUNIDADE IMAGINADA DA NAÇÃO: IDENTIDADE E REESCRITA DA HISTÓRIA EM MARÍA ROSA LOJO E ANA MIRANDA**

*Gracielle Marques 436*

**ENTRE O “LER” E O “FAZER”: O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

*Grassinete C. de Albuquerque Oliveira* 444

**EVALUACIÓN CRÍTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA EXPERIENCIA EN LOS 6º Y 7º AÑOS EN LA ESCUELA “MARILDA GOUVEIA VIANA”**

*Heide Genifer Pereira e Pereira, Aquesia Maciel Goes, Francemilda Lopes do Nascimento* 453

**PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E FICIONAIS NOS SÉCULOS XIX A XXI A PARTIR DE A EDUCAÇÃO SENTIMENTAL, DE GUSTAVE FLAUBERT**

*Humberto de Freitas Espeleta* 459

**MAHKU – MOVIMENTO DOS ARTISTAS HUNI KUIN: ARTE E CONHECIMENTO DO POVO HUNI KUIN DO RIO JORDÃO**

*Isaias Sales Kaxinawa, Cleber Pinheiro Sales* 468

**DA ZONA FRANCA A PRÓTESES DENTÁRIAS: CONSTATANDO A BANALIZAÇÃO DO INSÓLITO NA CALIGRAFIA DE DEUS, DE MÁRCIO SOUZA**

*Jandir Silva dos Santos, Kenedi Santos Azevedo* 474

**DECOMPONDO A “CIDADE-ESPETÁCULO”: A PRODUÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO URBANOS EM SENA MADUREIRA-AC (1905-1918)**

*Joana de Oliveira Dias, Maria de Jesus Morais* 478

**A POÉTICA DO VERDE EM PERSPECTIVAS - A ECOPOÉTICA E OS ECOSSISTEMAS LITERÁRIOS**

*João Carlos de Souza Ribeiro* 486

**PROFESSOR MEDIADOR: FORMAÇÃO, ATRIBUIÇÕES E QUESTÕES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COM ALUNOS COM AUTISMO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO**

*Joaquim Oliveira de Souza, Girlane Braña Vilela* 491

**IMPRENSA ALTERNATIVA: UMA ANÁLISE DOS CONFLITOS AGRÁRIOS NO JORNAL O VARADOURO**

*Joeules da Silva Santos, Wagner da Costa Silva* 497

**MÚSICAS DO KATXANAWA - RITUAL DA FERTILIDADE DO POVO HUNI KUÍ**

*José Paulo Alfredo Kaxinawa* 506

**A EXTENSÃO E A PESQUISA COMO CAMPO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

*José Ronaldo Melo* 516

**PRIVATIZAÇÃO DAS TELECOMUNICAÇÕES: DESEMPREGO, INFORMALIDADE E REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO NO ACRE**

*Josina Maria Pontes Ribeiro de Alcântara* 522

**O CRITÉRIO DE RAÇA DO GOVERNO DO ACRE EM UM *OUTDOOR* DA QUINZENA DA MULHER NEGRA**

*Jozafá Batista do Nascimento* 531

**ENTRE CINEMA E LITERATURA: ANÁLISE DO TEXTO-FILME *HIROSHIMA MON AMOUR*, DE MARGUERITE DURAS E ALAIN RESNAIS**

*Júlia Simone Ferreira* 540

**OS REFLEXOS DAS ATIVIDADES PARA ENSINAR NÚMEROS APLICADOS NA PRÉ-ESCOLA**

*Juscélia Oliveira de Carvalhos Rocha, Orestes Zivieri Neto* 545

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA**

*Klivy Ferreira dos Reis* 552

**POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MAIS COMPLETO**

*Larissa Giovanna da Silva Leite* 557

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA: REFLEXÕES E SUGESTÕES**

*Larissa Giovanna da Silva Leite* 565

**CONFLITOS E RUPTURAS DA ORDEM E DO “BEM VIVER” NO DEPARTAMENTO DO ALTO ACRE (1904-1920)**

*Liliane Nogueira Monteiro* 570

**PERFIL DIGITAL DOS ALUNOS DO 1º AO 5º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “GETÚLIO VARGAS”, DE BRASILEIA - AC: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS PELA EQUIPE DO PROJETO UCA**

*Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, Darlan Machado Dorneles* 575

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM RIO BRANCO: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS QUE BUSCAM MELHORES RESULTADOS E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOS DIRETORES ESCOLARES**

*Lúcia de Fátima Melo, Ednaceli Abreu Damasceno 580*

**A INTERDISCIPLINARIDADE: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E MATEMÁTICA UTILIZANDO-SE DO LAPTOP EDUCACIONAL - UCA**

*Luciana Pereira Ogando, Marileize França Mattar 590*

**“DE CASA EM CASA, FAZENDO FAXINA”: TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA ÍNDIA KAXINAWÁ NA CIDADE DE RIO BRANCO/ACRE**

*Luciane Ferreira de Moraes 597*

**A “DOCTRINA DA AYAHUASCA” NUM TERREIRO DE MINA-JEJE-NAGÔ NA CIDADE DE PORTO VELHO**

*Luciano Leal da Costa Lima, Maycon Rock Vital Leão 604*

**CONHECIMENTOS PRÉVIOS: REFLEXÕES A PARTIR DE SITUAÇÕES DIAGNÓSTICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

*Lucilene Pereira, Orestes Zivieri Neto 613*

**MITO, DIVINO E PROFANO NOS POEMAS ERÓTICOS, DE JOHN DONNE**

*Lucimar Pereira de Oliveira 620*

**UMA TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA RECONQUISTADA: A ORALIDADE DESVELADORA NAS COMUNIDADES DE FORTE PRÍNCIPE DA BEIRA E DE SANTA FÉ (RONDÔNIA)**

*Lucineide Rodrigues Monteiro, Júlio César Barreto Rocha 631*

**CANDOMBLÉ DE ANGOLA EM MANAUS: UMA LEITURA DE SUAS ESPECIFICIDADES**

*Luciney Araújo Leitão 640*

**PATRIMÔNIO E IDENTIDADE NA CIDADE DE PORTO VELHO: VIVEMOS A ERA DA RESTAURAÇÃO OU DA REVITALIZAÇÃO**

*Mara Genecy Centeno Nogueira, Sonia Maria Gomes Sampaio 647*

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA CRECHE: UM ESTUDO DE CASO**

*Márcia Barroso Louretto, Elisabete Carvalho de Melo 655*

**AS VARIÁVEIS DE GÊNERO E FAIXA ETÁRIA NO CORPUS DO ATLAS LINGÜÍSTICO DO AMAZONAS**

*Márcia Verônica Ramos de Macêdo 660*

**TABELAS SOBRE A FREQUÊNCIA DAS LEXIAS ENCONTRADAS NAS CARTAS REFERENTES AOS FENÔMENOS DA NATUREZA PRESENTES NO ALAM (1 A 13) DE ACORDO COM O GÊNERO E AS FAIXAS-ETÁRIAS: AS MEMÓRIAS FEMININAS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE UM POVO**

*Marcos Antônio Shreder da Silva, Nuria Sagué Lopez 669*

**BERTHA E LAURA: ENTRE A OBJETIFICAÇÃO E A SUBJETIVIFICAÇÃO FEMININA**

*Maria Alice Sabaini de Souza 676*

**VOZES DOS “DESLOCADOS” DE ITAIPU: DIÁLOGO ENTRE AS PRÁTICAS DE ESPAÇO, AS INTERPRETAÇÕES E A REALIDADE CULTURAL ENCONTRADA NA AMAZÔNIA ACREANA**

*Maria Cristina Lobregat 684*

**A GREVE DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE 2012 – ANÁLISE DOS DISCURSOS DO GOVERNO, SINDICATOS E PROFESSORES**

*Maria da Conceição Encarnação Silva, Ana Paula Melo Saraiva Vieira 690*

**A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA EXPERIÊNCIA DOS PROJETOS LOGOS II E PÓS-GRADUAÇÃO EM PROEJA EM JI-PARANÁ**

*Maria da Conceição Luiz dos Santos Carneiro 695*

**LETRAMENTOS DA FLORESTA EM HISTÓRIAS CONTADAS POR SERINGUEIROS E RIBEIRINHOS DE UM CONTEXTO AMAZÔNICO**

*Maria das Graças da Silva, Rodrigo Nascimento Queiroz 702*

**OLHAR, OUVIR, MANUSEAR: O ENSINO DE QUÍMICA, UMA PROPOSTA EXPERIMENTAL**

*Maria de Jesus Nascimento Pontes Abreu 712*

**A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO VELHO**

*Maria do Socorro Dias Loura 718*

**PROJETO UCA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA**

*Maria Lucilene Belmiro de Melo Acácio 724*

**LITERATURA INDÍGENA NA AMAZÔNIA SUL OCIDENTAL – UMA NARRATIVA MADIJA**

*Maria Nalrizete da Silva costa 733*

**RETRATOS DA PRECARIZAÇÃO NA AMAZÔNIA OCIDENTAL: OS GUARDADORES DE CARROS EM RIO BRANCO (AC)**

*Marília Costa de Queiroz, Eurenice Oliveira de Lima 740*

**FORMAÇÃO E SABER SÓCIO-PROFISSIONAL DO EX-AGENTE DE SEGURANÇA PENITENCIÁRIA DE SÃO PAULO**

*Marisol de Paula Reis Brandt 747*

**A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NAS UNIDADES SÓCIO EDUCATIVAS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

*Marta Lina de Freitas, Queila Onofre Silva, Maria de Fátima de Oliveira 755*

**CYRIL DABYDEEN'S BORN IN AMAZONIA: CULTURE IN TRANSLATION**

*Miguel Nenevé, Simone Norberto 764*

**A POESIA DE JOSÉ CALIXTO: AMAZONIA, MEMÓRIA E DESCOLONIZAÇÃO**

*Miguel Nenevé, Maria Helena Medeiros 771*

**TRABALHO E IMIGRAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS DA FORÇA DO TRABALHO HAITIANA NA AMAZÔNIA OCIDENTAL**

*Mirna Naiara Campos do Rosário, Letícia Helena Mamed 778*

**LEITURA E ESCRITA DE RIBEIRINHOS DE CRUZEIRO DO SUL- AC: UM ESTUDO SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS**

*Nagila Maria Silva Oliveira, Elisabete Carvalho de Melo 791*

**ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS: O BOLIVIAN SYNDICATE NA FEITURA DO ACRE BRASILEIRO**

*Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque 799*

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA LÍNGUA PORTUGUESA**

*Nelson Lina da Silva Júnior, Lindinalva Messias do Nascimento Chaves 808*

**FORMAÇÃO PARA PROFESSORES: UM OLHAR DIALÓGICO ENTRE O EU E OS OUTROS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA**

*Nuria Sagué Lopez, Marcos Antônio Shreder da Silva 814*

**O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O RELAXAMENTO DA PROFUNDIDADE INTELECTUAL DE ALGUNS CONTEÚDOS ESCOLARES**

*Orestes Zivieri Neto 823*

**DIREITOS INDÍGENAS E DESENVOLVIMENTO DO ESTADO BRASILEIRO: INTERESSES CONTRAPOSTOS?**

*Patrícia Helena dos Santos Carneiro 831*

**ANÁLISE DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NO CURSO TÉCNICO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA – MODALIDADE PROEJA – NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE, CÂMPUS RIO BRANCO**

*Paulo Roberto de Souza 837*

**O JOGO NO LAPTOP UCA POSSIBILITANDO DIAGNOSTICAR AS DIFICULDADES COM AS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS COM ESTUDANTES DO 6º ANO**

*Pedro Ivo Braña Santos, Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra 843*

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ELEMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E COLABORADOR NA APRENDIZAGEM DO ESTUDO INICIAL DA BIOLOGIA DA CÉLULA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Pedro Raimundo Mathias de Miranda 851*

**LETRAMENTO NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO RURAL**

*Queila Onofre Silva, Marta Lina de Freitas 857*

**CONTROLE E CONTRACONTROLE: UMA ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DE JUNHO DE 2013**

*Rafael Rodrigues da Cunha, Sáimon Felipe da Silva Lucas 867*

**O BILINGUISMO COMO RESULTADO DO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL**

*Raquel Neves Pereira de Queiróz 876*



**PANORAMA DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DO PRESCRITO AO MOLDADO**

*Rebeca Rocha do Nascimento Rodrigues, Mirla Cristian Gomes da Costa 880*

**UM ESTUDO PRELIMINAR DO LÉXICO DA PRODUÇÃO DO QUEIJO NO MUNICÍPIO DE APUÍ - AM: UMA ABORDAGEM SOCIOTERMINOLÓGICA**

*Rebeka da Silva Aguiar, Lindinalva Messias do Nascimento Chaves 886*

**CRIMES E CRIMINALIDADES NO DEPARTAMENTO DO ALTO ACRE (1904-1920): UM OLHAR SOBRE JORNAIS E OS RELATÓRIOS OFICIAIS**

*Rosicléia Cavalcante de Souza 895*

**CONTRIBUIÇÕES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA EDUCAÇÃO DO SURDO**

*Ruth Braga de Aguiar, Cristina Arcelina Arraes 901*

**A NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PRÁTICAS COM ALUNOS CEGOS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO**

*Salete Maria Chalub Bandeira, Evandro Luiz Ghedin 906*

**CONSTRUINDO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE DE MATEMÁTICA COM OS SOFTWARES WINPLOT E GEOGEBRA COM O PROJETO UCA**

*Salete Maria Chalub Bandeira, Eliete Alves de Lima 916*

**NASALIDADE NA LÍNGUA JAMINAWA (PANO) FALADA NA ALDEIA KAIAPUKÁ**

*Samara Zegarra de Freitas, Shelton Lima de Souza 926*

**GUARDA TERRITORIAL ACREANA – ENTRE MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO**

*Sandra Sales de Oliveira 932*

**UMA FORMA ALTERNATIVA DE APRESENTAR GEOMETRICAMENTE OS CONCEITOS DE SECANTE, COSSECANTE E COTANGENTE**

*Sérgio Brazil Júnior, José Ronaldo Melo, Alaiane Silva da Cunha Mendonça, Jaíres Freitas Gonçalves, Cristiano de Souza Silva 941*

**ENTRE O IDEAL E O REALIZADO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

*Shelton Lima de Souza, Alexandre Melo de Sousa 946*

**SABERES E PRÁTICAS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA. INTEGRAÇÃO E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS**

*Silvana Suelen Mendonça Mesquita 955*

**RELATOS DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO AMAZÔNICO**

*Sílvia Maria Januário Alves, Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante 959*

**O ESPELHO E SEUS REFLEXOS: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

*Silvio Carlos dos Santos, Soraia Napoleão Freitas 966*

**PROBLEMATIZAÇÕES DE ATIVIDADES DE ENSINO COM O LAPTOP EDUCACIONAL UCA EM AULAS DE MATEMÁTICA**

*Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra, Vilma Luisa Siegloch Barros 975*

**UMA TERAPIA GRAMATICAL/DECONSTRUTIVA DE PRÁTICAS ESCOLARES MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL NO ÂMBITO DO ESTÁGIO**

*Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra, Anna Regina Lanner de Moura 986*

**ORATURA E IDENTIDADE NA COMUNIDADE DE NAZARÉ - RONDÔNIA**

*Simone Norberto, Miguel Neneve 994*

**A RE-SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE MANCHINERI NA CIDADE DE RIO BRANCO - ACRE**

*Soleane de Souza Brasil Manchineri, Wendel Ricardo de Souza Brasil Manchineri 1002*

**PERFIL DIGITAL DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR RELACIONADO ÀS TICS**

*Suzana Ferreira dos Santos, Lindinalva Messias do Nascimento Chaves 1006*

**YUBE KENE E AS CANTORIAS DO POVO HUNI KUIN**

*Tadeu Mateus Kaxinawa Siã 1014*

**A MOBILIDADE ESPACIAL DA FORÇA DE TRABALHO HAITIANA PARA A REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ NO SÉCULO XXI: INSERÇÃO SOCIAL, LINGUÍSTICA E CULTURAL NA CIDADE DE PATO BRANCO**

*Taíze Giacomini, Maria de Lourdes Bernartt 1021*

**CONFLITOS E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA HAITIANOS EM PORTO VELHO**

*Tamires Silva Fernandes 1030*

**O CURRÍCULO DO ÓCIO: DA NEGAÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO**

*Tânia Mara Rezende Machado 1034*

**LEITURA NA ESCOLA: DISCURSOS E PRÁTICAS**

*Tatiane Castro dos Santos 1042*

**A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR PORTUGUÊS: O “NOVO” NA DÉCADA DE 1980**

*Tatiane Castro dos Santos, Sandra Escovedo Selles 1050*

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS DE UMA REALIDADE URBANA E RURAL**

*Tavifa Smoly 1059*

**PROJETO: ESCOLA ACESSÍVEL CAMINHOS PARA O BILINGUISMO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO**

*Valdecina Araújo Barbosa de Oliveira, Jaqueline Lima da Trindade 1066*

**MUSICALIDADES DO RITUAL DO PIYARËTSI DO POVO ASHENÏKA DO RIO AMÔNIA**

*Valdete da Silva Pinhanta (Wewito) 1073*

**NUPANARË – MÚSICAS USADAS NA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO PUYANAWA**

*Vari Sharanaya Puyanawa 1080*

**MIGRAÇÃO E REFÚGIO NO BRASIL: O CASO DOS HAITIANOS**

*Viviane Mazine Rodrigues 1088*

**E EU TÃO SINGULAR FIZ O PLURAL: NOVOS CAMINHOS TECIDOS PARA O TELECURSO 2000 NOS VARADOUROS DO ACRE**

*Wagner da Costa Silva 1101*

## Apresentação

No século XIX, abolicionistas da estirpe de Joaquim Nabuco compreenderam que não bastava acabar com a escravidão no Brasil. Era necessário “democratizar” a terra, permitir que mulheres e homens livres dela tirassem seu sustento e assumissem os destinos de suas liberdades. Sem o acesso à terra, diria Nabuco em um de seus discursos, a abolição da escravidão negra não passaria de falácia. Incorporando parte do vocabulário de Nabuco, embora distantes de sua perspectiva, podemos dizer que, passados 125 anos do ato formal de abolição da escravidão de africanos e seus descendentes, a liberdade ainda tarda neste país de gritantes paradoxos.

O latifúndio e a monocultura foram/são uma espécie de signo da inserção e do reconhecimento do Brasil no panorama da escrita de um “mundo moderno”. “Mundo moderno” esse que, em diferentes contextos, tratou de catalogar seres, línguas e raças, inscrevendo seus valores e conceitos nos corpos de mulheres e homens de outros tantos mundos – por eles desconhecidos – tratados sob o epíteto do não-moderno, não civilizado. Nessa lógica, palavras como *vazio*, *deserto*, *distante*, *selvagem*, *primitivo*, entre outras, passaram a instituir sentidos justificadores do “levar a civilidade” e, com ela, “ocupar” todas as localidades, áreas, regiões ou porções territoriais do planeta, os “sertões”, desconhecendo tudo e todos que aí viviam.

Na condição de viventes de uma parte do “mundo moderno”, que também foi marcada pelo epíteto do “não-moderno”, “não-civilizado”, mas, confrontando tal premissa colonizatória, chamamos a atenção da comunidade acadêmica - e demais interessados - para as discussões e reflexões que, expressas em diferentes linguagens, compuseram a programação do VII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental e do VI Colóquio Internacional as Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia, tendo como tema central “Diásporas e Interculturalidades nas Amazônias”. Eventos esses realizados no simbólico marco da passagem dos 33 anos do assassinato de Wilson Pinheiro e dos 25 anos dos assassinatos de Ivair Higino e Chico Mendes, mártires de trabalhadores amazônicos em luta pela terra, pela vida, pela floresta, contra o latifúndio e contra as formas de aniquilamento da vida em seus múltiplos sentidos.

As trajetórias desses mártires, assim com as trajetórias de milhares de mulheres e homens do continente americano foram e são marcadas pela luta no campo da produção de sentidos às palavras daqueles que os tratavam como desprovidos de civilização. Com suas práticas cotidianas e modos de vida, insurgiram-se/insurgem-se contra valores culturais, morais e de classes, enfrentando o debate no âmbito de um “poder simbólico”, fazendo emergir formas de interpretação do direito à liberdade na palavra escrita do próprio colonizador.

Na condição de sujeitos de suas próprias histórias lutaram e lutam pelo direito à floresta, à cidade, ao rio e às múltiplas formas de apreender a existência cotidiana, territorializando-se na relação com os demais seres não-humanos em um contínuo em que a palavra se movimenta em múltiplas direções, sentidos, classes sociais, lugares, temporalidades. Desse modo, posicionaram-se/posicionam-se na contra-corrente de uma escrita, que fixou narrativas fundadoras, atavismos, fronteiras rígidas, enraizamentos solitários, sedentarismos.

Em nossa compreensão, as experiências modernas são também as significativas experiências de mulheres e homens que, desde lugares tratados como não-modernos e não-

civilizados, incorporaram e reproduziram discursos, mas também os negaram, rejeitaram e reelaboraram, instituindo e elaborando, na prática de seu viver nas florestas e nas cidades ou nas margens dos rios outros significados e contradiscursos em tempos e espaços marcados pela força avassaladora do sofrimento, da privação e da exploração sem medida da natureza e de seus seres (humanos e não-humanos).

Na Amazônia acreana, de onde falamos, a saga devastadora da natureza e de seus seres ganhou a forma de um discurso cínico de preservação ambiental e desenvolvimento com sustentabilidade. A imagem sacralizada das lutas de trabalhadores e de seus mártires em um passado recente, servem como escudo para o surgimento de “cidades limpas” de tudo aquilo que possa se assemelhar com o “primitivo” ou o não-moderno, que devem aparecer sob as lentes maquiadoras de uma tradição inventada e de estereótipos e ornamentos a conferir legitimidade aos modernos do momento.

Cento e vinte e cinco anos após o ato formal de abolição da escravidão no Brasil, os corpos de milhares de trabalhadores das cidades e das florestas trazem as marcas inapagáveis da exclusão e do acesso à terra, moradia e saúde, à educação de qualidade, segurança e condições dignas de sobrevivência. Esses corpos e suas múltiplas formas de enfrentar as autoritárias lógicas do “desenvolvimento” e “progresso” sem medida nos convidam para o debate. Dialoguemos com eles e suas alteridades e formas de significação e re-significação do mundo e de suas certezas.

Rio Branco, Acre, dezembro de 2013

Os organizadores



# AS CONCEPÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR RIBEIRINHA DO RIO JURUÁ SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

Adriana Ramos dos Santos  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções que os moradores de uma comunidade que vivem as margens do rio Juruá no estado do Acre têm sobre o seu trabalho, o meio ambiente e a educação. A proposta nos remete a olhar com os olhos de quem vive e sobrevive às margens de um rio. Durante a pesquisa apresentamos um acervo de fotos, que expressam uma representação sobre o cotidiano da comunidade. As imagens fotográficas foram captadas no percurso do rio, na casa dos moradores, nas escolas, ou seja, na existência cotidiana, que é dotada de significados e é portadora de estruturas de relevância para as pessoas que vivem, pensam e agem no contexto social ribeirinho. Ao considerar estas concepções, a escola terá uma maior participação da comunidade local, bem como uma significativa troca entre eles – alunos, professores, pais, moradores – permitindo que todos os envolvidos no processo escolar, compreendam com maior clareza, os aspectos sociais e ambientais dos quais fazem parte, e disso busquem uma nova forma de relação entre si e a natureza, com o mundo do trabalho e com a escola.

**Palavras-chave:** Concepções. Comunidade escolar. Ribeirinhos.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções que os moradores de uma comunidade ribeirinha que vive as margens do rio Juruá no estado do Acre, têm sobre o seu trabalho, o meio ambiente e a educação. A proposta nos remete a olhar com os olhos de quem vive e sobrevive às margens de um rio.

Como aporte metodológico, utilizamos fotografias do contexto local tratadas como uma forma de representação real da realidade ribeirinha, não para substituí-la, mas para representá-la, a partir de um dado contexto no tempo e no espaço. As imagens foram utilizadas


como fonte documental para evidenciar o objeto, superar a condição simplesmente ilustrativa e complementar o texto escrito com o imagético, pois os mecanismos de percepção ampliam a apreensão das imagens e constituem uma relação com o texto escrito. As fotografias oferecem-nos recortes da realidade e a intenção é proporcionar ao leitor, uma maior compreensão do que é ser ribeirinho, seu modo de vida, sua educação, dentre outros aspectos cotidianos.

Durante a pesquisa apreendemos as concepções de pescadores, donas de casa, catraieiros, agricultores e professores que através de um acervo de fotos, expressavam suas concepções sobre o meio ambiente, a educação e o trabalho, ou seja, as fotos representavam cenas do cotidiano da comunidade. As imagens foram registradas pela autora nas várias andanças pela comunidade, nos anos de 2009 e 2010 e foram captadas no percurso do rio, na casa dos moradores, nas escolas. Tais imagens foram portadoras de significados e de estruturas de relevância para as pessoas que vivem, pensam e agem no contexto social ribeirinho.


Realizamos este trabalho com as concepções da comunidade escolar, através do uso de fotografias para mostrar a todos que estão envolvidos no processo escolar, que é necessário efetivar nas escolas uma prática que considere as concepções da comunidade no momento da elaboração e execução de sua proposta pedagógica.

Apoiamo-nos no materialismo histórico dialético para compreender as relações existentes entre trabalho, educação e meio ambiente. O método é aqui utilizado como referencial teórico para a compreensão da realidade ribeirinha, por ter como características o movimento do pensamento, que nos ajuda a refletir sobre esta realidade e o princípio da contradição, e nos indica que, para pensar sobre esta realidade é necessário aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial.


Portanto, o método nos instrumentaliza




para conhecer e refletir sobre a realidade educacional e ambiental dos ribeirinhos do Juruá. Para compreendermos como o materialismo histórico contribui para a compreensão dessas relações, nos apoiamos nas ideias Leff (2001); Marx (1988; 2004) e Saviani (2007).




## REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO, EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE




Na análise da relação entre educação, trabalho e meio ambiente, adotamos, na perspectiva *marxista*, a categoria trabalho, por acreditarmos que essa categoria e suas relações sociais de produção material são chaves para a compreensão da realidade educacional e ambiental ribeirinha.



A educação, o trabalho e o meio ambiente estão intimamente ligados e interdependentes por um ser indispensável à existência do outro e esta interdependência se faz vital para a humanização do homem. Enquanto trabalha, o homem transforma seu ambiente e altera sua visão de mundo e de si mesmo. No intuito de compreender a relação que se estabelece entre trabalho, educação e meio ambiente precisamos retomar o conceito de trabalho dado por Marx que o conceitua como:



[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo — braços e pernas, cabeça e mãos —, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2004, p.211).



O trabalho aparece como atividade que produz os elementos necessários a vida dos seres humanos. Distintamente de outras espécies animais, o homem adapta a natureza a si. A essa ação, dirigida por finalidades conscientes, resposta aos desafios da natureza, na luta pela sobrevivência, denominamos trabalho. Por conseguinte, o trabalho está na




essência do homem ou, ainda, o trabalho é elemento ontológico na complexa dinâmica da vida e por ser mediação dos processos sociais da existência humana, o trabalho é fundamental.

Saviani (2007) enfatiza que a educação, tal como o trabalho, também é atividade especificamente humana. A origem do trabalho e da educação coincide com a origem do homem; logo desde o início da existência humana, trabalho e educação formam uma identidade. De acordo com o autor, a relação trabalho-educação é fundamental, pois é o trabalho que nos diferencia do resto dos animais e que nos identifica como seres humanos, apenas o homem age intencionalmente sobre a natureza, modificando-a para atender as suas necessidades. Agindo sobre a natureza, o homem se transforma, ou seja, é no e pelo trabalho que ele se constrói, se humaniza. Portanto, na perspectiva da formação humana, não há como separar trabalho e educação, pois essa relação é condição essencial para a existência do homem.



Nessa perspectiva, o trabalho é intrínseco a constituição do homem que organiza a produção dos bens necessários para sua sobrevivência e a educação é elemento fundamental para a reprodução da força, enquanto capacidade técnica de exercer o trabalho. A educação é, portanto, um importante elemento de reprodução das condições de produção, qualificação para o trabalho, e reprodução das relações de produção, processo persuasivo de legitimação das relações de produção dominantes numa determinada formação social (SAVIANI, 2007).

Os ribeirinhos mantêm uma estreita relação com o mundo do trabalho e com a natureza sendo esta condição essencial na produção e reprodução de suas vidas, essas categorias constituem as bases materiais de sua existência. O homem ribeirinho vive da natureza, tirando dela os elementos vitais para sua sobrevivência. Dessa forma, o trabalho como criador de valores de uso é útil, “[...] é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 1988, p.50).




A comunidade ribeirinha é formada por uma heterogeneidade de trabalhadores informais, entre eles, pescadores, marreteiros,





agricultores que comercializam seus produtos nas feiras do município de Cruzeiro do Sul, e catraieiros – responsáveis pelo atravessamento de mercadorias e pessoas no rio Juruá. É por meio do trabalho que eles transformam a natureza em meios de sobrevivência e ao transformá-la, homens e mulheres acumulam conhecimentos que, simultaneamente, mudam sua forma de produzir os meios de sua própria vida e sua relação com o meio. Os ribeirinhos travam uma luta diária para garantir a sua sobrevivência e para isso utilizam-se de distintas maneiras de trabalhar para sobreviver, de modos de produzir e reproduzir as condições necessárias à vida.



No embate pela sobrevivência, o homem ribeirinho depara-se com a natureza e busca enfrentá-la, para superar os obstáculos que lhe interpôs, transformado - a pelo trabalho em algo que lhe garanta as condições para manter a vida. As necessidades da existência física impulsionaram o homem ribeirinho a conhecer cada vez mais o mundo natural e a realidade socioeconômica, política e cultural em seus pormenores constituintes.



Portanto, o trabalho é que cria os modos e as condições de vida na comunidade ribeirinha, é através dele que se constroem conhecimentos e, cada vez mais, esses conhecimentos e informações sobre todos os âmbitos das atividades humanas são fundamentais para a participação e o exercício do trabalho. Sua sobrevivência depende de meios de vida obtidos mediante o trabalho ou algum tipo de ação sobre os recursos naturais existentes no meio em que vivem – o rio Juruá, a terra, a vegetação. Nesse intercâmbio com a natureza, os ribeirinhos produzem os bens de que necessitam para viver, aperfeiçoam a si mesmos, geram conhecimentos, padrões culturais, relacionam-se com os demais e constituem a vida social.



O método materialista histórico dialético confere, não só uma dimensão histórica ao trabalho e à educação, mas também aos problemas ambientais. O pensamento marxista traz enormes contribuições para a análise e enfrentamento destes problemas, sendo este um dos principais motivos que nos fez escolhê-lo, como possibilidade de utilizá-lo para a compreensão e interpretação da realidade ambiental dos ribeirinhos, pois fornece elementos consistentes para a compreensão da complexidade ambiental. Segundo Leff, “é um método, uma produção teórica e uma

atuação política que permite explicar os efeitos do modo de produção capitalista sobre suas formas ideológicas e culturais e sobre suas bases ecológicas de sustentabilidade” (LEFF, 2001, p.44).

De acordo com o autor, o materialismo parte da premissa de que somos natureza com características próprias, que nos diferem das demais espécies, sem que isso signifique pensar o homem fora da natureza. Pensa o processo de transformação da realidade social e para tanto utiliza como um dos conceitos centrais de análise o conceito de trabalho, visto como atividade humana socializadora, mediadora das relações que estabelecemos entre educação e o meio ambiente, propiciando a intervenção e a modificação objetiva da realidade. No pensamento dialético de Marx são estabelecidas as relações entre sociedade e meio natural, formando desta forma uma totalidade, que é a natureza, assim podemos afirmar que existe um intercâmbio, socialmente ativo, entre as partes e o todo.

É importante que as escolas ribeirinhas trabalhem com uma proposta de educação crítica e democrática, para tanto, é necessário compreender como se articulam o trabalho, educação e meio ambiente, na perspectiva da transformação das bases, que sustentam o modelo hegemônico de produção, trabalho e consumo. Nesse sentido, torna-se fundamental discutir as várias concepções de desenvolvimento econômico em disputa, tendo em vista a superação da alienação homem - natureza e a construção de um modelo alternativo de desenvolvimento contra hegemônico, apoiado na sustentabilidade e na superação da desigualdade e da exclusão social que se reflita nas concepções e práticas educacionais.

É fundamental que os educadores que atuam nesse contexto, busquem desvelar os determinantes econômicos, políticos, sociais, culturais e ideológicos da precarização do mundo do trabalho e da degradação socioambiental. Para tanto, é preciso reconhecer a produção de conhecimentos, que levem em conta as relações existentes entre trabalho, educação e meio ambiente e que considere a interdisciplinaridade, necessária à compreensão de uma realidade, com múltiplas determinações, como é a realidade ribeirinha.

Portanto, uma proposta de educação crítica pauta-se necessariamente no reconhecimento das concepções e perspectivas

das pessoas envolvidas no processo escolar, sobre as temáticas da educação, do trabalho e do meio ambiente, principalmente as formuladas pelos trabalhadores, considerados fundamentais para a construção de uma proposta de desenvolvimento, pautada na sustentabilidade, pois são os que sofrem mais duramente os impactos e consequências das crises do trabalho e socioambiental.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A população pesquisada é constituída por moradores e professores de uma comunidade ribeirinha do rio Juruá. Pertencer à comunidade escolar foi o primeiro e incondicional critério de elegibilidade dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

As concepções passam a ter um papel fundamental nas práticas desenvolvidas na escola, pois, “possibilitam às pessoas a percepção de seus próprios pensamentos,

suas ideias, sua visão de mundo, suas atitudes em relação à vida cotidiana” (REIGOTA, 1995, p. 14). A partir das concepções, ou seja, a forma como cada indivíduo vê, pensa ou atua, é possível propor e efetuar um planejamento participativo em que professores, alunos, a comunidade em geral, “contribuam com sua experiência acumulada, sua visão de mundo e suas expectativas, aflorando contradições, facilitando a compreensão e a atuação integral e integrada sobre a realidade vivenciada” (GUIMARÃES, 1995, p. 67).

Com o intuito de conhecê-las utilizamos imagens fotográficas, através delas, moradores e professores falaram de suas vidas, dos desejos, das necessidades, das dificuldades enfrentadas na comunidade ribeirinha. Diante da quantidade de fotos e com o objetivo de dar viabilidade à pesquisa, decidimos por trabalhar com sete (7) fotografias e optamos por imagens que representassem o modo de vida destes moradores. As fotografias podem ser visualizadas abaixo:

FOTO 01: Cenas do cotidiano na comunidade






Fonte: Adriana Ramos - 2009/2010

- A- As enchentes na comunidade
- B- A relação entre o ribeirinho e o rio
- C- O lixo no rio Juruá
- D- O trabalho da mulher ribeirinha
- E- As escolas e as enchentes
- F- O verão na comunidade
- G- O trabalho na comunidade



As fotografias selecionadas foram

divididas em duas categorias: trabalho, educação (fotos D, E e G) e meio ambiente (fotos A, B, C e F) e retratam a realidade do cotidiano da comunidade e foram utilizadas como forma de apropriação das concepções, uma vez que foram apresentadas aos moradores para que dissessem em que medida elas expressam a sua realidade.










Ao analisar as fotografias, grande parte dos participantes da pesquisa realizaram algum tipo de reflexão sobre a realidade de vida na comunidade e relação com as histórias de sua vida ou de pessoas próximas. Buscaram alguma referência pessoal, fato ou pessoa que seja semelhante ao que estava na foto apresentada. Na observação das fotos, relacionaram elementos conhecidos do seu cotidiano, como pessoas, objetos, lugares, ou algo muito particular que estava retido na memória. A grande maioria se identificou com o conteúdo das imagens, pois elas retratavam fatos, pessoas do dia-a-dia e de momentos da vida de cada um.



Ao observarem as fotos A e E, tanto os moradores quanto os professores da comunidade viram as enchentes como uma realidade com a qual precisam conviver e se adaptar. As enchentes para os mesmos trazem remetem lembranças da alagação das casas, a devastação das plantações, a dificuldade na criação dos animais e a escassez de peixes, mas ainda assim, é reconhecida por todos como um processo natural, da qual nada se pode fazer a não ser adaptar-se à realidade.



Para essas pessoas trata-se de um período onde torna-se difícil a comunicação entre o bairro com as escolas e o restante da cidade porque a maioria dos espaços ficam alagados, dificultando não só a mobilidade como as condições sanitárias das atividades ali praticadas. Muitos moradores, ao observarem as fotos, lembraram com tristeza algumas enchentes que desabrigaram muitas pessoas, sendo necessária a intervenção do poder público para a retirada das famílias do local, muitos perderam suas plantações, seus animais, eletrodomésticos, etc. e tiveram que reconstruir suas vidas com o que tinha restado, necessitando da ajuda de parentes e vizinhos.



Os professores reconheceram que as enchentes transformam a rotina, escolar, pois interfere na chegada dos educandos e dos educadores, modifica o calendário escolar e o planejamento das aulas, exigindo uma reposição das mesmas aos sábados, tornando o trabalho nas escolas, mais difícil. As crianças também não gostam desse período, pois ficam isoladas em casa, sem poder ir à escola.

Na foto que expressa à relação do ribeirinho com a natureza, especificamente com rio Juruá (foto B), a grande maioria dos moradores vê o meio ambiente como sinônimo de natureza, e sentem dificuldades


de perceberem a interação do homem com o meio, possuem uma visão antropocêntrica, ou seja, o homem necessita do rio apenas para tirar algo para seu sustento. Os moradores ribeirinhos enfatizaram em suas falas, que o rio representa um recurso precioso, pois é aquele que permite a plantação, é onde se lava a roupa. É o rio, cuja presença torna mais fértil o terreno e cuja ausência o inutiliza para o cultivo. É o rio que tem peixe ou que não tem. É o rio matéria prima, o rio fator de produção.

Na foto do lixo depositado às margens do rio Juruá (foto C), tanto os moradores como os professores, mostraram-se assustados com a quantidade de lixo ali presente. Para os moradores, o lixo representa doenças, falta de consciência das pessoas e sua permanência no ambiente trás efeitos indesejáveis, com repercussão na saúde e bem-estar dos mesmos. O lixo representa para os professores umas das maiores preocupações presente na comunidade, ao verem a foto, mostraram-se indignados com a realidade, principalmente com os moradores e passaram a relatar os momentos em que presenciaram moradores jogando suas sacolas de lixo no rio.



Os professores também se mostraram frustrados, reconhecendo que o lixo no rio Juruá representa a falta de vínculo afetivo que a comunidade tem pelo espaço físico, pois quando os sujeitos se identificam com o espaço em que vivem, sabem valorizá-lo. Alguns deles reconheceram que os projetos desenvolvidos na comunidade têm surtido pouco efeito nos moradores. Cabe, entretanto, destacar que em um processo educativo, os resultados aparecem em longo prazo e não de imediato como esperam os professores.

Quanto à foto da mulher agricultora (Foto D), moradores e professores afirmaram que representava uma realidade dura e sofrida, pois a mulher ribeirinha dá conta do sustento das crianças e da educação dos mesmos. Em suas falas afirmaram que eram mulheres guerreiras e destemidas, em busca da sobrevivência. Na foto eles viam a braveza com que a mulher ribeirinha trabalha no roçado, o trabalho sobre o sol que arde, horas a fio, tarefas de quem tem uma vida entremeada com a natureza.



As mulheres das comunidades ribeirinhas possuem um papel social importante na organização do trabalho e da economia doméstica, realizam tanto o trabalho doméstico quanto o trabalho mais pesado de capinação do roçado para o plantio agrícola e posterior






queimada do matagal. A divisão social do trabalho ainda é um elemento presente em muitas comunidades ribeirinhas da Amazônia. O homem é o responsável pelas atividades de caça e pesca, plantio e colheita do roçado, enquanto que à mulher cabem os encargos da casa, a limpeza do roçado, a feitura da farinha, fazem mangas e tarrafas de pesca para vender e para seus próprios maridos utilizarem na pesca. Assim, as mulheres figuram como um elemento de apoio da família ribeirinha.



O verão na comunidade (foto F), ou seja, o período da vazante representa para os moradores e professores um período de fartura na pesca, nas plantações e nas colheitas, é onde os ribeirinhos intensificam as atividades produtivas terrestres. Durante esta fase, ocorre a redução da água que permite a intensificação das atividades produtivas aquáticas, entre elas a pesca. Para os moradores, significa que o trabalho vai ser produtivo na comunidade, já para os professores significa que terão que enfrentar um número expressivo de alunos faltando às aulas para ajudarem os pais em tais atividades.



Sobre o trabalho na comunidade (foto G), todos reconhecem que o mesmo, tanto para as mulheres quanto para os homens ribeirinhos, entremeia suas vidas desde o amanhecer ao entardecer com rotinas de atividades da localidade nas quais crianças, jovens e adultos misturam-se nos afazeres da caça, da pesca, do plantio, da colheita, do cuidado com animais domésticos, na fabricação de canoas, etc. Quando ouvimos os ribeirinhos, percebemos nitidamente o quanto o trabalho significa para eles, pois não só provê a subsistência dos mesmos, como também comanda a sua vida, prescreve normas, institui horário para acordar, para dormir, para comer; orienta suas condutas e seus valores.



Os moradores e professores possuem uma concepção de mundo e de suas próprias vidas, de modo simples, espontâneo, não sistematizado e passivo. É esta concepção que rege sua compreensão da realidade e que norteiam suas condutas e ações. Desta forma, são fundamentais como ponto de partida para as propostas a serem desenvolvidas nas escolas, visando sempre uma ação transformadora. A escola tem um importante papel na superação dessa consciência espontânea (senso comum), na direção de uma consciência crítica, unitária e coerente. Neste processo de conscientização, a comunidade ribeirinha passará a internalizar,

de modo crítico, as causas de sua condição de vida e não mais aceitará, de modo fatalista e pacífico seu destino de moradores excluídos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade ribeirinha do rio Juruá demonstrou durante a pesquisa um universo de conhecimentos, de práticas e valores que podem contribuir para o fortalecimento da educação na medida em que possibilitam acesso a uma série de conhecimentos que são vivenciados na prática, a partir das relações de ensino e participação do sujeito no processo. Suas concepções contribuem para o fortalecimento da prática educativa centrado em valores, que possibilitam a formação da consciência ambiental na perspectiva de oportunizar a aquisição de saberes fundado na ciência e em uma prática social comprometida com o exercício da florestania.

As concepções apresentadas pela comunidade nos faz compreender que ser ribeirinho significa ir além da compreensão de morada na beira do rio, representa viver e reconhecer-se como tal, uma vida marcada pela relação de trabalho, educação e meio ambiente. Torna-se, portanto essencial à escola respeite e considere essas concepções no momento da elaboração e execução de sua proposta pedagógica. Conhecer como estas pessoas que fazem parte da realidade ribeirinha interpretam as questões ambientais, o mundo do trabalho e a educação e o modo como pensam e agem é fundamental, para se ter uma relação mais participativa no interior da escola, bem como uma significativa troca entre eles, permitindo que os envolvidos no processo escolar compreendam com maior clareza, os aspectos sociais e ambientais dos quais fazem parte, e disso busquem uma nova forma de relação entre si e a natureza, com o mundo do trabalho e com a escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo, Cortez, 2001.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos - filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista.** (7ª Ed.). São Paulo: Global, 1988.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo, Cortez, 1995.

SAVIANI, DERMEVAL. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf)>. Acesso em: 12 de agosto de 2009.

# PRÁTICAS COM ESTUDANTES CEGOS: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA UM OLHAR PARA INCLUSÃO

Adriana Silva de Lima  
Salete Maria Chalub Bandeira  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O presente artigo trata de uma pesquisa bibliográfica referente às práticas de ensino de matemática para ensinar estudantes cegos, tendo como base os dados dos quatro últimos Encontros Nacionais de Educação Matemática - ENEM. Trata-se de atividades desenvolvidas no Programa de Educação Tutorial - PET com a orientação da professora de Práticas de Ensino de Matemática IV, voltada para o Ensino Médio e Informática Aplicada ao Ensino de Matemática, do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre. Como referencial teórico nos embasaremos nos saberes docentes para ensinar estudantes cegos e a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Como resultado parcial as pesquisas analisadas no VIII e IX ENEM a ênfase é nas práticas de geometria plana com elaboração de recursos táteis. No entanto, a partir do X ENEM aparece à primeira pesquisa na linha de formação de professores de matemática para lidar com estudantes cegos. No entanto, no XI ENEM avançam as pesquisas mostrando uma preocupação aos cursos de licenciatura de formar professores para lidar com a diversidade, nos quais são desenvolvidas várias práticas pedagógicas utilizando recursos táteis e tecnológicos.

**Palavras-chave:** Práticas de Ensino de Matemática. Cegos. Formação de Professores. Saberes Docentes. Teoria Histórico-Cultural.

## INTRODUÇÃO

O artigo tem o propósito de apresentar uma pesquisa bibliográfica referente às práticas de ensino de matemática para ensinar estudantes cegos, tendo como base os dados dos quatro últimos Encontros Nacionais de Educação Matemática - ENEM. Para a realização da pesquisa, iniciada em novembro de 2012, contamos com uma discente do Curso de Licenciatura em Matemática do 4º período, bolsista do Programa de Educação


Tutorial - PET e matriculada na disciplina de Práticas de Ensino de Matemática IV, cujo foco são as práticas e a formação inicial reflexiva para atuar na modalidade de Ensino Médio, ministrada pela docente Salete Maria Chalub Bandeira do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas.

O PET, conforme o Portal do Ministério da Educação foi criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível superior - CAPES com o nome Programa Especial de Treinamento, este programa no final de 1999 para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, ficando a sua gestão sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior - DEPEM. Em 2004 o PET passou a ser identificado como Programa de Educação Tutorial, como é reconhecido até hoje. Conforme o PET - Manual de Orientações Básicas (2006, p. 4), o programa:


É composto por grupos tutoriais de aprendizagem, sob a orientação de um professor tutor, condições para a realização de atividades extracurriculares, que complementem a sua formação acadêmica, procurando atender mais às necessidades do próprio curso de graduação e/ou ampliar e aprofundar os objetivos e os conteúdos programáticos que integram a sua grade curricular. As atividades extracurriculares têm por objetivo garantir aos alunos do curso **oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais**, visando a sua formação global e favorecendo a formação acadêmica, tanto para a integração no mercado profissional quanto para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação. **[Grifo nosso]**

Com as experiências vivenciadas durante a disciplina de PEMIV, em 2012 e 2013, em quatro escolas do município de Rio Branco, diagnosticamos a falta de materiais didáticos táteis e tecnológicos em matemática para






possibilitar uma inclusão dos estudantes cegos. Assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica no VIII, IX, X e XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM, quatro últimos ENEMs, em busca de saberes docentes para ensinar estudantes cegos, uma realidade em nossas escolas acreanas.




Como resultado, as pesquisas referentes às práticas pedagógicas para ensinar deficientes visuais aumentaram a cada ENEM e nos possibilitaram conhecer as experiências de outros pesquisadores que enfrentam situações similares as do nosso estado, destacando os recursos didáticos como o Multiplano (2002), para ensinar vários assuntos de matemática, dentre eles funções, progressão aritmética, gráficos em barras e outros. Além de materiais didáticos táteis construídos para o ensino de probabilidade. Portanto, percebemos que o professor atual não pode se acomodar frente aos desafios da sala de aula, precisa sempre de uma autoformação em que pesquisas dessa natureza o proporcionam.




## **SABERES DOCENTES E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY**



Refletindo acerca da disciplina de Prática de Ensino de Matemática IV – PEM IV, na nova estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre, das atividades extracurriculares vivenciadas em colaboração com a docente de PEMIV nas escolas do município de Rio Branco, a partir de 2012 e na pesquisa bibliográfica realizada nos ENEMs, nos proporcionou ampliar nossas práticas com o ensino de matemática para todos e em turmas com estudantes cegos.



Observamos aulas de professores de matemática do Ensino Médio com estudantes cegos e buscamos quais os recursos didáticos existentes nas escolas e o que o professor de matemática precisa saber para ensinar a uma turma com esse cenário.



Como referencial teórico, nos apoiamos em Tardif (2002, p.36), que diz que o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O autor chama de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, em

que o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.


As ciências não se limitam apenas a produzir conhecimentos, mas algumas delas procuram incorporá-los à prática docente. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática do professor se estabelece, através da formação inicial ou contínua dos professores. Tardif (2002) nos diz que a prática docente é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podemos chamá-los de pedagógicos.

A fim de repensar a formação inicial e contínua dos professores a partir da análise das práticas pedagógicas, a pesquisadora Pimenta (2008, p.17) desenvolve pesquisas a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização de saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor identificando três tipos de saberes da docência: *da experiência* aquele aprendido pelo professor ainda enquanto aluno; *do conhecimento*, que compreende a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e dos *saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento em conjunto com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.



Neste trabalho, utilizamos o conceito de cegueira, com base nas propostas da Organização Mundial de Saúde (OMS) e do Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual (ICEVI), como a perda total da visão ou da percepção luminosa em ambos os olhos. Do ponto de vista educacional, a cegueira representa a perda visual que leva o indivíduo a se utilizar do sistema braille e de recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos especiais para o processo de comunicação escrita.

O deficiente visual necessita de modo especial da mediação dos pares para acelerar seu desenvolvimento. Dorneles (2007, p.69-70) diz que,


A pessoa deficiente necessita da aquisição de um sistema linguístico, já que esse sistema organiza os sistemas mentais, formando o pensamento. Assim, a ajuda da linguagem possibilita à criança o “controle” do ambiente e, posteriormente,




de seu próprio comportamento. A palavra verbalizada, para a criança deficiente visual, possibilita a denotação das propriedades do objeto e representa muito mais que um ícone deste.




A cegueira é uma deficiência sensorial que se caracteriza por um déficit no sistema de obtenção de informação por meio da visão. Isso implica que se o aluno é cego, o meio de obter a informação é por meio do tato e da audição, principalmente, mas também pelo olfato e paladar. Assim, o conhecimento do mundo, dos objetos, fica restrito ao que está mais próximo diferente do que ocorre com o aluno vidente.




É importante, que o professor saiba que os alunos com deficiência visual constroem um aprendizado substituindo a falta de um dos sentidos, por meio da utilização de alternativas que favoreçam o seu desenvolvimento.





Como objetivo de discutir a construção de conceitos científicos pelos alunos durante o processo de escolarização, buscamos fundamentos na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1984, 1991).



O sentido mais importante no desenvolvimento da criança cega é o tato, o contato direto com os objetos através da manipulação. A formação de conceitos para a criança cega se processa de modo diferente das partes para o todo. Portanto, a criança deficiente visual necessita ser auxiliada a transpor seu conceito das partes para conseguir formar o todo.



A aprendizagem significativa, na teoria de Vygotsky, corresponde ao processo de interação social de significados estáveis e diferenciado na maneira em que cada pessoa internaliza as estruturas cognitivas já existentes.



Para Vygotsky, a ação docente somente terá sentido se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Brandão e Lira (2013, p. 28), “o professor constitui-se na pessoa mais importante para auxiliar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco possa

resolvê-las de modo independente”. Segundo Vygotsky (apud BRANDÃO e LIRA, 2013, p.32), o conceito é impossível sem a palavra e o pensamento conceitual não existe sem o pensamento verbal.

Diante do exposto, em relação à formação dos conceitos pela criança cega, precisamos enquanto docentes e alunos em formação inicial planejar nossa prática pedagógica e aprender de forma colaborativa, dialogar com os parceiros para que o aluno cego tenha a possibilidade de um aprendizado igualitário. Daí, a importância de ainda em formação inicial, presenciar situações complexas na escola, que possibilitem ao docente refletir sobre sua própria prática e construir saberes.











## **OLHAR NAS PRÁTICAS NOS ENCONTROS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – ENEM**

De acordo com Bandeira et alli (2012, p. 1159-1160), no VIII, IX e X ENEM, as pesquisas com o olhar para a inclusão crescem a cada evento da Educação Matemática e até o X ENEM, o foco foi na construção de materiais didáticos táteis e testá-los com estudantes deficientes visuais, em que o assunto trabalhado na maioria das pesquisas foi com o ensino de geometria, destacando o grupo de Ana Kallef. Porém apenas uma pesquisa referente a formação do professor de matemática voltada para a inclusão.

No XI ENEM, em 2013, realizado em Curitiba na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR as pesquisas realizadas referentes à “inclusão”, e, em particular na “deficiência visual”, trabalhos, incluindo CC, RE, PO e MC, aumentaram significativamente com quarenta e cinco trabalhos. Dentre as dezoito pesquisas, seis se referem às práticas escolares com deficientes visuais, duas com a abordagem na formação do professor e dez pesquisas em ambas. Segue o quadro 1, com o nome dos artigos, o primeiro autor e o foco da pesquisa, distribuídos nas categorias de formação, práticas escolares e a terceira categoria identificada como Formação de Professores e Práticas Escolares.

Quadro 01: Pesquisas com o foco nas categorias de Práticas Escolares, Formação de Professores e Formação e Práticas no XI ENEM

Artigo	Primeiro Autor	Foco
1. O envolvimento de alunos cegos na construção de uma maquete tátil para a aprendizagem de probabilidade. Referencial teórico: Ferronato (2002) Trabalho com alunos cegos do EJA	Aída Carvalho Vita	Práticas Escolares Assunto: Probabilidade
2. A importância da disciplina de inclusão na formação do futuro professor e sua efetivação na educação inclusiva. Referencial teórico: Carneiro (2011)	Alexsandra Pasuch	Formação de Professores
3. A inclusão de alunos cegos nas salas de aulas de matemática das escolas públicas estaduais de Rondônia. Referencial teórico: Reis (2010), Caiado (2006) e Mittler (2003).	Marcia Rosa Uliana	Práticas Escolares
4. Como os cegos enxergam Referencial teórico: Dante e Software Dosvox	Inayara Rodrigues da Silva	Formação de Professores e Práticas Escolares Modalidade: EJA – Ensino Médio Assunto: Poliedros
5. Das dificuldades as possibilidades: Desafios enfrentados para a inclusão de uma aluna cega nas aulas de matemática no ensino médio Referencial teórico: Abenheim (2005), Lourenço (2010), Bezerra (2011), Melo (2010), Durk (2005), Tardif (2002), Esteban (2010), Thiollent (2000), Nóvoa (1992), Sá, Campos e Silva (2007), Reily (2011), Brandão (2012).	Saete Maria Chalub Bandeira Evandro Ghedin Adriana Silva de Lima Antonio da Silva Torres	Formação de Professores e Práticas Escolares Modalidade: Ensino Médio Assunto: Área do Círculo, Construção de Gráficos em barras e em linha
6. Deficiente visual e a construção do conhecimento matemático da ideia de função Referencial teórico: Rios (2003), Zuzffi (2001), Caraça (2000), Fini (1994), Bicudo (1994), Pontes e Serrazina (2000).	Nilza dos Santos Rodrigues Cézar	Formação de Professores e Práticas Escolares Assunto: funções
7. Dois experimentos educacionais para o ensino médio para alunos com deficiência visual Referencial teórico: Diniz (2007), Kaleff e Rosa (2012), Crone (2010) e Kaleff (2008).	Ana Maria Kaleff	Formação de Professores e Práticas Escolares Assunto: geometria com área e polígonos
8. Kit pedagógico em metal e imã: em recurso alternativo para o ensino de conteúdos matemáticos para estudantes cegos	Maria Rosa Uliana	Práticas Escolares Assunto: geometria plana, analítica e funções
9. Matemática inclusiva: vivenciando sorobans, tangrans, geo planos e poliminós, contemplando discentes com e sem deficiência visual. Referencial teórico: Lira e Brandão (2013), Diderot (2007), Brandão (2010), Gardner (1967)	Jorge C. Brandão	Formação de Professores e Práticas Escolares Modalidade: Ensino fundamental Assunto: Álgebra e Geometria.

<p>10. Material concreto para o desenvolvimento do conceito do teorema de Pitágoras para portadores de deficiência visual.</p> <p>Referencial teórico: Freire (2001), Sá, Campos e Silva (2007), Silva e Silva (2004)</p>	<p>Clara Izabel Strottmann</p>	<p>Formação de Professores e Práticas Escolares</p> <p>Assunto: Teorema de Pitágoras</p>
<p>11. O conceito de Inclusão de deficientes visuais num contexto no ensino da matemática de uma escola ABC.</p> <p>Referencial teórico: Rezende (2007), Fernandes (2008), Calore (2008), Martins (2008), Rodrigues (2008), Masini (1993, 1994), D'Ambrósio (2007), Costa e Domingues (2006), Baldino (1996), Almeida (2006, 2003, 1999), Gil (2010), Fonseca (1999), Matos (2001)</p>	<p>Lucas Ramos Lourenço</p>	<p>Formação de Professores e Práticas Escolares</p> <p>Modalidade: Ensino Médio</p>
<p>12. O ensino de Funções matemáticas para alunos deficientes visuais utilizando o multiplano como ferramenta de ensino</p> <p>Referencial teórico: Tezani (2010), Nabais (2006)</p>	<p>Aécio Alves Andrade</p>	<p>Práticas Escolares</p> <p>Assunto: Funções Com o Mutiplano.</p> <p>Modalidade: Ensino Básico</p>
<p>13. O ensino de matemático para alunos com deficiência visual: a importância do material didático com vista a inclusão</p> <p>Referencial teórico: Macedo (2008), Tato e Lima (2008), Silva, Urbano e Nascimento (2010), Seolin, Machado e Nehring (2009), Araújo e Mszaukowski (2009), Ausubel (1992), Ferreira et ali. (2011).</p>	<p>Marcia Valéria Azevedo de Almeida Ribeiro</p>	<p>Práticas Escolares</p>
<p>14. O uso de materiais adaptado no ensino da matemática para o aluno cego e com baixa visão.</p> <p>Referencial teórico: Sá, Campos e Silva (2007), Oliveira (2008), Fernandes (2012), Argenta, Sá (2010), Mendes e Libardi (2011), Ventura e César (2010)</p>	<p>Aline Denis Monteiro</p>	<p>Práticas Escolares</p>
<p>15. Recursos para o ensino de gráficos e funções para deficientes visuais.</p> <p>Referencial teórico: Lewis (2003), Monte Alegre (2003).</p>	<p>Claudia Coelho Segada Vianna</p>	<p>Formação de Professores e Práticas Escolares</p> <p>Assunto: álgebra, funções e interpretação de gráficos.</p> <p>Modalidade: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental</p>
<p>16. Trabalhando atividades geométricas no ensino fundamental com estudantes com deficiência visual.</p> <p>Referencial teórico: Lorenzatto (1995), Santos (2009), Zuin (2001), Ferreira et alli. (2011), Machado (2004), Costa (2011), Carvalho e Perez (2006), Freire (1996), Guimarães (2009)</p>	<p>André Pereira da Costa</p>	<p>Formação de Professores e Práticas Escolares</p> <p>Assunto: geometria</p>



17. Um caminhar á busca da inclusão: observações sobre aplicações de atividades adaptados para deficientes visuais Referencial teórico: Van Hiele (1986).	Ana Maria Kaleff	Formação de Professores e Práticas Escolares  Assunto: geometria  Modalidade: Ensino Fundamental e Médio
18. Atuação do professor de matemática frente uma sala de aula inclusiva com alunos cegos Referencial teórico: Fernandes (2008), Vygotsky, Bogdan e Biklen (2002), Mantoan, Ventura, Santos e César (2010)	Elizabete Marco Melo	Formação de Professores  Modalidade: Ensino Médio  Assunto: Pitágoras

Fonte: Anais do XI ENEM, 2013.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado, as pesquisas referentes às práticas pedagógicas para ensinar deficientes visuais aumentaram a cada ENEM e nos possibilitaram conhecer as experiências de outros pesquisadores que enfrentam situações similares as do nosso estado, destacando os recursos didáticos como o Multiplano (2002), para ensinar vários assuntos de matemática, dentre eles funções, progressão aritmética, gráficos em barras e outros. Além de materiais didáticos táteis construídos para o ensino de probabilidade. Portanto, percebemos que o professor atual não pode se acomodar frente aos desafios da sala de aula, precisa sempre de uma autoformação em que pesquisas dessa natureza o proporcionam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, S. M. C. et al. **Reflexões, tendências e pesquisas na formação de professores de matemática no ENEM (2004/2007/2010): formação inicial e inclusão na educação matemática.** In: Simpósio de Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, 6, 2012. Rio Branco, Acre. Anais. Rio Branco: Editora da Universidade Federal do Acre – Edufac, 2012, p. 1154-1161. ISSN: 978-85-8236-002-6

BRANDÃO, Jorge; LIRA, Ana Karina de. **Matemática e Deficiência Visual.** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

DORNELES, Claunice Maria. **A contribuição das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem do deficiente visual.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (VIII ENEM). Recife-PE, 2004. **Anais do VIII ENEM**, Disponível em [www.sbem.com.br](http://www.sbem.com.br), acesso em 25 agosto de 2012.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (IX ENEM). Belo Horizonte-MG, 2008. **Anais do IX ENEM**. Disponível em [www.sbem.com.br](http://www.sbem.com.br), acesso em 25 ago. de 2012.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. (X ENEM). Salvador – BA, 2010. **Anais do X ENEM**. Disponível em [www.sbem.com.br](http://www.sbem.com.br), acesso em 25 ago. de 2012.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. (XI ENEM). Curitiba – PR, 2013. **Anais do XI ENEM**. Disponível em [www.sbem.com.br](http://www.sbem.com.br), acesso em 20 set. de 2013.

PET: Programa de Educação Tutorial. **Manual de Orientações Básicas.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=480&catid=232%3Apet-programa-de-educacao-tutorial&id=12228%3Aprograma-de-educacao-tutorial-pet&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=480&catid=232%3Apet-programa-de-educacao-tutorial&id=12228%3Aprograma-de-educacao-tutorial-pet&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 19 out. 2013.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# OS CONCEITOS IMPLÍCITOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS NÚMEROS EM CRIANÇAS DE 06 E 07 ANOS

Alaísie Ferreira dos Passos

Orestes Zivieri Neto

*Fundação Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente trabalho apresenta parcialmente os resultados da pesquisa intitulada “Alfabetização matemática. Os caminhos escolhidos pela escola para alfabetizar matematicamente as crianças de 5 a 7 anos” do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – GEPPEA, através de seu subprojeto “Os desafios enfrentados pela escola para alfabetizar matematicamente as crianças de 06 e 07 anos em nosso sistema numérico posicional e decimal”, desenvolvido em uma escola de ensino fundamental da rede pública do município de Rolim de Moura-RO, no período de julho de 2012 a julho de 2013. Sua finalidade é de avaliar as orientações didáticas intrínsecas aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, relacionadas ao processo de construção do conceito de número e Sistema Numérico Decimal - SND no período de alfabetização, assim como averiguar os métodos utilizados pelos professores quando alfabetizam matematicamente as crianças dessa faixa etária. Para tal investigação adotou-se a análise documental do PCN volume 3 e a observação participante em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Para fundamentar a discussão, utilizamos a abordagem piagetiana através de teóricos como Kamii (1991), para o entendimento de ordem e inclusão hierárquica, Berton e Itacarambi (2009), para discutir sobre as funções sociais dos números, Moreno (2011) para a discussão sobre recitação, contagem/quantificação e escrita numérica, entre outros. Os resultados apontam um descompasso entre as orientações didáticas oferecidas pelos parâmetros e a metodologia utilizada pelos professores no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos subjacentes ao SND. Espera-se com a aplicação dos próximos instrumentos de coleta de dados, elucidar o imbricamento entre as funções sociais dos números presentes no cotidiano com a compreensão de ordem e

inclusão hierárquica implícitos no processo de construção do conhecimento de nosso sistema de numeração decimal.

**Palavras-chave:** Alfabetização matemática. Conceito de números. Sistema Numérico Decimal.


## INTRODUÇÃO

O presente estudo ocorreu em uma escola pública da Rede Oficial do município de Rolim de Moura – RO. O alvo do estudo foi uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, da rede pública municipal. A importância da presente discussão está no fato das crianças ao iniciarem o ensino fundamental, muitas vezes apresentarem habilidades matemáticas como contagem e recitação de números que aprenderam em seu dia a dia.


No entanto, nem sempre a maneira como às crianças aprendem e suas habilidades são contempladas pela escola, pois seus métodos para alfabetizar matematicamente as crianças de 6 e 7 anos, podem transparecer sua concepção e embasamentos teóricos que norteiam suas ações, desnudando o que há de positivo e negativo nesse processo de construção do conceito de número e de Sistema Numérico Decimal-SND.

Dessa forma, surgem nossos problemas de investigação: Qual a abordagem que a escola adota durante o período inicial de escolarização das crianças de 6 e 7 anos para alfabetizá-las matematicamente? Seus conhecimentos de recitação, contagem/quantificação e escrita de número são acolhidos para a construção do conceito de número de nosso sistema numérico decimal? De que maneira e quais conhecimentos constituem a base para o aprendizado do sistema numérico posicional de base dez?


Assim, nossos objetivos são o de analisar as propostas didáticas recomendadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para contribuir com as crianças de 06 e 07 anos na construção dos números; e averiguar



as escolhas metodológicas dos professores, analisando se alcançam as reais necessidades dos alunos e se garantem a evolução da recitação, contagem/quantificação, escrita numérica, valor posicional, sucessão e antecessão.




Até o momento foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados que são o estudo e análise do PCN, com o intuito de ter uma melhor contextualização do nosso objeto de estudo, acompanhado da observação da realidade de uma sala de aula, para o entendimento da didática utilizada pelo professor.




Assim, para melhor expor os resultados obtidos ao longo da pesquisa organizamos o presente trabalho iniciando pelos fundamentos teórico obtidos até o momento, seguido pela metodologia utilizada pelo estudo, acompanhados pelos resultados e discussões obtidos pelos instrumentos de coleta de dados utilizados e por fim, as nossas considerações finais e referências teóricas.




## O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚMERO E SISTEMA NUMÉRICO DECIMAL



A princípio, percebe-se que as crianças, muitas vezes, ao iniciarem o ensino fundamental demonstram diversas capacidades referentes aos conhecimentos matemáticos que abstraíram em seu cotidiano. Muitas chegam ao ensino fundamental sabendo recitar a série numérica, outras com teorias sobre diversos temas, e a escola parece não utilizar esses conhecimentos que as crianças adquiriram em seu cotidiano no processo de alfabetização.



Dessa forma, deve-se considerar a importância de os educadores compreenderem tal fato, pois esse entendimento regula as ações tomadas pela escola no processo de construção do conceito de número pela criança, de forma que ao não aceitar que as crianças já tem determinado conhecimento sobre o assunto age de forma a anular essa possibilidade de aprendizagem.



É evidente o equívoco de muitos professores quanto a associar o pensamento matemático somente à disciplina “Matemática”. As relações lógicas do pensamento matemático aparecem não só na escola, mas o tempo todo na vida do

aluno. Se pode pensar matematicamente ao planejar uma festa, fazer uma viagem, ir ao supermercado – e não está se falando somente em fazer cálculos de gastos !!! (FABRÍCIO, 2005, p. 25).




Dessa forma, ao aceitar essas noções sobre número que as crianças levam a escola no processo de ensino aprendizagem da disciplina “Matemática”, o professor teria a possibilidade de munir as aulas com momentos de fazer matemática sem ser necessariamente nas aulas específicas da disciplina, ou seja, valer-se das ocasiões onde os conceitos matemáticos são realmente importantes, para poder estabelecer relação entre a matemática do dia a dia com a específica da disciplina.

Nessa linha de raciocínio, fica clara a importância desse entendimento desde a educação infantil, pois antes de chegar ao ensino fundamental às crianças passam pela educação pré-escolar que tem a primeira oportunidade de estabelecimento de relações entre as funções dos números na sociedade e os conteúdos que a disciplina de matemática terá a oferecer durante a vida letiva dos alunos. Conforme Kamii (1991):




A quantificação constitui uma parte inevitável da vida diária. Por exemplo, os copos de papel e os guardanapos têm que ser distribuídos, as coisas devem ser divididas igualmente entre as crianças e as peças de jogos de tabuleiro não devem se perder. Estas responsabilidades são freqüentemente desempenhadas pela professora na pressuposição de que as crianças de quatro a seis anos de idade são muito novas para essas tarefas. Com um pouco de organização, a professora pode atribuir pelo menos parte dessas tarefas às crianças e criar situações nas quais a quantificação aconteça de maneira natural e significativa. (KAMII, 1991, p. 70-71).

Dessa maneira, conforme as considerações de Fabrício (2005) e Kamii (1991), as crianças podem aprender de forma significativa os conceitos matemáticos sem necessariamente utilizar, inicialmente, um ensino formal dos conteúdos. Os conhecimentos das crianças sobre os números são interligados com sua utilização real, ou seja, as crianças aprendem os números em seu cotidiano devido seu emprego real no dia a dia.



Segundo Berton e Itacarambi (2009, p. 20), “[...] as ações principais dos números





são: contar, ordenar, codificar e medir.”, estas ações são presentes diariamente na vida das pessoas fora da escola, incluindo as crianças. Considera-se aqui sobre o contar, que as crianças observam os adultos quantificando objetos, contando dinheiro; em relação à ordenação notam a disposição entre os objetos, e até mesmo em esportes e jogos a forma como as etapas são organizadas; já os números para codificação estão presentes de forma visível, exemplo o número de placa de automóveis, da sua casa, entre outros; já o medir, possivelmente as crianças compararam seu tamanho ao das demais pessoas, ou ao tentar guardar determinado objeto precisa estimar se seu tamanho cabe dentro do espaço, entre outras situações.



As crianças em seu cotidiano vivem a matemática de forma espontânea, adquirindo conhecimentos sem horário marcado para isso. Assim, os conhecimentos que elas adquirem podem ser adicionados aos ministrados pela escola, colaborando para a transformação de conceitos cotidianos em científicos. Muitas crianças em seu dia a dia adquirem alguns conhecimentos, entre eles a recitação da série numérica, e ao chegarem ao ensino fundamental alguns professores se confundem ao ver a crianças recitando e acreditam que esta já compreendeu o processo de contagem/quantificação e, possivelmente entendem a pré-lógica subjacente ao SND.



Entretanto, analisando as considerações de Moreno (2011, p. 56), ao apoiar-se nas conjecturas de Gelman (1993), nota-se que “Saber recitar a série não é a mesma coisa que saber contar elementos de um conjunto”. Dessa forma, tal habilidade de recitar a série numérica não é o suficiente para quantificar objetos, precisando de intervenções no intuito de que as crianças que recitam aprendam de fato como se conta elementos, ou seja, chegar ao entendimento da adequação de seu recitar para a quantificação objetos.



Desta maneira, para quantificação de elementos de modo eficiente, é indispensável que, a criança compreenda a importância de estabelecer apenas um número recitado para cada elemento que pretende contar, constituindo correspondência um a um, fato que causa conflito para muitas crianças que, ao tentar contar, apresentam dificuldade de adequar a série que recita aos elementos que aponta, ocasionando que ou recita mais rápido que aponta para o elemento ou aponta mais

rápido do que fala.

Nota-se então que, as funções sociais dos números no cotidiano, os conceitos que as crianças formulam em seu dia a dia e as habilidades que adquirem como a recitação, contagem/quantificação, são elementos formadores do conceito de número sendo que conforme os postulados piagetianos “[...] o número era a síntese entre as relações de inclusão hierárquica e de ordem [...]”, Moreno (2011, p. 56).

Considera-se aqui a inclusão hierárquica, segundo se pode encontrar em Toledo e Toledo (2011, p. 20) “[...] é a capacidade de perceber que o ‘um’ está incluído no ‘dois’, o ‘dois’ no ‘três’, e assim por diante [...]”, ou seja, o entendimento de que um número está dentro do outro. Este entendimento corresponde ao conceito de antecessão e sucessão, em que na série numérica, na ordem crescente os números seguem somando sempre “mais um”, ou seja, o próximo número é o anterior somado mais um, e na antecessão, onde na ordem decrescente a série segue subtraindo “um”.

Já o conceito de ordem, ainda em Toledo e Toledo (2011, p. 19), refere-se à necessidade de no momento de quantificar objetos, estabelecer uma lógica entre eles, organizando-os conforme uma série, que não precisa ser espacial, mas sim mental, para não repetir o mesmo elemento mais de uma vez ou deixar de contar algum, o que poderia modificar o resultado da contagem/quantificação.


Assim como se pode observar em Toledo e Toledo (2011, p. 62), o sistema numérico qual utilizamos, o indo-arábico, é decimal, e constituído por três conceitos importantes, sendo a base dez, que diz respeito ao fato de o SND ser relacionado à potência de 10, pois na série numérica ao contar se 0 a 9, as unidades chegamos às dezenas que são formadas somando de 10 em 10 e centenas multiplicando por 10.

De acordo com Coll e Teberosky (2002):


Seria impossível representar as diferentes quantidades se, para cada uma delas, precisássemos utilizar um sinal diferente. Por isso, foram estabelecidas algumas regras para podermos expressar qualquer quantidade utilizando apenas 10 algarismos do sistema decimal. (COLL e TEBEROSKY, 2002, p. 23).

Já o segundo conceito, refere-se o fato







de ao representar as quantidades necessárias reposicionamos os numerais utilizando as ordens e classes numéricas, assim cada numeral vai representar a quantidade que sua posição ocupa, exemplo 325, o numeral 5 representa 5 unidades, o 2 representa 2 dezenas ou 20 unidades e o 3 representa 3 centenas, 30 dezenas ou 300 unidades.



Para o entendimento de classe numérica no valor posicional, teremos a classe da unidade simples, da milhar, milhões e assim sucessivamente, todas mantendo internamente as ordens de unidade, dezena e centena de sua classe correspondente. O terceiro conceito corresponde à utilização de apenas 10 algarismos para formar todos os numerais.




No tocante ao modo como as crianças aprendem os conteúdos matemáticos, Kamii (1990, p.16) discute sobre o fato de que por muito tempo os educadores acreditaram que as crianças aprendiam por meio de “lições e descobertas”, contrariando tal afirmação afirma que “[...] na realidade as crianças aprendem através de um processo de construção a partir de dentro de si mesmas.”, dessa maneira se percebe que o que as crianças já internalizaram que vão regular seus aprendizados sobre os conceitos a serem aprendidos.




Portanto, espera-se que com a presente discussão a respeito da construção do conceito de número e SND, estabelecendo ligação entre os conceitos aprendidos no cotidiano e os ensinados pela escola, espera-se poder contribuir com o entendimento e pretende-se com a continuidade do trabalho poder auxiliar na compreensão deste processo.



## METODOLOGIA



A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e descritiva, foi realizada em uma escola pública do município de Rolim de Moura, situada distante do centro, que conforme o observado não possui os mesmos recursos que outras escolas do município. É uma escola que atende apenas o ensino fundamental e sua clientela é de alunos que moram próximas à escola.



Este estudo tem como instrumentos de coleta de dados a análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs volume três que é dedicado ao ensino de matemática para o primeiro ciclo do ensino

fundamental, e a observação em sala de aula. Ambos os instrumentos, análise do PCN e observação da metodologia utilizada pelos professores têm a intensão de revelar as indicações para o período de alfabetização matemática.

Esta pesquisa foi realizada entre agosto de 2012 a junho de 2013, dividindo este tempo entre duas etapas, sendo a primeira a fundamentação teórica e análise documental e a segunda para fundamentação teórica e observação em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental.

O instrumento de investigação análise documental proporciona para a pesquisa o conhecimento da potencialidade dos dados escritos, como nos aborda Lankshear e Knobel (2008):

[...] auxilia o pesquisador a fazer julgamentos fundamentados sobre os textos necessários para efetivamente encaminhar suas questões de pesquisa, bem como sobre o papel desses textos no estudo em geral. Os dados escritos incluem:


. o potencial para fundamentar decisões presentes e figuras relacionadas à educação em geral, à pedagogia dentro de uma área disciplinar específica ou entre disciplinas, além do desenvolvimento profissional de professores, de políticas educacionais, de grades curriculares, etc.;

[...]. o potencial para proporcionar esclarecimentos contextuais e históricos de uma questão, evento, problema ou prática relevante para educação [...]. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 209-210).


Assim, com a continuação da pesquisa e aplicação de outros instrumentos de coleta de dados, que venham somar com os já utilizados, espera-se que seja possível contribuir para maior entendimento da presente discussão que é referente ao processo de construção do conceito de número e SND.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: A ALFABETIZAÇÃO SOBRE O PONTO DE VISTA DO PCN E DA REALIDADE DA SALA DE AULA


Para início de discussão, é necessário ressaltar que os PCNs tem sua importância em indicar parâmetros para a educação que conforme o assegurado por lei garante uma




base comum para todos os estados. Segundo o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB:








Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 2010, p. 23).



Deste modo, percebe-se a preocupação com algo além da base comum, mas também que esta seja completada com conteúdos que se relacionam ou que tragam analogias do cotidiano dos alunos. O Parâmetro Curricular Nacional em matemática indica um modo de educação que envolve além do que é possível em sala de aula, pois não depende da instituição para acontecer. Ao mesmo tempo expõe a matemática como necessária para entender a sociedade. Assim, a escola deve estabelecer relação entre ambas às formas de aprendizagem entendendo que o cotidiano contribui para uma maior compreensão dos conteúdos científicos.



Nessa linha de raciocínio, percebe-se a influência do PCN, pois assim como se pode notar em sua estrutura seus objetivos para o início do ensino fundamental evidenciam sua preocupação em relacionar os dois conhecimentos, o adquirido no dia a dia e o ensinado na escola, definindo como objetivos:

- 
- 
- 
- 
- 
- Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos.
  - Interpretar e produzir escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática.
  - Resolver situações-problema e construir, a partir delas, os significados das operações fundamentais, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações [...].
  - Estabelecer pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no

espaço, bem como para identificar relações de posição entre objetos no espaço; interpretar e fornecer instruções, usando terminologia adequada [...].


- Reconhecer grandezas mensuráveis, como comprimento, massa, capacidade e elaborar estratégias pessoais de medida [...].
- Utilizar instrumentos de medida, usuais ou não, estimar resultados e expressá-los por meio de representações não necessariamente convencionais [...]. (BRASIL, 1997, p. 47).

Tais objetivos se mostram de acordo com o exposto no trabalho de Berton e Itacarambi (2009, p. 20), no qual apontam determinadas ações dos números que são tomadas como funções sociais que estão presentes na realidade das crianças fora da escola e que podem ser apropriadas no processo de alfabetização matemática. Algumas destas funções dos números também são encontradas no PCN:


Com relação ao número, de forma bastante simples, pode-se dizer que é um indicador de quantidade (aspecto cardinal), que permite evocá-la mentalmente sem que ela esteja fisicamente presente. É também um indicador de posição (aspecto ordinal), que possibilita guardar o lugar ocupado por um objeto, pessoa ou acontecimento numa listagem, sem ter que memorizar essa lista integralmente. Os números também são usados como código, o que não tem necessariamente ligação direta com o aspecto cardinal, nem com o aspecto ordinal (por exemplo, número de telefone, de placa de carro, etc.). (BRASIL, 1997, p. 48).

No entanto, o PCN (1997, p. 48) expõe que “[...] essas distinções não precisam ser apresentadas formalmente, mas elas serão identificadas nas várias situações de uso social que os alunos vivenciam e para as quais o professor vai lhes chamar a atenção.”. Desse modo, nota-se que os objetivos e conteúdos propostos para este período da educação podem ser alcançados sem necessariamente acontecer uma ruptura entre o que vivenciam nos âmbitos além da escola e os conteúdos que aprende em sala de aula.


No período de observação, percebeu-se que em algumas situações a professora preocupava-se com as orientações didáticas




do PCN e os objetivos propostos, de forma que procurava relacionar o que deveria ser ensinado na aula com o que os alunos já haviam percebido em seu cotidiano, contudo alguns eventos da sala de aula os parâmetros não conseguiam alcançar.




Devido à oportunidade de observar a realidade em uma sala de aula foi desnudada a dificuldade dos professores de ensinar determinados conteúdos aos alunos, que pode ser resultado de embasamento teórico insuficiente, como também problemas relacionados à estrutura da escola, que acarretam em dificuldade de entendimento para os alunos.




Dessa maneira, as crianças que estão no período de alfabetização matemática apresentam dificuldades em aprender o nosso sistema numérico decimal que é posicional, pois ao utilizarmos somente 10 algarismos para formar todos os números desejados se torna necessário reposicioná-los de modo que o mesmo numeral pode representar diferentes valores dependendo da casa ou ordem que ocupar, conforme já explicado anteriormente discutido por Toledo e Toledo (2011).



No que diz respeito à base 10 de nosso SND, entende-se que corresponde ao fato de todo o sistema numérico estar voltado a lógica dos 10, assim para formar as dezenas se soma de 10 em 10 e para formar as centenas multiplica-se também pela dezena. Tal conhecimento se mostra complexo para o entendimento total dos alunos desta faixa etária, no entanto não há impedimentos para a introdução deste conceito.



Ao comparar os resultados obtidos nos dois instrumentos de coleta de dados, análise do PCN volume 3 e observação em sala de aula, percebe-se que o documento analisado não contempla mais tantas situações que ocorrem em sala de aula, principalmente as que ocorreram desde o período de sua elaboração até a atualidade, como por exemplo o fato de as crianças começarem a estudar no ensino fundamental com seis anos de idade, como também o crescente acesso a informações e tecnologias que as crianças vem adquirindo.



Estas oportunidades de contato com informações e jogos eletrônicos vêm ocasionando alguns equívocos em sala de aula, como por exemplo, os alunos que apresentam habilidades em manipulação de aparelhos eletrônicos que ao serem propostas em sala de aula atividades que requeiram esta

competência os alunos que já tem contato com este tipo de programa em casa poderão facilmente compreender a lógica e vencer o desafio, no entanto isto não significa que tenha compreendido alguns conceitos implícitos necessários para o entendimento do conteúdo. Principalmente por que alguns jogos eletrônicos requerem através da mecanização a solução de seu problema e então a repetição diária do mesmo podem ocultar o que de fato logicamente foi compreendido.

Consequentemente, quando estas habilidades escondem o que de fato o aluno compreendeu resulta em uma atitude de o professor deixar de explorar o conteúdo, trocando esta etapa de explanação pela manipulação de jogos eletrônicos feitos para trabalhar matemática em sala. Este exemplo, que pode ser observado em situação real, confirma os resultados negativos da “não abrangência” do PCN de matemática.

No entanto, alguns dos problemas observados em sala de aula não demonstram serem relacionados diretamente ao PCN e ao fato de ser desatualizado, pois mesmo sendo de 1997 apresenta indicações imprescindíveis em sala de aula e que nem sempre são observadas ou contempladas pelos professores. Assim, os conteúdos voltados para o primeiro ciclo, destacando aqui os relacionados aos Números Naturais e Sistema de Numeração Decimal - SND e Grandezas e Medidas, sendo importante ressaltar em relação aos Números Naturais e SND apresentam as seguintes indicações:







- Reconhecimento de números no contexto diário.
- Utilização de diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos.
- Utilização de diferentes estratégias para identificar números em situações que envolvem contagens e medidas.
- Comparação e ordenação de coleções pela quantidade de elementos e ordenação de grandezas pelo aspecto da medida.
- Formulação de hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica.
- Leitura, escrita, comparação e ordenação de números familiares ou frequentes.
- Observação de critérios que definem uma classificação de números (maior que, menor que, estar entre) e de regras usadas em seriações (mais 1, mais 2, dobro,







metade).


- Contagem em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez, etc., a partir de qualquer número dado.
- Identificação de regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos frequentes. [...]
- Organização em agrupamentos para facilitar a contagem e a comparação entre grandes coleções.
- Leitura, escrita, comparação e ordenação de notações numéricas pela compreensão das características do sistema de numeração decimal (base, valor posicional). (BRASIL, 1997, p. 50).



Estes conteúdos indicados pelos PCN deixam claro o quão relevante são os conceitos aprendidos a partir das funções dos números que são normalmente aprendidas na vida prática. Tais funções são grande auxílio para a formação de conjecturas pelos alunos, suas estratégias para saber quantos objetos têm, qual é maior e qual é menor, e estas habilidades, inclusive as relacionadas à manipulação de jogos devem ser aproveitadas em sala de aula. A discussão trazida pelos parâmetros em matemática nos seus conteúdos contemplam as discussões teóricas como as de Kamii (1991) no tocante a ordem e inclusão hierárquica (quando se refere ao posicionamento dos números), Berton e Itacarambi (2009), que além da abordagem das funções social traz a perspectiva da exploração das estratégias utilizadas pelas crianças em determinadas situações e que podem e devem estimuladas para serem comunicadas e socializadas.



No tocante aos resultados obtidos da observação em sala de aula, percebeu-se que a didática utilizada pelos professores não proporcionam atividades significativas de aprendizagem, como também ficou clara a pouca consideração pelas indicações dos PCNs, especificamente o de matemática, assim apresenta no dia a dia da sala de aula um descompasso entre as orientações do documento oficial e a prática realizada pelos professores.



Em uma das situações observadas na turma pesquisada, no dia 14 de maio de 2013, a professora solicitou aos alunos que participassem da “brincadeira” de perguntas e respostas rápidas, que tem um espaço reservado em quase todos os dias. Nesta atividade a professora faz perguntas simples

e os alunos deveriam dar as respostas, neste dia em questão o objeto principal foi encontrar qual é o “vizinho” do numeral requerido (antecessão e sucessão).


No decorrer desta atividade, os alunos selecionaram a técnica de recitar a série numérica para encontrar o “vizinho” do numeral que a professora pedia, com essa estratégia acertavam apenas os numerais até o 25, pois este é o intervalo da série numérica que haviam conservados, assim quando solicitado um que fosse além eles apresentavam dificuldade mesmo tendo na parede um cartaz com a série numérica até 50. Esta situação desnuda o fato de, mesmo sabendo recitar a série numérica até 25 e ter um cartaz com o intervalo até 50, estas crianças que estão se alfabetizando matematicamente não compreenderam a lógica da série numérica, que corresponde à relação entre os números e a hierarquia entre os mesmos, de forma que um numeral estará dentro do outro sempre somado mais um ou na forma decrescente menos um.

É importante ressaltar que nesta atividade não foi feita nenhuma intervenção por parte da professora, mesmo sendo um momento de conflito para os alunos, pois os conhecimentos que possuíam não foram explorados o bastante fazendo com que fossem insuficientes suas tentativas para solucionar os problemas, o que exigia uma postura diferenciada da professora.


A referida situação mostra que, mesmo sendo indicado no PCN vol. 3 a professora não procurou associar com nenhuma possível aprendizagem cotidiana que pudesse potencializar a atividade. Assim, percebe-se que em algumas situações nas quais as orientações dos parâmetros poderiam ser aproveitadas isso não acontece, resultando em desperdício de oportunidades de intervir de forma significativa e evidenciando a sobreposição da prática em detrimento da teoria.

Por conseguinte, percebe-se a importância de os educadores procurarem maior aprofundamento nas discussões a respeito da aprendizagem dos conceitos numéricos, como também se debruçam sobre as orientações fornecidas pelos PCNs, para fim de um melhor processo de construção dos conceitos intrínsecos ao SND, sendo a base dez, o fato de utilizarmos apenas 10 algarismos e a necessidade de reposicioná-los utilizando as ordens e classes numéricas para representar as quantidades desejadas, ordem






e inclusão hierárquica e antecessão e sucessão, conceitos estes que apresentam ser de difícil compreensão para os discentes.




Portanto, se percebe o quanto é importante ter em sala de aula um conjunto de orientações que subsidiem a prática dos professores, contribuindo para a superação de um ensino com práticas tradicionais, abarcando as recentes modificações das políticas públicas para a educação, especificamente as que afetam o início do ensino fundamental, como o ingresso dos alunos de seis anos de idade, e dando suporte para a legitimação dos conhecimentos construídos no cotidiano da criança para ajudá-las a consolidar seus conhecimentos relacionados ao conceito de número e SND.




## CONSIDERAÇÕES FINAIS




O presente estudo teve como finalidade discutir sobre o processo de construção do conceito de número pelas crianças, como também sobre os conhecimentos que servem como base para tal aprendizagem, de forma a descobrir o quanto a escola utiliza os conhecimentos que as crianças constroem em seu cotidiano, para desta forma expandi-los, consolidando o entendimento de número e Sistema Numérico Decimal.



Consequentemente, no intuito de compreender melhor a lógica do pensamento matemático, quando as crianças constroem o número, se fez imprescindível à utilização de trabalhos como o de Kamii (1991), já Berton e Itacarambi (2009) e Fabrício (2011), no intuito de melhor entendimento sobre as funções sociais dos números e o aprendizado dos conteúdos matemáticos no dia a dia no qual é feito seu emprego real.



Para a compreensão de contagem/quantificação, escrita numérica, antecessão e sucessão, ordem e inclusão hierárquica e os aspectos internos aos SND, como a base dez, valor posicional e utilização de apenas dez algarismos para representação das quantidades, se fez imperativa à utilização dos estudos de Toledo e Toledo (2010), Coll e Teberosky (2002) e Moreno (2011).



Assim, confrontando os resultados da análise documental do PCN com a observação em sala de aula, utilizando o embasamento das teorias estudadas, foi possível perceber a importância de um documento que contenha

orientações para o processo de ensino e aprendizagem, qual contemple a realidade política e social da educação. Junto a isso, nota-se a necessidade dos professores buscarem as atuais discussões a respeito da construção do conhecimento numérico pelas crianças que estão no período de alfabetização matemática.

Para efeito, podemos constatar a ocorrência do imbricamento entre a prática em sala de aula e a utilização do PCN, tem-se como consequência de um lado, o fato de o PCN não mais contemplar as diversas situações que ocorrem em sala de aula e de outro, o fato dos professores não buscarem orientações didáticas nos documentos oficiais e trabalhos que são portadores de discussões a respeito da construção do conhecimento do número pelas crianças.

Portanto, percebe-se a necessidade de modificações no modo de ensinar matemática no período de alfabetização matemática nas escolas, de forma que deva contemplar as diversas discussões existentes, considerando os conhecimentos que os alunos levam de seu cotidiano para a sala de aula, como resultado contribuiria para a construção do conceito de número pela criança, a evolução de recitação, contagem/quantificação e escrita numérica, entendimento dos conceitos internos ao SND como antecessão e sucessão, valor posicional, base dez, entre outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). V. 3. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Edições Câmara. 5. ed. 2010.


BERTON, I. C. B.; ITACARAMBI, R. R. **Números, Brincadeiras e Jogos**. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo matemática**: Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental. São Paulo: ática, 2002.


FABRÍCIO, A. D. **O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**:




concepções e práticas docentes. Diss. (Mestrado). PUCRS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.



LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**. Do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.



KAMII, C. **A Criança e o Número**: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. ed. 13. Campinas, SP: Papirus. 1991.



\_\_\_\_. **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. (trad.) CURT, E; DIAS, M. C. M; MENDONÇA, M. C. D. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 1990.

MORENO, B. R. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, M. et al. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais**: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TOLEDO, M. B. A.; TOLEDO, M. A. **Teoria e Prática de Matemática**: como dois e dois. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

# APROXIMAÇÃO ENTRE CRIANÇA E LEITURA: O USO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Alan de Souza Prazeres

Ruth Braga de Aguiar

*Universidade Federal do Amazonas*

## RESUMO

Um dos principais desafios dos professores atualmente é aproximar o educando ao hábito da leitura, tornando-o um leitor ativo. Objetiva-se com essa comunicação discutir as HQ como um dos principais gêneros textuais que o professor dispõe para incentivar nos alunos o hábito e prazer pela leitura. Para esta reflexão, baseou-se em teóricos como: CAMPOS e LOMBLOGIA (1984), PCN (1998), PROFORMAR (2003), e FREIRE (1996) que indicam os aspectos favoráveis ao uso de HQ como recurso de ensino e o incentivo à leitura. Constatou-se que: a) o uso desse gênero textual em sala de aula requer do professor uma formação sólida; b) as HQ possuem características únicas que atraem e conquistam seus leitores; e c) sua utilização na escola e no processo de incentivo à leitura requer do professor: compromisso com as práticas pedagógicas, domínio deste gênero e criatividade em utilizá-lo para a aprendizagem e para o desenvolvimento pelo hábito da leitura.

**Palavras-chave:** Leitura. Gêneros Textuais. Histórias em Quadrinhos.

## INTRODUÇÃO

A escolha de discutir sobre Histórias em Quadrinhos no contexto escolar, foi motivada por vários aspectos, entre eles: a) são aceitas com maior entusiasmo pelos alunos por mostrarem situações cotidianas desses, e acabam sendo um eficaz instrumento nas atividades de leitura; b) aumentam a motivação dos estudantes para exercitarem o hábito da leitura por ser um gênero com peculiaridades: possuem muitas cores, expressões, frases curtas e outros aspectos que podem facilmente ser compreendidos pelos leitores e; c) ser um dos gêneros mais comum entre crianças que começam a ler. Com essas afirmativas, observou-se a necessidade de discutir essa temática, sobretudo por esse


gênero possuir maior aceitação por parte dos alunos que estão em processo inicial do hábito da leitura (público-alvo desta discussão), bem como por ser aliado ao hábito da leitura e também de ensino.

Entretanto, é imprescindível que o professor, durante sua formação, assimile competências que o levem a práticas de incentivo à leitura no momento de sua atuação dentro de sala de aula. Nesse sentido, o gênero textual Histórias em Quadrinhos contribui para o hábito da leitura e para o trabalho com temas transversais que, de acordo com o Dicionário Interativo da Educação Brasileira (2013), para o Ministério da Educação (MEC), temas transversais


“são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes.”

Os temas transversais, nesse sentido, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Com base nessa idéia, o MEC definiu alguns temas que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. No entanto, os sistemas de ensino, por serem autônomos, podem incluir outros temas que julgarem de relevância social para sua comunidade.

Para que se tenha um aluno crítico-reflexivo é necessário que o aluno tenha contato com diversos gêneros textuais, incluindo o gênero em discussão. O contato com esse, na maioria das vezes, acontece no âmbito familiar, por motivos acima apontados. Mas a análise da linguagem e o incentivo ao hábito da leitura que ele traz consigo, somente




será bem sucedido quando mediado por professor em sala de aula.




Com isso, a presente comunicação apresenta discussões pertinentes sobre as práticas de leituras com o professor na sala de aula e o porquê de HQ no contexto escolar. Ao final desta pesquisa bibliográfica, é sugerida uma proposta de trabalho com o uso do referido gênero em sala de aula, para o incentivo a leitura de outros e mais densos gêneros textuais.




## **AS PRÁTICAS DE LEITURA E O PROFESSOR EM SALA DE AULA**




O educador que obtém boa formação, certamente terá o compromisso com a aprendizagem de seus alunos, organizando situações que desenvolvam nos mesmos a criticidade e a reflexão sobre diferentes assuntos. Assim, o docente deve proporcionar que o educando tenha contato com as mais diversas situações de reflexão para obtenção de conhecimentos e ideias das mais variedades temáticas.




Freire (1996 p. 29) nos diz que: “enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando (...) pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Nesse sentido, o professor deve sempre pesquisar formas de mostrar aos alunos novas possibilidades de reflexão e crítica, procurando despertar o gosto pela leitura e a habilidade da mesma.



O PCN (1998, p. 48) ressalta que “ao organizar as formas de ensino, é necessário ter instrumentos que possibilitem e desenvolvam a capacidade discursiva dos alunos, nos quesitos de escuta, leitura e produção de textos.” Por isso, deve-se se planejar método de ensino que desenvolva a escuta e a oralidade, sendo para isso imprescindível a leitura.



Nesse sentido, o professor deve levar os alunos às práticas de leitura que desenvolvam seus próprios discursos, com sua própria linguagem, mostrando sua capacidade de organização de pensamento e opinião. Pois, sabemos que a apropriação da linguagem é necessária para discutir, debater, opinar, dialogar, sendo essa adquirida somente através do hábito da leitura. De acordo com PCN (1998 p. 41):



“A leitura é um processo no qual o leitor

realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência”.

Nesse sentido, a leitura chamada por Freire de leitura de mundo é um processo contínuo que começa no berço, nos primórdios das operações cognitivas ao longo de toda a vida. A leitura de mundo é algo comum a todos. Essa, por sua vez, nos ensina a ler além do que está impresso, escrito, desenhado no papel; ensina-nos a ler além dos sinais gráficos que dizem “Eva viu a uva” (Freire in Gadotti, 1996). Há toda uma leitura de mundo além da leitura da palavra. A habilidade da leitura do mundo é subjetiva e aproxima o leitor do texto, tentando esse decifrar os códigos daquele. Essa leitura de mundo vem antes da leitura da palavra e deve a ela ser somada.


Por a leitura ser o principal caminho para se chegar a competência linguística, necessária para tornar-se cidadão crítico, o educador pode ter como auxiliar, para incentivar o hábito da leitura, o gênero textual Histórias em Quadrinhos que, como colocado anteriormente, chama atenção e faz parte do cotidiano infanto-juvenil.

## **HISTÓRIAS EM QUADRINHOS? POR QUÊ?**


O gênero discursivo “Histórias em Quadrinhos” nasceu nos Estados Unidos, no século XIX durante a Segunda Guerra Mundial. A inicialmente popularidade das HQ se deu devido a retratarem os heróis fictícios que venciam grandes confrontos e histórias que continham como temas: crianças e fantasia. Após o término da grande guerra, outros temas surgiram para dar continuidade ao gênero, como terror e suspense.

Dentro desse hipergênero (HQ) tem-se os seguintes gêneros: a charge caracterizada como um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário; o cartum onde o humor advém de situações corriqueiras e cotidianas; a tira cômica, a qual é caracterizada







por textos curtos, com personagens fixos ou não, com desfecho inesperado no final, atrelado ao humor; as tiras seriadas, as quais, como o próprio nome indica, cada capítulo diário interligado a uma trama maior que é cômica e seriada, usa elementos próprios, como: o desfecho inesperado e a história produzida em capítulos.




Para chegar a forma como conhecemos hoje, as HQ sofreram muitas influências, mas também se tornaram subsídios para diversas áreas como as artes, a comunicação e a educação. Sobre a HQ, Luyten (1984 p. 8) enfatiza que:




“Ao contrário do que muitos pedagogos apregoam, os quadrinhos exercitam a criatividade e a imaginação da criança quando bem utilizados. Podem servir de reforço à leitura e constituem uma linguagem dinâmica e adequada a nossa era fluída embora intensa e transitória, a fim de dar espaço permanente às formas de renovação. A influência (positiva ou negativa) deste poderoso meio de comunicação, que atinge principalmente o público infanto-juvenil, é um assunto muito sério, tendo em vista os altos índices de consumo.”



No Brasil, para se referir à HQ são usadas expressões como “gibis”, “historinhas” e “quadrinhos”. No decorrer dos anos, surgiram muitas revistas do gênero, até que, em 1959, surge Maurício de Souza, que publica tirinhas de vários personagens que até hoje fazem sucesso. O sucesso acontece devido às histórias tratarem de situações e de personagens muito próximos da realidade das crianças; no caso da Turma da Mônica – mais conhecido trabalho de Souza -: a menina gulosa, a menina dentuça que bate nos amigos, a criança que troca o “l” pelo “r”, - o chamado, *rotacismo*, fenômeno corrente na linguagem que, segundo Bagno (2007, p. 43) contribui na formação do português padrão - e tantos outros personagens criados para atrair o público-alvo das historinhas.



Entretanto, o sucesso entre o público infanto-juvenil e infantil, a leitura das Histórias em Quadrinhos, segundo Rama e Vergueiro (2008 p. 18):



“(…) passou a ser estigmatizada pelas camadas ditas “pensantes”, “cultas” da sociedade, pois acreditava-se que sua leitura afastava as crianças dos objetivos

“mais nobres” – como o conhecimento do “mundo do livros” e o estudo de “assuntos sérios” –, que causavam prejuízos ao rendimento escolar e poderia, inclusive, gerar consequências ainda mais aterradoras, como o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para a apreensão de idéias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores.”

Por muito tempo, a leitura de HQ era considerada como “passatempo”, ou “leitura superficial”, devido aos diversos aspectos metalinguísticos que o gênero possui, pois há um entrelaçamento de escrita (informação percebida) e imagens (informações recebidas). Logo, este gênero foi alvo de concepções errôneas sobre sua significação e, por muito tempo, consideradas inapropriado para ser trazido para dentro da sala de aula.

Contudo, de acordo com o PCN (2000, p.128) as Histórias em Quadrinhos é um gênero discursivo “adequado para o trabalho com a linguagem escrita”, sendo, inclusive, inserido em livros didáticos como recurso adicional à aprendizagem de vários temas transversais. De acordo com Luyten (1984), existem diversas possibilidades de trabalho com HQ em sala de aula. Inicialmente, pode-se tratar sobre os aspectos: das formas, das representações das expressões físicas dos personagens. O dinamismo na ação da história, a representação e apresentação da realidade, os conteúdos, também podem ser trabalhados, se a historinha mostrar personagens-tipos conhecido dos leitores, como: familiares (pai, mãe), profissionais (médicos, operários), sociais (ricos, pobres, marginais), culturais (como é vista à família, a arte, a juventude, a velhice) e outros inúmeros aspectos.

Como nos mostra Rama e Vergueiro (2008, p.35), os quadrinhos são constituídos “por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento”, pode-se também analisar as ações contínuas, sequenciadas uma às outras, em um dado recorte temporal, as quais refletem determinado momento sócio-histórico.

Por isso, o referido gênero pode ser aliado nas discussões de temas específicos, conforme as atitudes dos personagens e sistemas ideológicos. Ele também ajudar

no ensino da linguagem oral e escrita e pela leitura. Por isso, elas são construídas, principalmente, para motivar a leitura nas crianças através do encantamento que provocam e, conseqüentemente, desperta na criança o prazer pela leitura, influenciando-a a ler outros gêneros textuais e a aumentar seus conhecimentos.

## COMO TRABALHAR COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA

Conforme Campos e Lomboglia (1984), a HQ “são formas de expressão artística, constituídas por dois tipos de linguagem: a verbal e a não verbal”. A verbal construída pelos textos, diálogos, pensamentos, onomatopeias ou até mesmo os balões. Já a não verbal é constituída pelas imagens, os quadros ou vinhetas, a paginação ou diagramação, o enquadramento e os personagens.

Para trabalhar com esse gênero como incentivo ao hábito da leitura, é imprescindível que o professor não permita que a aula se torne um momento apenas recreativo. É preciso escolher a história e planejar as atividades de modo a priorizar a compreensão do conteúdo, seja didático (gramático) ou social (temas transversais).

O PCN (2007) sugere a HQ como gênero adequado para o trabalho de língua escrita, mas

não fornece ao professor caminhos concretos para o trabalho com o mesmo. Por isso, a seguir encontra-se uma proposta de trabalho planejada e discutida em um momento de formação docente.

## METODOLOGIA

### HISTÓRIA EM QUADRINHOS: A TURMA DA MÔNICA

**TEMPO ESTIMADO POR ENCONTRO: 45 MIN.**

#### 1º MOMENTO: CONTATO COM O GÊNERO





Iniciar com uma conversa sobre a leitura de gibis: quais personagens se identificam ou gostam, o que mais gosta nos gibis etc. Nesse momento, deve-se levar para a sala de aula diversos gibis, proporcionando aos alunos um contato com as Histórias em Quadrinhos.

A medição docente é essencial no modo de leitura, orientando a sequência de quadrinhos: da esquerda para a direita.

#### 2º MOMENTO: CONHECENDO A ESTRUTURA DO GÊNERO

As HQ são narrativas feitas por imagens, que são acompanhadas por textos colocados em balões. Cada imagem, quadrinho ou vinheta representa uma ação. Cada balão representa uma de falar ou de pensar, por exemplo:

Figura 1 – [1]

			
Fala individual	Pensando	Com raiva	Fala coletiva

#### 3º MOMENTO: A EXPRESSÃO DAS PERSONAGENS

Agora com mais intimidade com o gênero textual, o professor deve propor uma leitura individual, mas antes, chamar a atenção para os gestos, as expressões faciais e as mudanças no tom de voz dos personagens pelo desenho

das letras: quando em caixa alta, o personagem está gritando; frases que terminam com exclamações, produzem sentido de grito. Após, propor que alguns alunos contem o que leram para a classe. Poderão apontar as imagens do gibi para facilitar a exposição da sequência dos acontecimentos na história.

#### 4º MOMENTO: A DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS

Após a leitura e releitura das HQ, propor aos alunos observem as características das personagens, por exemplo: A Mônica usa um vestido vermelho, é dentuça e tem um coelhinho azul de pelúcia, é muito forte, amiga da Magali, é líder da turma, mas bate nos amiguinhos; o Cascão não gosta de tomar banho, tem medo da água e é amigo inseparável do Cebolinha etc. Deve-se orientar as crianças para que localizem valores positivos e negativos nas personagens, fazendo um

balanço de sua personalidade. Para registrar esses dados, poderá ser feito, junto aos alunos, uma lista contendo as características positivas e negativas de cada personagem.

#### 5º MOMENTO: AS ONOMATOPÉIAS

As onomatopeias são sons representados por letras e desenhos. Deve-se explicar para alunos que lendo essas expressões, eles poderão imaginar o som produzido por cada personagem. Isso faz parte também da linguagem não verbal.

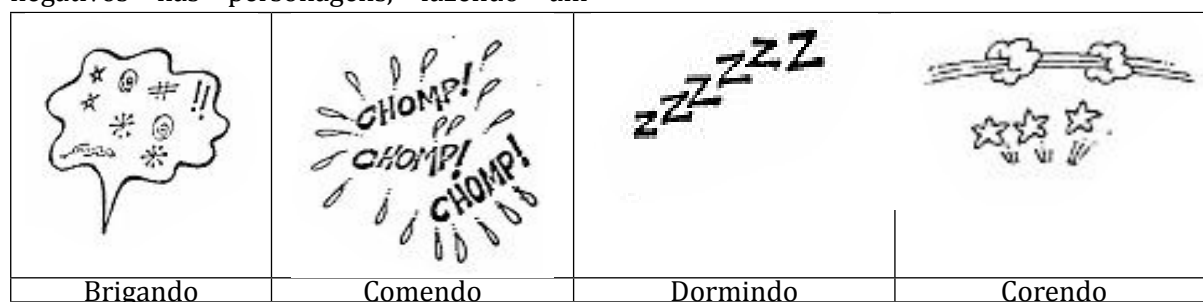


Figura 2 – [1]

#### 6º MOMENTO: LEITURA ORAL

A leitura compartilhada é um ótimo recurso para o avanço do domínio da escrita. Para isso, deve-se dividir a classe em pequenos grupos ou pares de alunos e providenciar gibis para cada grupo. O aluno escolherá um episódio e ler para a classe, em voz alta e com ênfase na entoação das falas. Após o término da leitura a tarefa é passada para a próxima criança, até que todos tenham lido.

#### 7º MOMENTO: MARCADORES DO DISCURSO DIRETO

Nos quadrinhos os marcadores das falas das personagens são os balões. Nesse momento de leitura os alunos deverão identificar a fala do narrador e a fala da personagem. Espera-se que os mesmos percebam que a fala da personagem está nos balões e a do narrador no canto do texto.

#### 8º MOMENTO: CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM

Selecionar gibis do Chico Bento e Cebolinha para a leitura pelos alunos. Após isso, pedir que identifiquem as palavras que Chico Bento e Cebolinha “falam errado”. Com essa lista de

“erros” será trabalhada a variação linguística, explicando que as falas das personagens têm muitos registros da linguagem oral e regional. Quanto à linguagem regional, pedir aos alunos que identifiquem marcas da região rural. Em relação aos aspectos ortográficos, explicar que a escrita depende de uma convenção, que é a ortografia, criada para unificá-la e facilitar o entendimento do que se lê. Com um trabalho em duplas, desafiar os educandos a localizarem e corrigirem os “erros” ortográficos. Podendo consultar o dicionário, se necessário.

#### 9º MOMENTO: A LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL

Depois da leitura de um quadrinho, mostra e exemplificar que: a) O texto **verbal** contém apenas palavras; b) O texto **não verbal** contém apenas desenhos, fotos ou outras imagens.

#### 10º MOMENTO: MOSTRAR A RELAÇÃO IMAGEM-FALA





Figura 3 – [1]

Mostrar as relações existentes entre expressões faciais de cada personagem com a fala.

## 11º MOMENTO: PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Ao final de todos os momentos explicativos sobre como se constitui uma História em Quadrinho, os alunos poderão produzir: ou um pequeno artigo de opinião sobre esse gênero ou uma própria história em quadrinhos, de forma simples, para que sejam expostas num momento de exposição. No caso da escolha por fazer a história, é válido desenhar, pintar e escrever as falas dos personagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos numa sociedade repleta de necessidades, entre elas as intelectuais, exigidas de quem deseja possuir conhecimento. Essas necessidades intelectuais são suprimidas através da leitura. O hábito de ler é o caminho para o desenvolvimento intelectual do ser humano, tanto na esfera individual quanto coletiva. No processo de ensino e aprendizagem é fundamental confrontar o discente a inúmeras possibilidades de aquisição de repertório e de desenvolvimento do pensamento.

Por isso, buscar recursos que despertem o interesse pela leitura deve ser algo desafiador e constante. Nesse sentido, as Histórias em Quadrinhos, quando trabalhada em sala de aula por um docente que teve uma formação prática e orientada para a pesquisa de novos métodos, será instrumento de aquisição do hábito e gosto pela leitura, muitas vezes estereotipada por muitos como “chata” e “dispensável”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] [www.maquinadequadrinhos.com.br](http://www.maquinadequadrinhos.com.br) – acesso em 19/02/13

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª Séries**. Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª Séries**. Brasília, 1998.

CAMPOS, M. de F. H; LOMBLOGIA, R. **HQ: uma manifestação de arte**. In; **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. LYTEN, Sônia M. B. (orgs). São Paulo: Paulinas, 1984.

EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=60>, visitado em 29/7/2013.

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

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma Biobibliografia**, São Paulo, 1996.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **HQ como Prática Pedagógica**. In: **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. Sonia M. Bibe Luyten (org). São Paulo: Paulinas, 1984a.

VERGUEIRO, Waldomiro. **A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária**. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.



# CONHECIMENTOS INDÍGENAS NA ESCOLA ISA MELLO: UMA EXPERIÊNCIA DO GRUPO PET - COMUNIDADES INDÍGENAS

Alana Keline Costa Silva Manchineri  
Jefferson Saady Maciel Júnior  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O Programa de Educação Tutorial Comunidades Indígenas da Universidade Federal do Acre (PET Indígena) iniciou-se em dezembro de 2010 e conta atualmente com cinco alunos indígenas de cursos diferentes (História, Biologia, ciências sociais e geografia). O grupo PET – Comunidades Indígenas desenvolve atividades diversas em escolas da Cidade de Rio Branco, como por exemplo, apresentação e narração de mitos indígenas, exibição de filmes, propostas de aulas sobre culturas indígenas, realização de brincadeiras e jogos indígenas. No ano de 2013, tivemos como propósito a elaboração de um plano didático contendo conhecimentos indígenas a serem desenvolvidos na Escola de Ensino Fundamental Isa Mello. Para a realização desta atividade fizemos a escolha desta escola devido sua localização no bairro Vitória, sendo este, o lugar na Cidade de Rio Branco, com maior presença populacional indígena. Durante a experiência até o momento, todos os membros do grupo PET participam no desenvolvimento das atividades, que consistem na realização de brincadeiras e narração de mitos indígenas. A experiência tem sido extremamente rica. Temos constatado o impacto do trabalho sobre os alunos indígenas da escola, a valorização de seus próprios saberes, brincadeiras e mitos. Realizando assim uma troca de saberes entre indígenas e não indígenas, dentro e fora da universidade, O presente trabalho possibilita a apresentação dos resultados iniciais destas atividades desenvolvidas pelo grupo PET.

**Palavras-chave:** PET – Comunidades Indígenas. Escola Isa Mello. Plano didático. Troca de saberes.

## INTRODUÇÃO

Os índios são e estão mais presentes do que nunca em nossa atualidade. Na Escola


Isa Mello em Rio Branco, localizada no bairro Vitória, região do bairro São Francisco, o grupo PET – Comunidades Indígenas encontrou alunos pertencentes às etnias Apurinã e Huni Kuin, por exemplo, durante os primeiros momentos da realização de um plano didático que pudesse abraçar as realidades desses povos na educação pública em Rio Branco.

Havendo desenvolvido uma série de apresentações didáticas às crianças que na referida escola estudam, possuindo em seu conteúdo brincadeiras, mitos, material audiovisual e explicações acerca do crescimento populacional indígena no Brasil, propiciando uma retomada das culturas indígenas, as múltiplas identidades e seus saberes tradicionais, o grupo PET observa que muito para além da valorização desses saberes, são iniciadas aproximações maiores entre os alunos indígenas e “não-indígenas”.



O tempo de existência do referido grupo dentro da universidade, propiciou a construção de um sólido saber teórico e metodológico acerca de como tratar as questões indígenas e indigenistas, envolvendo e valorizando os próprios saberes criados a partir do conhecimento tomado posteriormente da relação às diversas realidades dos povos indígenas no Brasil.

Foi com base na leitura de textos, aulas expositivas, palestras, encontros, colaboração e direcionamento da professora Celia Collet como tutora do grupo e sobretudo a própria experiência dos componentes do grupo PET com seus *mais velhos* que foi possível colocar em prática algo que pudesse dar conta dos conhecimentos indígenas dentro do ensino público brasileiro, que na realidade mais próxima seria a cidade de Rio Branco.

Com a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas nos currículos escolares, pudemos no início do ano de 2013, elaborar um material didático contendo mitos, brincadeiras indígenas e vídeos retratando as culturas de





diversos povos presentes no Brasil e no exterior, para estarmos trabalhando juntamente com crianças em uma única escola durante todo o ano.





Sendo escolhida a escola Isa Mello, por estar situada em uma região com significativa população indígena e a mesma recebe alunos de diversas etnias, o grupo já está na segunda fase de desenvolvimento do então projeto pensado e elaborado no início do corrente ano. Com o apoio dos próprios professores, da direção, coordenação pedagógica e principalmente dos alunos, temos obtido grandes resultados na afirmação das identidades, no conhecimento das diversas expressões socioculturais e na consolidação do respeito aos povos indígenas no Brasil.





## DESCONHECEMOS AS DIFERENÇAS



Uma nova realidade política se desenha no Brasil contemporâneo, notadamente na busca de direitos civis, conquista de espaços até então restritos à sociodiversidade, etc. Há décadas travadas e com profundas marcas na memória coletiva, as lutas sociais em prol do carecido reconhecimento ao movimento indígena no Brasil, que vem buscando demarcações de terras, condições de acesso a serviços como saúde e educação, sobretudo, a valorização dos conhecimentos tradicionais na suas personalidades e sua efetividade dentro de um novo contexto político, resultam em novos caminhos a serem trilhados por aqueles que assim esperam.



A formulação de políticas públicas que respondam as demandas de direitos sociais específicos, tem aparecido dentro deste cenário como a mais flexível solução para um contexto histórico carente de uma real visibilidade aos anseios das chamadas minorias sociais. Nos últimos anos, mudanças de atitudes que exigem maiores discussões acerca dessas demandas, aparecem como o reflexo das reais necessidades existentes.



Nosso país, não tendo uma única identidade nacional, desperta através da própria multiplicidade de rostos, diversidade religiosa, pluralidade étnica, variedade cultural, dentre outras nuances para

justamente a partir desse mosaico afirmar-se enquanto identidades e não identidade, conglomerando uma heterogeneidade que opõe-se ao mascaramento imposto por um único povo durante séculos em nosso país. E essa homogeneidade sempre é anunciada por meio dos “fatores biológicos” de raça.

E é no processo de homogeneização que se esconde as diferenças sociais de gênero, étnicas e tantas outras; gerando também uma cultura que camufla os processos sociais e históricos nos quais sobretudo os povos indígenas e de matrizes africanas que estiveram presentes nas mais brutas situações de opressão e exploração de suas dignidades e quando não expulsos, retirados de seus espaços.

O discurso da mestiçagem no Brasil, em quanto ideia de “convivência amável” entre os povos, não realça as diferenças e sim, oculta-as, ignora-as e as desprezam, pois estabelece uma comunhão de sentidos e saberes que não é análoga em suas realidades, devido à forte presença do preconceito entre os meandros sociais. A criação de leis como a 11.645/2008 não surge somente como uma resposta aos anseios pela valorização dos conhecimentos tradicionais e abrangência de outras realidades, e sim para demonstrar como ainda é possível ter conhecimento da História dos índios e negros no Brasil.

## DESCONHECEMOS OS SABERES INDÍGENAS

Quando o grupo PET – Comunidades Indígenas iniciou suas atividades na escola Isa Mello, tínhamos como propósito inicial fazer uma leitura da realidade que se apresentava na escola no momento em que estávamos ali, a partir do próprio notar dos alunos e posteriormente ressaltar essas diferenças entre os pequenos. Porém, notávamos que ao iniciar as conversas acerca da presença de alunos indígenas na escola, havia um certo receio nas afirmações. A deficiência de conteúdos acerca dos povos indígenas nos currículos gera uma carência de conhecimento por parte dos alunos da própria realidade que os cerca.



**Figura 1:** Professora Celia Collet iniciando a atividade. Conversa sobre alunos indígenas nas escolas.

Começávamos as atividades questionando-os sobre a presença de colegas indígenas ali na sala de aula; risos, olhares desconfiados e inquietações sobre o que é “indígena” saíam espontaneamente, porém, certa curiosidade entre os pequenos se instalava, atentos para saber a resposta.

Então, a proposta inicial partia de uma conversa acerca da presença de povos indígenas no Estado do Acre, no Brasil, na cidade de Rio Branco e mesmo dentro da escola na qual estávamos realizando a referida atividade; em seguida começávamos a questioná-los sobre o modo de vida dos povos indígenas e suas relações com as realidades urbanas, como por exemplo, seus saberes e suas brincadeiras.

Apresentávamos às crianças como as brincadeiras indígenas são importantes instrumentos para transmitir ensinamentos e realidades sobre o modo de vida dos diversos povos, implicando suas barreiras e dificuldades frente as situações de demarcação de terras ou preservação das mesmas. Por exemplo, a brincadeira *Arrancar Melancia* consiste em demonstrar como as propriedades podem ser usurpadas.

O dono de uma plantação de melancias, percebe que sua propriedade está sendo invadida e abarcada, posteriormente alguém com más intenções retira melancias da plantação, com o objetivo de ganho próprio e fácil. Com o passar do tempo, as melancias diminuem em quantidade e em uma situação de esperteza o dono da plantação descobre que a causa do desaparecimento das frutas se dava pela usurpação causada por alguém de fora.

A brincadeira apresentada acima e realizada com todas as crianças, traduz as situações em que fazendeiros, grileiros, mineradoras, o grande capital agropecuário e as companhias elétricas passam por cima dos direitos dos povos indígenas sobre as mais frígidas formas de apropriação, sob a justificativa de que índios não produzem e não usam terras de forma necessária e “satisfatória”, como podem ocorrer nas ocasiões em que a construção de barragens podem gerar energia e empregos.

A condição que o grande capital conhece, mas finge desconhecer, é a de quê, os povos indígenas não baseiam-se na produção exacerbada de bens e muito menos no usufruto controlado e direcionado das terras que lhe são declaradas. As terras indígenas não representam um ganho material e econômico, são muito mais uma reprodução ou reflexo da inquestionável mortandade que sofreram durante séculos de exploração, opressão, abuso e pilhagem de seus bens.

Além do mais, as terras indígenas significam para muitos povos o lar de seus espíritos, antepassados e seres xamânicos; a preservação desses lares é o que mantém suas comunidades vivas e de bem com o passado, organizados para continuarem com suas tradições e costumes. A caça, pesca e coleta de frutos não será possível sem também a existência dessas áreas.

É nesse sentido que tentamos transmitir de forma lúdica e consciente, que os indígenas no Brasil ainda precisam muito mais da coparticipação e abrangência de todos para com suas realidades e a real efetivação na



prática das políticas públicas de preservação dos seus saberes e conhecimentos. Hoje, muitos são os indígenas que buscam na cidade

maneiras de continuarem defendendo suas comunidades e preservarem a memória de seu povo.



**Figura 2:** Realização da brincadeira Corre Cotia.

Outras brincadeiras são realizadas durante as atividades, como por exemplo, *Corre Cotia* que transmite a prática da caça e ao mesmo tempo reproduz a possibilidade dessa atividade entre o animal (caça) e o caçador, situando assim um domínio desse modo de subsistência sem precisar derrubar a floresta para o cultivo de grãos.

Concomitantemente, a *contação* de mitos indígenas nas salas de aula reporta as crianças para outras formas de conhecer o mundo e todas as coisas que existem nele a partir das histórias e narrativas indígenas. O conjunto de ideias e reflexões sobre a origem do mundo, os seres que nele habitam, os rios, o céu, as árvores, etc. são pensamentos extraídos da própria vivência dos antepassados desses povos, que resumem uma atitude ligada à natureza e não necessariamente à bens materiais.

A experiência da comunicação dos mitos para as crianças da escola Isa Mello, juntamente com as brincadeiras, funcionam como ferramenta de transmissão dos saberes indígenas, valorização e afirmação da efetividade que possuem para esses povos, além de tornar possível a aproximação de realidades diferentes até então desconhecidas por aqueles alunos. O conjunto entre brincadeiras e mitos, é a forma na qual as crianças podem compreender mais facilmente os detalhes das histórias e suas significações dentro de cada contexto, elaborando um juízo acerca do modo de pensar desses povos.

Ao mesmo instante a escola Isa Mello tem sido uma experiência de/em vários sentidos, pois, constata-se a ignorância que resulta em distorções a respeito dos índios; afirmações como: “...minha mãe falou que os índios fedem e são feios” resulta da imagem construída entorno destes sujeitos a partir da própria ausência do Estado brasileiro na valorização e promoção dessa diversidade.

O ensino sobre as histórias e culturas indígenas nos currículos escolares brasileiro, através da lei 11.645/2008, ainda que precise de definições mais amplas e incondicionais, permite a superação dessa lacuna durante a formação escolar. É nesse sentido que o trabalho realizado pelo grupo PET – Comunidades Indígenas contribui para o fortalecimento, respeito e a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas no Brasil, rompendo com uma tradição elitizada e excludente nas escolas.

## **O PLANO DIDÁTICO PARA A ESCOLA ISA MELLO**

O material produzido para ser distribuído entre os professores da referida escola consiste em dois modelos, o primeiro trata-se de diversos mitos indígenas e suas releituras por teóricos especializados na área e brincadeiras que traduzem o modo de vida e suas condições. O segundo material versa sobre a população indígena no Brasil e seu crescimento nas

últimas 3 (três) décadas, levando em consideração fatores como natalidade e auto declaração; ainda compondo o material, alguns vídeos que demonstram aldeias e seus povos, histórias acerca da origem do mundo e seus elementos, a participação das crianças na caça e nas funções juntamente com os adultos e tantas outras revelações.

A primeira fase do projeto consistiu em uma experiência inicial para o próprio grupo, pois estávamos sendo os transmissores de experiências adquiridas dentro da universidade e fora dela para outra realidade desenhada a partir da convivência de alunos indígenas e não indígenas. Atendendo todas as séries no primeiro semestre de 2013 (dois mil

e treze) pudemos observar que o anseio por parte dos pequenos para uma futura volta do grupo à escola era grande.

Já na segunda fase, o projeto tem uma maior aceitação dos alunos, pois ainda se apresenta como uma nova proposta pedagógica para o currículo escolar, apresentando a sociodiversidade e seu reconhecimento como a única forma de romper com o preconceito e inclusão dos menos assistidos. Esse entendimento é muito mais óbvio para os professores, que além de estarem juntos e participarem das atividades, recebem o material produzido para posteriormente estarem pondo em prática a lei 11.645/2008.



**Figura 3:** Alunos assistindo vídeo “Pajerama”. Proposta sobre as investidas urbanas nas terras indígenas.

O maior desafio é sem dúvida a capacitação de professores que estão atuando na chamada formação continuada, e muito mais ainda daqueles que estão nos cursos de licenciatura nas universidades. A ausência de cadeiras obrigatórias que tratem unicamente das temáticas indígenas nos cursos das áreas de Ciências Humanas e Sociais, torna a eficiência de leis como essa, falha.


A elaboração de material específico como livros, vídeos e outros subsídios didáticos, bem como o acesso à esse material juntamente com a formação de professores preparados para ministrarem esses conhecimentos em sala de aula que possibilitarão a superação dos equívocos que resultam na criação de estereótipos e convencionalismo sobre os povos indígenas. Fortalecendo a luta e as reivindicações pelas demarcações de terras, conquistas e garantias de seus direitos nas

suas distinções culturais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda em processo de realização, o projeto pensado para a escola Isa Mello tem sua data de encerramento prevista para o mês de dezembro, porém, a entrega de material a ser trabalhado junto às crianças e a experiência de estudantes indígenas do ensino superior, levando para dentro da escola suas preocupações acerca de um futuro necessitado de protagonismos como o narrado brevemente, aparece como saldo de um contexto vivido pelos próprios componentes do grupo PET.



Até o momento, todos os encontros foram regados de curiosidade e anseios em falar dos próprios alunos, queriam dizer que conhecem um colega que é índio, têm um vizinho que é índio ou mesmo seus avós eram








índios, todas as afirmações dependendo do grau de envolvimento dos mesmos com as atividades que são realizadas. Observa-se que as aproximações conquistadas através de simples demonstrações de como é a história dos diversos povos indígenas e seus modos, através de brincadeiras, mitos e vídeos, refletem o início de transformações ainda maiores a serem alcançadas através da Lei 11.645/2008.



Portanto, se nos últimos anos os movimentos indígenas e suas mobilizações têm alcançado maior visibilidade como atores sociopolíticos, exigindo mais espaço nas decisões que envolvem seus contextos, a outro extremo, a experiência na escola Isa Mello evidencia o despreparo, o desconhecimento, e as desinformações generalizadas acerca da realidade dos povos indígenas dentro das escolas brasileiras.



Embora se tenha notado um grande ganho no sentido de haver uma nova possibilidade da efetivação da pluralidade de saberes dentro das escolas a partir da criação da Lei, independentemente do lugar social que os povos indígenas se encontram e suas atuações políticas, os convencionalismos são proclamados cotidianamente.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Curso de Formação de Professores Sobre a Lei 11.645: Brincadeiras e Mitos Indígenas.** PET – Comunidades Indígenas/UFAC. 2013.

**Curso de Formação de Professores Sobre a Lei 11.645: Proposta de Aula e Vídeos.** PET – Comunidades Indígenas/UFAC. 2013.

SILVA, Edson. **Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidade nos currículos com a Lei 11.645.**

SOUZA, Hellen Cristina de. **Entre a aldeia e a cidade: estudantes indígenas em contextos urbanos no Brasil.** 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, 01 e 04 de junho, Porto Seguro, Bahia, Brasil.



# O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: POSSIBILIDADES E IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ LEITORES

Alcicléia Souza Valente  
Elisabete Carvalho de Melo  
Universidade Federal do Acre



## RESUMO

Nos últimos anos, os debates sobre práticas de leitura têm se intensificado, visando à compreensão das atuais necessidades de formação de leitores, consideradas as transformações sociais decorrentes da consolidação de uma sociedade letrada. Este trabalho apresenta uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, no que diz respeito à *formação de leitores na perspectiva do letramento*. A análise realizada considera os últimos estudos de Kleiman (1995; 2005) sobre alfabetização e letramento e formação de professores, bem como os estudos sobre concepções e práticas de alfabetização e letramento de Soares (1999) e Tfouni (1992; 1995; 2010), que tem fomentado discussões sobre os termos alfabetização e letramento, escrita e leitura, apreendidos na formação inicial e continuada de professores. Nessa perspectiva, apresentaremos dados de uma pesquisa de mestrado, em andamento, que tem como objetivo, analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa na perspectiva sóciointeracionista proposta por Kleiman, no que se refere à formação de leitores na perspectiva do letramento. A contribuição desta análise consiste em uma possibilidade de compreender os impactos dos PCN para a formação de professores/ leitores. **Palavras-chave:** Leitura/escrita. PCNs de Língua Portuguesa. Formação de professores.



## INTRODUÇÃO

Desde as duas últimas décadas do século XX, o ensino de Língua Portuguesa tem sido um ponto incisivo nas discussões pela melhoria e qualidade da educação no Brasil. E, no que diz respeito ao fracasso escolar na educação básica, mais precisamente nos anos iniciais do ensino fundamental, as discussões têm

se acentuado sobre a questão da leitura e da escrita, considerando as atuais necessidades para a formação de leitores, levando-se em conta as transformações sociais decorrentes da consolidação de uma sociedade letrada.

Nesse sentido, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN, o documento norteador do ensino da língua escrita, surgiu o interesse em pesquisar as possibilidades de trabalho propostas por esse documento e os impactos na e para a formação de professores/leitores.

Nessa perspectiva, este trabalho apresenta uma análise dos PCN de Língua Portuguesa dando ênfase, principalmente, às práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao ensino de língua escrita, bem como os subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho de alfabetização e desenvolvimento da leitura e da escrita.


Subentendemos que os PCN de Língua Portuguesa podem contribuir com objetivos, conteúdos e didática para o ensino da leitura e da escrita, diferente de uma coleção de regras, as quais os professores devem ou não cumprir.

De acordo com esse documento norteador do ensino de língua portuguesa, a linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado, a produção de textos orais e escritos. Para conduzir o aluno ao domínio da linguagem escrita, o professor deve atuar como o mediador entre a criança e o seu objeto de conhecimento, orientando-a na leitura e escrita de diferentes tipos de textos em variados gêneros discursivos.


Nessa perspectiva, os PCN de Língua Portuguesa orientam o professor a executar seu trabalho, partilhando dos objetivos educacionais de fazer com que as crianças se apropriem dos conhecimentos escolares sobre a leitura e a escrita.

Nesse sentido, apresentamos dados de uma pesquisa, em andamento, que tem por






objetivo, analisar os PCN de Língua Portuguesa, no que diz respeito à *formação de leitores na perspectiva do letramento*.




A análise realizada privilegia estudos de Kleiman (1995; 2005) sobre alfabetização e letramento e formação de professores, bem como os estudos sobre concepções e práticas de alfabetização e letramento, de Soares (1999) e ainda, Tfouni (1992; 1995; 2010), sobre as concepções de alfabetização e letramento, escrita e leitura, apreendidos na formação inicial e continuada de professores.




A contribuição desta análise consiste em uma possibilidade de compreender os impactos dos PCN para a formação de professores leitores, consequentemente alunos leitores.




## **SOBRE OS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA**




Pode-se dizer que os PCN de Língua Portuguesa têm como objetivo, ajudar o professor a executar seu trabalho, partilhando dos objetivos educacionais de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos sobre a língua escrita, necessários para a comunicação e formação de um sujeito crítico e consciente de seu papel na sociedade.



De antemão, nos remetemos ao trabalho de Silva (2001), sobre os *parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis?* ao afirmar que “na academia, as habilidades de leitura e escrita do professor que ensina ler e escrever são muito questionadas”. E, em relação à “leitura e (in) compreensão” do texto desse documento, concordamos quando ela diz:



“[...] que o texto parece dialogar com pares acadêmicos da área da linguagem, pois, desde a introdução, aborda diversos conceitos, na maioria das vezes, definidos superficialmente, pressupondo um conhecimento prévio das pesquisas que, na grande maioria das vezes, o professor ignora, pois circulam apenas no âmbito acadêmico”. (2001, p.101)



Nas bases legais que sustentam os PCN, temos a Constituição apontando que a educação é dever do Estado e da família, de modo a se ter preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Em relação aos conteúdos, ela coloca que se devem elaborar conteúdos mínimos e comuns,

a serem trabalhados em todo o território nacional, de maneira que todos possam ter uma formação comum. Mas, é importante que também se assegure por parte dos Estados e Municípios o respeito aos valores culturais e artísticos peculiares de cada região.




Em consonância a LDB no art.1º inciso 2º diz que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. No art. 9º parágrafo IV: “estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Além do art. 32, parágrafo I enfatizando que: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Desse modo, entendemos que a finalidade da LDB é ajustar os princípios enunciados no texto constitucional para a sua aplicação a situações reais e peculiares que caracterizam a ação didática nas diversas regiões do país. E considerando a multiplicidade de realidades do país, ela é uma lei indicativa e não resolutiva das questões do dia-a-dia. Portanto, trata das questões da educação de forma generalizada e sintética, sendo o detalhamento do funcionamento do sistema, objeto de decretos, pareceres, resoluções e portarias.

Então, subentendemos que os PCN de Língua Portuguesa não é uma coleção de regras que pretende ditar o que os professores devem ou não fazer. Mas é uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino da língua materna. E em nossa análise consideraremos a prática da leitura e da escrita voltadas para a formação de leitores.




De acordo com as indicações dos PCN de Língua Portuguesa a linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. E, os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.






Sendo assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com os pressupostos teóricos de Kleiman (1995) o ensino da Língua Portuguesa deve estar voltado para a função social da língua, e, tem como eixo central a realização discursiva do gênero de modo a explicar o seu uso efetivo - da língua. Para isso, estabelece que os conteúdos sejam organizados partindo do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; em que os indivíduos se apropriam dos conteúdos e os transformam em conhecimento próprio.



E, é por meio dessa importante ação que o indivíduo pode expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas.




A partir da nossa análise, dentre as bases teóricas que fundamentam o PCN de Língua Portuguesa destacamos: Bakhtin (1992); Bronckart (1985); Cagliari (1990); Ferreiro, et al (1987) e Kleiman (1989). Tal destaque deve-se a nossa percepção de que esses autores têm uma visão crítica em relação à linguagem e ao ensino de língua escrita, bem como o processo de produção e compreensão do que deve/e como ser ensinado e de como verificar o que foi ou não aprendido. Isto, partindo do princípio de que os PCN defende que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.



Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental devam ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.



Tendo em vista, que a organização de conteúdos pressupõe uma ordem cíclica, isto é, os conteúdos se repetem ao longo da formação, o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado de maneira a garantir a continuidade do que foi apreendido no ciclo anterior e a superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado no período. Portanto, é necessário que após a realização de atividades se faça a verificação do que foi ou não aprendido.



É a partir da relação estabelecida entre ensino e aprendizagem que se torna possível ao professor compreender melhor porque

alguns aspectos dos conteúdos abordados foram mais bem aprendidos que outros ou não, e, desse modo, podendo então acessar informações mais precisas para modificar a sua intervenção e práticas, para um trabalho de maior qualidade. Para isso, é necessário que ele tenha o conhecimento e a clareza acerca das concepções que envolvem o ensino da língua escrita.

### **ANÁLISE DE ALGUMAS CONCEPÇÕES PERTINENTES AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA APRESENTADAS PELOS PCN**




Nas linhas e entrelinhas dos PCN projetam-se algumas concepções que julgamos serem bem pertinentes para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente as que dizem respeito à linguagem e alfabetização. A partir dessas concepções realizamos algumas reflexões consideradas imprescindíveis para problematizar a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa.

Sobre a concepção de linguagem nos PCN, verificamos que há uma aproximação com o conceito de linguagem proposto por Bakhtin (1988) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em que a linguagem é tratada como uma prática social que se modifica historicamente e que modifica os sujeitos que a produzem. Isso fica claro na seção dos PCN "*Linguagem, atividade discursiva e textualidade*", em que a linguagem é entendida como:

[...] uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. (1998, p. 22).




Implicitamente este trecho nos permite pensar a linguagem enquanto uma ação que se realiza nas práticas sociais que estão ligadas a história dos grupos sociais. Essa concepção de linguagem é abordada no referido documento considerando a existência de uma linguagem verbal e não verbal, a utilização de gêneros primários e secundários. Embora categoricamente os termos primários e secundários sejam utilizados, são mencionados quanto a diferentes tipos de gêneros de textos.

A concepção de alfabetização trazida pelos




PCN diz respeito à aquisição da escrita alfabética, ou seja, do código escrito, apresentando uma nova proposta de alfabetização, que não se limita mais a exercícios de redação e treinos ortográficos e gramaticais que remete a uma prática pedagógica meramente funcional e mecânica. Propõe o uso efetivo da linguagem como uma possibilidade de metodologia para o processo de alfabetização, ou seja, as práticas e vivências dos alunos, em contextos reais de leitura e escrita, o que nos remete a possibilidade de uma alfabetização por meio do letramento, proposta por Soares (1999). No entanto, não se realiza uma discussão sobre o termo letramento, muito menos uma distinção entre alfabetização e letramento.



O conceito de letramento é trazido sucintamente em, apenas, uma nota de rodapé:




Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (1998, p. 21).



Para Silva (2001) a não abordagem mais enfática dos termos alfabetização e letramento nos PCN pode perpetuar um equívoco por parte dos professores, no que diz respeito a esses dois termos, a associação dos mesmos como sinônimos.



Soares (1998) tem fomentado discussões sobre a compreensão que os professores têm desses dois termos, que quase sempre são tratados como sinônimos, no entanto, a autora enfatiza que tratam-se de processos bem distintos, sendo a alfabetização/alfabetizado aquele que sabe ler e escrever, e o letramento seria o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo ao se apropriar da escrita.



Ainda sobre a concepção de letramento, Kleiman nos diz que:

O letramento é aqui considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de um funcionamento têm implicações importantes para as formas

pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder. (1995, p. 11).

Tfouni (1995) por sua vez, destaca que

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (p.20).











Nesse sentido, os PCN também abordam o letramento enquanto prática social, todavia, enfatizam a necessidade da escrita, ou seja, o documento privilegia o letramento escolarizado, evidenciando uma “relação entre letramento, escolarização e ensino formal”. (TFOUNI, 1995, p.33).

É a partir dessas concepções que se estruturam, no documento, as instruções definidoras dos conteúdos e objetivos de Língua Portuguesa, que de modo geral, teria como objetivo, preparar os sujeitos para um mundo letrado, como exigência, o uso efetivo da língua oral e escrita.

Para alcançar esse objetivo, aos PCN de Língua Portuguesa propõem dois eixos básicos, “o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua”. (1998, p.43), tendo como conteúdos, práticas de leitura e produção de textos. No entanto, nossas experiências enquanto professoras indicam que o que ainda prevalece na escola são os exercícios de escrita e estudo da gramática, se sobressaindo atividades de escrita/cópia em detrimento de atividades de leitura.

Nesse movimento de análise dos PCN, verificamos uma proposta de ensino que visa justamente romper com um ensino de Língua Portuguesa pragmático e funcional, contudo, a abordagem feita no documento parece não contemplar discussões mais consistentes sobre questões específicas sobre o letramento e alfabetização e seus processos de ensino e aprendizagem.

Assim, consideramos também em nossa discussão a relevância de órgãos governamentais e instituições privadas na elaboração e veiculação de outros mecanismos do saber através de um conjunto de regras e normas a serem cumpridas pelos professores, o currículo prescrito e o currículo moldado, permeados por conflitos ideológicos sociais, econômicos, políticos e culturais.



## ENTRE O SABER E O FAZER: CURRÍCULO PRESCRITO E CURRÍCULO MOLDADO, POSSIBILIDADES E IMPACTOS

Destacamos o Ministério da Educação e Cultura - MEC, como definidor de políticas curriculares que devem ser comum a todo território nacional, nos levando a perceber a importância da Secretaria Estadual de Educação, das escolas e editoras na apresentação dessas políticas aos professores através dos livros didáticos e dos planos de curso.

Os PCN - currículo prescrito, direcionam os gestores, coordenadores, professores e comunidade na elaboração do projeto político pedagógico da escola para que na prática o professor o execute. No entanto, cabe ao professor, em sua prática na sala de aula, selecionar textos que despertem o interesse e façam parte das práticas sociais dos alunos, levando-os a construir competências linguísticas através da variedade dos gêneros textuais que circulam na escola e das práticas de letramento das quais eles participam.

Percebemos que estamos longe de superarmos os conflitos em torno do currículo prescrito, cujo valor simbólico reflete-se na prática. As diferentes concepções, quer seja na visão tradicional que não vê na relação cultura/educação/currículo um terreno conflitivo, quer seja na concepção crítica, que afirma que não existe uma cultura de sociedade unitária, homogênea e universalmente aceita, mostram que o currículo tem um papel importante na orientação do ensino.

Em seu caráter de seletividade que obedece a critérios bem definidos, pois estes são impressos pelos valores momentâneos de uma sociedade, e no reconhecimento de que o currículo é perpassado por relações de poder, identificamos como sua fonte, a cultura, mas sabendo que nem todo conhecimento disponível em uma determinada cultura pode estar incluído nele. Apple (1989), assim, analisa esta questão:

“[...] a educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões

culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (1989, p.59)

Nesse sentido, concordamos quando Apple (2000) analisa justificativas governamentais, para a exigência de um currículo nacional, atreladas a um rigoroso processo de avaliação:

“[...] mesmo com a suposta ênfase em avaliações abrangentes e outras formas mais flexíveis de avaliação defendida por algumas pessoas, nada há que justifique a esperança de que, o que será finalmente e permanentemente instalado- mesmo que somente em razão do tempo e dos custos - será algo diferente de um sistema massificado e padronizado de provas de lápis e papel.” (2000, p.75).


Para esse teórico, o que na realidade se oculta é a imposição de uma cultura comum que, na verdade, realça os interesses dos grupos hegemônicos, deixando de levar em consideração a cultura e os interesses dos grupos minoritários. Desta forma, destacamos que o documento curricular analisado para o Ensino de Língua Portuguesa deveria servir apenas como indicador para nortear na seleção dos conteúdos escolares, no entanto, acaba tornando-se determinante para que esta seleção ocorra, servindo na verdade, não como parâmetros, mas sim como definidores da seleção de todos os conteúdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS


Considerando que o que foi exposto nesse texto é fruto de discussões recentes, fortemente presentes nas novas políticas públicas de educação, a depender do momento histórico em que se deu a formação de alguns professores, esta pode não ter contemplado discussões sobre as concepções de letramento e alfabetização, assim como, a proposta de alfabetizar letrando que implicitamente é apresentada pelos PCN.

Neste sentido, os cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, precisam considerar os estudos sobre alfabetização e letramento, para que os professores que ainda não compreendem a alfabetização como um dos processos de letramento (Kleiman, 1995) possam vir a ter essa compreensão.







Precisamos considerar, ainda, que os estudos sobre a sociolinguística, sobre a gênese da escrita ou mesmo da linguística aplicada à alfabetização, nos cursos de formação de professores, são bastante superficiais, e diríamos que em alguns cursos de Pedagogia, são inexistentes, o que requer uma discussão mais ampla, e, ainda, menos confusa para o professor.




Problematizar sobre os aspectos linguísticos, sociolinguísticos, e em especial sobre os aspectos que envolvem a alfabetização e o letramento, pode permitir uma maior reflexão e compreensão, por parte dos professores, no que diz respeito ao conteúdo e às propostas de atividades para o ensino de Língua Portuguesa para as anos iniciais do ensino fundamental.





No que concerne aos conteúdos e atividades propostas pelos PCN de Língua Portuguesa, podemos dizer que esse documento contempla uma proposta de alfabetização pautada no letramento. Verificamos isso quando encontramos como propostas para a prática do professor o trabalho com textos orais e escritos, com textos de diferentes gêneros, enfatizando a necessidade de trabalhar a leitura a partir de textos literários.



O modo como se apresenta o ensino de Língua Portuguesa nos PCN, de fato parece atender as necessidades e as novas exigências de um mundo letrado, no entanto, considerando os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica<sup>1</sup>, por nós desenvolvida sobre o espaço da leitura no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, constatou-se que até o ano de 2008, as disciplinas de ensino de língua portuguesa nesse curso, não contemplavam uma discussão sobre processo de aquisição da leitura e da escrita voltados para a prática do professor - as discussões realizadas até então se voltavam somente para leitura e escrita acadêmica.



Considerando que muitos professores do estado do Acre tiveram formação anterior ao ano de 2008, dada a origem do curso de pedagogia na UFAC, em 1970, torna-se pertinente uma formação continuada que contemple o atual objetivo do curso de Pedagogia, que desde 2003 passou a formar professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo hoje o pedagogo, o professor responsável pelo processo de alfabetização e formação de leitores.



Nesta perspectiva consideramos importante também que os documentos oficiais, norteadores e descritores dos objetivos do ensino de língua portuguesa, apresentem uma discussão mais consistente e enfática sobre os aspectos linguísticos, sociolinguísticos que se fazem necessários para uma formação de leitores em uma sociedade cada vez mais letrada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, W. M. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez. 2.000

\_\_\_\_\_. **Currículo e poder**. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, 14 (2):46-57, Jul/dez. 1989.

BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: MEC/ SEF, vol. 2, 1998.


KLEIMAN, Ângela. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.


ORLANDI, Eni. P. **Discurso e Leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SILVA, S. B. B. da. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis?. In: Kleiman, A. B (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. . Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 95-113.



TFOUNI, Leda.Verdiani. **Letramento e analfabetismo**. Tese de livre docência. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. 1992.



\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização**. São

Paulo: Cortez, 1995. (coleção questões de nossa época, v.47)

\_\_\_\_. **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.



# A FORMAÇÃO DO AGENTE INDÍGENA E A DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE DO DISTRITO SANITÁRIO DO ALTO RIO PURUS (DSEI ARP)

Alcilene Oliveira Alves  
*Instituto Federal do Acre*

## RESUMO

O Estudo tem como objetivo analisar aspectos referentes à formação de Agentes Indígenas de Saúde (AIS) e dos profissionais que fazem parte da abrangência do Distrito Sanitário do Alto Rio Purus (DSEI-ARP). Para os AIS, este trabalho é de especial relevância devido à constante reelaboração dos sistemas e significados culturalmente construídos a partir de políticas educacionais e de saúde, códigos sociais que, muitas vezes, são impostos, tornando-os “incluídos” numa perspectiva hegemônica, mas de exclusão de suas referências culturais de pertencimento. Verificam-se, com isso, os limites e as possibilidades das formações interculturais, analisando a interface entre etnoconhecimento e conhecimento biomédico, através dos aspectos educacionais nas formações desenvolvidas e seus desdobramento em ações com os indígenas, especialmente entre os Kaxarari, enfatizando o caráter de amplitude das visões dominantes e da aculturação que se processa nos grupos. Pretende discutir a construção /reconstrução da identidade dos Agentes de Saúde com relação ao fenômeno saúde-doença. Para essas perspectivas, nos apoiamos no trabalho de Collet (2002) que discute o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena e de SOUSA (2004) que aborda a educação intercultural na escola e o reconhecimento do outro. Nos trabalhos sobre a “Formação Técnica de Agente Comunitário Indígena de Saúde” utilizamos a base em GARNELO *et al* (2009) e de LANGDON, *et al* (2006) sobre a participação dos agentes indígenas de saúde nos serviços de atenção à saúde. A discussão sobre identidade buscou apoio na leitura de HALL (2006) quanto à identidade cultural na pós-modernidade. A análise da sociedade kaxarari referencia-se em trabalhos anteriores, monografia (1992) e mestrado (2009). A metodologia utilizada basear-se-á em grupos focais construídos com os profissionais e agentes indígenas participantes dos cursos de formação, bem como em análises de documentos. A pesquisa


em questão está em desenvolvimento e seus resultados precisam de maior maturação para conclusões mais efetivas.

**Palavras-chave:** Agente. Indígena. Interculturalidade. Saúde.


## INTRODUÇÃO

Apesar dos poucos estudos sobre as práticas interculturais de saúde existentes no Brasil, a influência da medicina tradicional é prática constante e rotineira legando aos indígenas boa parte desse conhecimento. No entanto, desde o contato com a sociedade ocidental, os indígenas enfrentam questões em saúde, tanto por conta das doenças trazidas ao seu território pelos não indígenas quanto pela destruição de seu ambiente, destacando-se as doenças endêmicas como malária, sarampo, hepatites, gripes e doenças de veiculação hídrica, realidade existente na Amazônia também entre as populações do Rio Negro (GARNELO *et al.*, 2009) entre outras, decorrente da falta de assistência médica e do contato. A discussão sobre a saúde indígena no Brasil e especialmente na Amazônia Sul ocidental tem ganhado contornos complexos, visto as denúncias de organizações indígenas e não governamentais como o Conselho Indigenista Missionário, Cimi (2010), apontando a relevância da investigação sobre como se constroem as políticas públicas de atenção a saúde indígena.




As referências quanto à atuação em saúde dos indígenas datam do período colonial no Brasil, estando ligada às ações de missionários através das Igrejas. Posteriormente, no início do século XX, em 1910, estas ações estão também vinculadas à criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Na década de 1950, através do médico sanitário Noel Nutels é criado o Serviço de Sanitárias Unidades Aéreas – SUSA (Souza, 2011). Em 1967, o SPI é extinto, sendo criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), passando a cuidar da saúde do índio, utilizando para isso de Equipes Volantes de Saúde: médico, odontológico, assistente social, enfermeira e auxiliar técnica de laboratório. Os





atendimentos são realizados por demanda em caso de surtos e endemias baseado no modelo Campanhista embasado pela ideologia de Oswaldo Cruz.





Nos anos 1970 surge a preocupação com a formação do Agente Indígena de Saúde, trazidas através de organizações não governamentais e de universidades, mas somente a partir dos anos 1980 é que a questão torna-se preocupação também do Estado com a força dos movimentos sociais de democratização com a participação de setores extrativistas e indígenas. Dentre as experiências em saúde destaca-se a universidade de São Paulo no Xingu e a Comissão Pró-Índio no Acre-CPI.




Esta situação foi modificada com a constituição de 1988 e a reforma democrática que contribuíram para a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e para a afirmação dos direitos dos indígenas. O reconhecimento dos direitos dos povos originários às suas terras introduz políticas sociais diferenciadas e adequadas especificidades culturais, com a autorrepresentação jurídica e política e a preservação de suas línguas e culturas. Segundo Garnelo e Pontes (2012) tais avanços constitucionais repercutiram positivamente na política indigenista e na sociedade brasileira, permitindo um tratamento diferenciado às minorias étnicas pelo poder público, concebendo como um direito e não uma concessão.



A implementação do Sistema Único de Saúde (SUS) na década de 1990 definiu objetivos, competências, atribuições, princípios e diretrizes e criou o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (Funasa, 2004) que regulou a prestação de serviços privados de assistência à saúde, definiu políticas de: recursos humanos e financiamento, gestão financeira, planejamento e orçamento através da Lei nº 8.080, de 19/9/1990.



Em 1991, foi realizada a Aprovação da Resolução 11/91, instituindo a Comissão Interinstitucional de Saúde Indígena (CISI) do Conselho Nacional de Saúde que é uma criação da Coordenação de Saúde do Índio (COSAI), na Fundação Nacional de Saúde (FNS). Já em 1992, foi realizada a IX Conferência Nacional de Saúde onde é apontada a precária situação de saúde em que se apresentavam os povos indígenas (SESAI, MS).



Em meados da década de 1990, foi também criado um grupo de trabalho (GT) para a construção de um subsistema de saúde que






envolvesse os indígenas. O GT era composto pela Fundação Nacional do Índio e Fundação Nacional de Saúde (Funasa) ficando estas responsáveis pela saúde do índio até a criação do referido subsistema, ligado ao SUS que passou a ter existência em 1999, coordenado pelos Distritos Sanitários Especiais Indígenas totalizando 34 espalhados por todo o país e atrelados ao Departamento de Saúde Indígena (DESAI) da Funasa até 2009. Atualmente, os distritos estão ligados a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). O documento da Funasa do Ministério da Saúde (MS), grupo temático “Saúde e Educação Interculturais” aponta as bases legais que atualmente regulamentam a Atenção à Saúde Indígena: Lei 9836/1999, Decreto 3156/1999, Portarias 1163/1999 do Ministério da Saúde e ainda portarias ministeriais mais recentes, números 069 e 070/GM. Este mesmo documento aponta o Agente Indígena de Saúde (AIS) como um interlocutor entre a medicina tradicional e a medicina ocidental, avaliando sua visão sobre conceitos do processo saúde e doença. Minayo (2006, 239), citando os estudos de Lévi-Strauss (1950) a cerca da reflexão sobre saúde e doença e sua representação aponta a visão de mundo e organização social como fatores que influenciam e sofrem a aculturação em um processo intercultural, verificando a relação de reciprocidade e dominação. Assim uma interpretação das formações ligadas à saúde do indígena deve basear-se em uma abordagem antropológica, educacional, histórica e da saúde, discutindo fundamentalmente as questões relacionadas à interculturalidade.

O atendimento em saúde aos povos indígenas do Acre, sul do Amazonas e noroeste de Rondônia, ocorreu através da Funai a partir de 1974, considerado precário e insuficiente, tendo várias denúncias, com alto índice de mortalidade, como no caso dos Kaxarari (ALVES, 1992). A situação delicada dos indígenas favoreceu o surgimento de organizações não governamentais em prol de seus direitos, destacando a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI) quanto a formação de professores e agentes indígenas de saúde.

Em 1999, tem início à política de atenção à saúde indígena com a criação do Distrito Sanitário Especial Indígena do Alto Rio Purus - DSEI ARP coordenado pela Funasa em parceria com a União das Nações Indígenas (UNI). Esta parceria foi desfeita em 2005, pela inadimplência desta organização. Atualmente,



a população de abrangência do Distrito segundo a Saúde Indígena está avaliada em aproximadamente 8812 pessoas com 174 aldeias, contando indígenas do Acre, sul do Amazonas e noroeste de Rondônia, possuindo seis polos bases para atender diversas etnias, destacando-se Apurinã, com maior percentual, Jamamadi, Jaminawa, Kampa (autodenominação Ashaninka), Kaxarari, Kulina, Kulina Madija, Manchineri, Kaxinawá, Jaminawa Arara, Katukina, Poyanawa, Apolima Arara, Nawa, Nukini, Yawanawá, Apolima, Shanenawa e Arara que fazem parte do sistema de saúde do DSEI/ARP (ACRE, 2013). É importante destacar que quase todos os povos indígenas são bilíngues. Já no caso dos Kaxinawá e Madija (Kulina) que se localizam na fronteira com o Peru e dos Manchineri na fronteira com a Bolívia eles são trilingues ressaltando a discussão que Paladino e Almeida (2012, p. 19) chamam de “bilinguismo ou multilinguismo na escola indígena, visto que, em algumas regiões, falantes e comunidades indígenas usam no dia a dia, além de duas ou três línguas maternas, o português e as línguas usadas nos países com que o Brasil faz fronteira.”




A portaria de 2002 foi substituída pela portaria MS 2.048/2009 que regulamentou a organização a aplicação dos recursos do Incentivo da Atenção Básica aos Povos Indígenas e do Incentivo para a Atenção Especializada aos Povos Indígenas de acordo com o Plano Distrital de Saúde Indígena - PDSI e com os Planos de Saúde dos Estados e Municípios. Esta portaria de 2009 exige a elaboração de um plano através dos distritos com acompanhamento dos conselhos distritais de saúde indígena, os Condisis, considerando cinquenta por cento da população usuária, 25% de trabalhadores e os gestores, 25% de representantes dos governos municipais, estaduais, distrital, federal e prestadores de serviços na área de saúde indígena. Com a criação da SESAI a responsabilidade da saúde indígena passa por rediscutir as questões referentes à formação de AIS, sendo atualmente no caso do Acre entregue a escola técnica de Enfermagem Maria Moreira da Rocha (MATHIAS, 2011) ligada a rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS) que atua na formação profissional em áreas da saúde nos cursos de formação inicial e continuada em Agente Comunitário Indígena de Saúde desde 2009, sendo









recente a experiência do trabalho com povos indígenas, apesar da sua existência ser antiga, desde 1964, ela só foi reativada em 2001 para o trabalho com auxiliares de saúde e técnicos de enfermagem e nutrição. A escola baseia seu referencial em oficinas promovidas pela escola e nas experiências Universidade Paulista, Unifesp no Xingu, bem como nos referenciais elaborados pela Funasa e Saúde sem Limites (ACRE, 2012, P 18) merecendo investigação quanto as propostas consolidadas.

Ressalte-se que a necessidade do conhecimento técnico per si não resolve a situação da formação visto que segundo Morosini et al. (2007) o trabalho em saúde é uma prática social e que as relações sociais entre as diversas relações e interferências podem contribuir ou prejudicar a saúde. De fato, Morosini et al. (2007, p.17) comentam: “Por isso, dizemos que o trabalho do ACS nas comunidades não é uma ação ‘sobre’ a população, e sim ‘com’ a população”. Etnias relacionam-se e constroem representações recíprocas e de lealdade morais muito mais que culturais (RIBEIRO, 1996 apud RECH, 2008).


Outra questão diz respeito ao preparo dos profissionais que atuam na saúde indígena vivenciando o predomínio de uma atenção massificada à saúde, desconsiderando as especificidades étnicas e as práticas de autoatenção, hegemonizando os serviços biomédicos, pois os profissionais da saúde, geralmente não estão capacitados para atuar com modelos de atenção que levam em conta as abordagens integrais (BAKES et al, 2009). Os recursos humanos que atuam na saúde indígena tem sido preocupação apontada por Guenka em entrevista ao boletim informativo especial da Funasa (Brasil, 2008) como o grande nó da saúde indígena. É necessário refletir sobre este contexto e identificar como melhor influir na formação de profissionais de saúde a partir de suas experiências. Alguns ensaios diferenciados já podem ser observados em um esforço de se repensar a atuação em saúde com os povos indígenas, é o caso do Estado do Amazonas, que através da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), vem iniciando a constituição de um currículo de saúde indígena para o curso de enfermagem por entender que na região norte segundo Silva et al (2003, p 388) “os povos indígenas estão majoritariamente, a realidade da diversidade da constituição étnica e cultural da população



nativa canaliza a atenção à saúde a este grupo como prioritária e oportuniza a formação transcultural dos profissionais de saúde.



O trabalho dos profissionais não se constitui em tarefa fácil também devido à constituição de uma racionalidade desenvolvida na sua formação profissional em saúde desconhecendo a matriz cultural diferenciada proposta pelas políticas de saúde indígena (LORENZO, p. 335, 2011), além das práticas biomédicas que entram em conflito com os modelos de saúde diferenciados, acaba traduzindo os médicos como opressores (PEREIRA, 2012), constatando as limitações da biomedicina quanto a decifrar os códigos de saúde-doença apontados nas diversas cosmovisões dos diferentes grupos indígenas, ou seja, saber científico versus saber local. Para Lorenzo (2011, p. 335) “existe a tendência de classificar as práticas tradicionais como práticas complementares ou alternativas”, ou são desqualificadas. Pereira (2012) aponta que “as relações entre profissionais de saúde e índios são eminentemente hierarquizadas, pois colocam no polo valorado a biomedicina e os saberes ocidentais e, no polo desvalorizado, os saberes indígenas” revelando crenças inaceitáveis. Outro fator diz respeito à geografia, aliada ao clima, torna a entrada nas aldeias difícil. No período chuvoso não há acesso por terra, e no período seco só em pequenos barcos ou canoas. Em algumas aldeias, só há chegada de avião até a cidade mais próxima, tornando o deslocamento dos AIS e das equipes de saúde dispendioso e árduo e contribuindo para que os indígenas se aproximem cada vez mais de áreas próximas das cidades e das rodovias favorecendo ao que Sousa (2004, p. 2) classificou como desafios para a convivência impostos pela migração: “... novos arranjos sociais e exigências provocadas pela ausência dos que foram e presença dos que vieram. Neste dinamismo, o universo plural é constantemente recriado impondo constantes desafios para a convivência de pessoas valorizadas distintamente de acordo com sua etnia, classe social, gênero, idade, religião e nacionalidade”.




Pelo exposto, destacamos que a perspectiva histórica é trabalhar com a formação dos AIS e dos profissionais numa abordagem de discussão também das políticas que podem contribuir para a quebra dos vínculos de pertencimento dos indígenas e suas raízes culturais. Isto implica num refazer

permanente da identidade (Hall, 2006), alterando relações sociais, vivências cotidianas e a cultura praticada, que manifestam conformação e resistência, tendo em vista que as políticas impostas engendram uma teia de micros poderes que se corporificam em múltiplas formas de compreensão e luta por direitos, dentro e fora da esfera institucional. Segundo Collet (2001), a escola como expressão desta situação, é vista como um espaço de diálogo e troca cultural, mas também de tensões e conflitos. São reflexos da relação entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e política de aldeias, entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas. Faz-se necessário (Collet 2006) discutir o chamado ‘princípio da interculturalidade’ e tentar perceber como esse processo vem sendo vivido pelas populações ‘alvo’, ou seja como o ensino incorpora as representações de cada povo, a partir de suas especificidades linguísticas, culturais, políticas e históricas.








Uma dimensão relevante do trabalho perpassa pela discussão sobre como se relacionam as políticas que foram e são desenvolvidas na educação e saúde indígenas por organizações governamentais. A outra proposta da pesquisa é a de analisar as dimensões teóricas da interculturalidade, buscando também verificar como os indígenas elaboram e reelaboram a apreensão dos conteúdos, quais os aspectos que apresentam resistência e manutenção de suas características. Esta proposta teórica é indissociável da análise seguinte que é a de também analisar as dimensões da prática, ou seja, como é atuação de agente comunitário nas aldeias. Nesse sentido, Paladino e Almeida (2012, p 17) enfatizam que as “propostas de educação intercultural se preocupam principalmente com a dimensão da diferença”.

Em termos de contribuições que o estudo pode oferecer, assinalamos que os resultados visam discutir questões para o modelo de formação atual junto aos profissionais e às populações indígenas. Muitas vezes o processo educacional pode se apresentar ineficaz quando a prática educativa contribuir para a descaracterização dos códigos de identidade dos povos indígenas, tendo em vista que a leitura praticada pode envolver apenas a visão parcial do conhecimento não indígena, sem o bilinguismo e outras referências que







caracterizam as diferenças culturais. Isto favorece uma homogeneização, realizando o que Collet (2001, p. 18) considerou como inclusão no mundo da cultura dominante, mas numa perspectiva desigual.



Enfatiza-se que a interação entre as culturas ou interculturalidade está na política de atuação junto a saúde e educação indígena no qual é definida a formação do AIS, sendo citada na portaria ministerial nº 254, de 31 de janeiro de 2002 do Ministério da Saúde baseada nos parâmetros curriculares nacionais. Os marcos preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), no que diz respeito ao ensino básico, direcionado para a construção de competências/habilidades (BRASIL, 2002, p.3), visa facilitar o prosseguimento da profissionalização nos níveis médio (técnico) e superior (tecnológico). Esta política aponta para uma metodologia participativa, e para a comunicação intercultural, objetivando o processo recíproco de aquisição de conhecimentos. O Agente de Saúde, que é também índio, é visto como um potencial mediador cultural trabalhando como uma ponte entre os índios e os profissionais de saúde. Um elo (LANGDON et al, 2006; Reis, 2005) entre os saberes tradicionais e também entre os membros da comunidade e os da equipe. Há sempre a necessidade que os profissionais conheçam, valorizem e respeitem o universo mítico religioso e as práticas populares em saúde (SOUSA et al, 1998). O profissional não indígena possui uma formação onde “o enfoque principal da biomedicina, em seu sensu stricto, é cartesiana” o que segundo Langdon (apud SILVA, p. 3, 2011) gerou impactos e pontos de tensão entre a orientação da biomedicina e os saberes e práticas ‘médico’-religiosas dos grupos indígenas. A valorização destes saberes, (SOUSA et al, 1998) considera o universo mítico religioso e as práticas não formais em saúde, que necessitam ser avaliadas, respeitadas.



Portanto, a formação dos profissionais de saúde, especificamente de enfermeiros e médicos que lidam com indígenas e com agentes de saúde que trabalham com outros indígenas necessita de aprofundamento do sentido da formação tanto dos AIS como dos profissionais de saúde com questões relativas ao campo da chamada formação intercultural indígena avaliando o discurso e a prática. Trata-se investigar se ocorre conflito entre a biomedicina e a medicinal tradicional ou

etnomedicina, pois o modelo preconiza a atenção à saúde dentro de especificidades culturais e práticas tradicionais, mas não é claro para os profissionais de saúde não indígenas a noção de construção sociocultural da doença e respeito às tradições indígenas (LANGDON, 2005, apud RECH, p. 103, 2008). É importante a existência de um diálogo buscando levantar questões centrais da educação intercultural em saúde.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. **Biblioteca da Floresta Marina Silva. Governo do Acre.** Disponível em: [http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/docs\\_expo/Povos\\_Indigen](http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/docs_expo/Povos_Indigen)

ALVES, A. O. **Índios Kaxararí no contexto das Frentes de Expansão.** Rio Branco: BRASIL. **Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos indígenas.** Fundação Nacional de Saúde, Brasília. DF, 2002. 40 p.

BAKES, M. T. S.; ROSA, L. M; FERNANDES, G. C. M; BECKER, S. G; MEIRELLES, B. H. S; SANTOS, S. M. A. **Conceitos de saúde e doença ao longo da História sob o olhar epidemiológico e antropológico.** Revista de enfermagem. UERJ, Rio de Janeiro, jan/mar; 17(1):111-7. • p.111. 2009.

COIMBRA J. R., C. E. A. & SANTOS, R. V. **Ética e pesquisa biomédica em sociedades indígenas no Brasil.** Cadernos Saúde Pública, Rio de Janeiro, 12(3):417-422, 1996.

COLLET, C. **Quero Progresso Sendo Índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: MN/PPGAS/UFRJ. 2001.

\_\_\_\_\_. **C. Ritos de Civilização e Cultura: a escola Bakairi.** Tese de Doutorado em Antropologia Social/ PPGAS/Museu Nacional/ UFRJ, 2006. 367 p

GARNELO, L.; ROCHA, E.; PEITER, P.; SAMPAIO, S.; SANTOS, E. **Formação Técnica de Agente Comunitário Indígena de Saúde: uma experiência em construção no Rio Negro.** Revista Trabalho, educação e Saúde. EPSJV.



Fiocruz. Rio de Janeiro, 7 ( 2), p. 373-385, 2009.

GARNELO; L. e PONTES, A. L.(Org.). **Saúde Indígena: uma introdução ao tema**. Brasília: MEC-SECADI, 280 p Janeiro - RJ. 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

IERVOLINO, SA.; PELICIONI, MCF. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 35. (2), p.115-21, jun, 2001.

LANGDON, E.J; DIEHL, E.E; WIIK, F; DIAS-SCOPEL, R.P. **A participação dos agentes indígenas de saúde nos serviços de atenção à saúde: a experiência em Santa Catarina**. Cadernos de Saúde Pública, 22(12), p. 2637-2646, dez, 2006.

LORENZO, Cláudio F. G. **Desafios para uma bioética clínica interétnica: reflexões a partir da política nacional de saúde indígena**. Revista. Bioética (Impressão.); 19(2) 329 – 422. 2011

MATHIAS, M. **Seminário discute a formação do Agente Indígena de Saúde**. Fiocruz. Revista RETSUS, agosto| 2011 Disponível em: [http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/upload/46/Retsus46\\_EmRede02.pdf](http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/upload/46/Retsus46_EmRede02.pdf). Acesso em 18 de maio de 2013.

MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde**: 9. Ed. Hucitec, SP, 2006.

MOROSINI, M.V; FONSECA, A. F & PEREIRA, I. B. **Educação e Saúde na prática do agente comunitário**. In: MACEDO, C. M., STAUFFER, A. B. (org.) Educação e saúde. Rio de Janeiro: EPSJV / Fiocruz, 2007.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. 152p.

PEREIRA, P. P. G. **Limites, traduções e afetos: profissionais de saúde em contextos indígenas**. Rio de Janeiro. Mana vol.18 no.3, Dezembro. 2012. S. pdf.

Acesso em 6 de outubro de 2013. Disponível em: [http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista\\_bioetica/article/viewFile/631/658](http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/631/658)

RECH, P. **Supervisão da formação do Agente Indígena de Saúde no Parque Indígena do Xingu**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. São Paulo, 2008. 200p.

REIS, R. (Edit.). **Fronteira das culturas: educação profissional na saúde indígena**. Rio de Janeiro: Revista RETSUS 1(8) p. 4-7. 2005. s.pdf. Acesso em 15 abril de 2013.

SILVA, M. P. **Saberes tradicionais e biomedicina: cuidados referentes à gestação e ao parto de mulheres indígenas kaiowá e guarani de Amambai/ms**. Nepp, Núcleo de estudos e pesquisas das populações indígenas. Mato Grosso do Sul, MS. caderno\_resumos.indd. Artigo disponível em: <http://www.neppi.org/anais/Ciencias%20da%20Saude/Artigos/SABERES%20TRADICIONAIS%20E%20BIOMEDICINA%20%20CUIDADOS%20REFERENTES%20%20%20GESTA%20C7%20%20E%20AO%20PARTO%20DE%20MULHERES%20IND%20CDGENAS%20KAIOW%20C1%20E%20G>. pdf. Acesso em 28 de setembro de 2013.

SOUSA, I.C.F; ROZEMBERG, B.; BORUCHOVITCH, E. SCHALL, V. **A missing agenda in Brazilian schools: the debate on popular health practices**. CiHYPERLINK “Ciência e Cultura. (São Paulo)”HYPERLINK “Ciência e Cultura. (São Paulo)”ncia e Cultura. (São Paulo), 50(5) p. 328-36, 1998.

SOUSA, I. C. F. **A educação intercultural na escola e o Reconhecimento do Outro Diferente**. In Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 12(59) 2004. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/214>>. Acesso: 20 Abril de 2013.

SOUZA, A. A. de. **Seminário Sul/Sudeste de Saúde Indígena: subsistema de Saúde Indígena, onde estamos e para onde vamos**. Subsistema de Atenção À Saúde Indígena (Sasisus): de onde viemos, onde estamos e para onde vamos. Florianópolis, 2011. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/saude/gestor/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=37698](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/gestor/visualizar_texto.cfm?idtxt=37698)>. Acesso: 20 de maio de 2013.

# O INDÍGENA PESQUISADOR: SUJEITO E OBJETO DO UNIVERSO ACRIANO – UMA EXPERIÊNCIA DE VIDA

Alessandra Severino da Silva Manchineri  
Célia Gouvêa Collet  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

O artigo em pauta traz relatos e experiências de projetos de pesquisa que foram desenvolvidas com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento em Pesquisa (PIBIC-AF/CNPq), que financiou os projetos como “Povo Manchineri: Redes Migratórias, Fronteiras e Territórios”, “Relações Comerciais e Afetivas do Povo Manchineri”, “As territorialidades do Povo Manchineri” e por último “As Territorialidades do Povo Manchineri na cidade de Rio Branco (Ac). O objetivo é relatar as experiências como acadêmica indígena e pesquisadora, pois em um mundo “globalizado” onde a “posse” e o “controle” de seus recursos culturais e intelectuais e também dos chamados recursos “naturais” faz com que muitos indígenas e não indígenas tem servido de palco de diferentes interesses. O caminho metodológico teve como base principal a história oral, ou seja, relatos e experiências como bolsista de Iniciação Científica, PIBIC-AF/CNPq, à partir de um diário de campo. Neste sentido é necessário referenciar o indígena como sujeito e objeto, pois são duas óticas diferentes e distintas, em abordagem única.

**Palavras-chave:** Pensador Indígena. Sujeito. Objeto.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo em pauta traz relatos e experiências de projetos de pesquisa que foram desenvolvidas com o apoio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC-AF/CNPq), que financiou os projetos como “Povo Manchineri: Redes Migratórias, Fronteiras e Territórios”, “Relações Comerciais e Afetivas do Povo Manchineri”, “As territorialidades do Povo Manchineri” e por último “As Territorialidades do Povo Manchineri na cidade de Rio Branco (Ac). Uns dos principais desafios de “eu” como pesquisadora, estudante, mulher e indígena é como garantir a minha formação e superar as

deficiências impostas por algumas sociedades não-indígenas. O desafio, portanto, é superar a velha concepção de tutela e de “incapacidade” para que nos povos indígenas venhamos fortalecer a auto-sustentação, a partir de nossa cultura tradicional, no sentido de desenvolver e utilizar os recursos naturais de nossas terras indígenas, mas também, identificar, onde, quando e como complementar esses conhecimentos com as tecnologias do mundo atual.











Para isso propomos *O indígena Pesquisador: Sujeito e Objeto do Universo Acriano – Uma experiência de Vida* aborda como objeto de estudo, a questão sobre entraves existentes entre indígenas e não indígenas.

Esse artigo possibilita a construção de conhecimentos de Povos Indígenas, em especial o conhecimento dos Manchineri, conhecimento esses que envolvem os conhecimentos tradicionais, técnicos científicos de maneira que nos possibilitem no fortalecimento de nossas ações dentro e fora das aldeias. Neste sentido é necessário referenciar o indígena como sujeito e objeto, pois são duas óticas diferentes e distintas, em abordagem única.

## CONHECIMENTO TRADICIONAL

*“O jeito indígena é uma tradição sábia”. — John Mohawk, cerca de 1990.*

O item em foco traz uma abordagem sobre o que é conhecimento tradicional dos Manchineri. O conceito de conhecimento tradicional parece muito natural, mais escodem inúmeras complexidades. Pois isso mostra como diferentes culturas lidam com esse termo. Quero destacar que este artigo relativiza uma compreensão diferente dos Manchineri sobre o tema. O significado desse conhecimento tem a proteção sob diferentes aspectos, entretanto há um ponto comum a ser enfatizado em todos esses pontos: a ausência de participação de povos indígenas nas discussões



ocorridas na cidade, que são referentes à esses conhecimentos, ou, nos casos mais otimistas, a presença minoritária e esporádica de poucos representantes indígenas para os quais a forma de tratamento da matéria se apresenta complexa e de difícil compreensão, na medida em que parte de princípios alienígenas aos valores preponderantes nas respectivas culturas tradicionais. É preciso esclarecer que a dimensão dos Tradicionais para os Povos Indígenas é muito mais ampla do que supõe a vã civilização capitalista e suas legislações individualistas. Neste caso, ver como é contextualizado o conhecimento tradicional:

“Diz-se-ia que os universos mitológicos são destinados a ser pulverizados mal acabam de se formar, para que novos universos nasçam de seus fragmentos”. (LÉVI-STRAUSS, 1976)

Os saberes tradicionais são inerentes ao universo cultural de cada Povo Indígena que o detém, e sua dissociação podem significar a destruição e a ruína dessas culturas. Neste sentido os conhecimentos tradicionais são parte integrante e indissociável de cada cultura indígena: “Este conhecimento é coletivo e não é uma mercadoria que se pode comercializar como qualquer objeto no mercado. Nossos conhecimentos da biodiversidade não se separam de nossas identidades, leis, instituições, sistemas de valores e da nossa visão cosmológica como povos indígenas”.

Por outro lado, o conhecimento tradicional só seria mesmo reconhecido em nossa sociedade não indígena se a ciência dissesse que ele tem valor, não só para ela, mas em si mesmo, como conhecimento que tem valor para os povos indígenas e para a humanidade. Mas é muito difícil que os cientistas sejam capazes de reconhecer esse valor. Eles são limitados demais, estreitos demais, e por mais contemporâneos que sejam, atrasados demais para perceber que o valor do conhecimento não está na novidade, mas na relação positiva entre o novo e o antigo – até porque o que vem depois só pode vir depois do que veio antes e, portanto, com ele. (SANTOS, 2005). Para tanto o conhecimento tradicional difere do conhecimento científico em Técnica e Tempo, Razão e Emoção. Por fim do meu ponto de vista todo o conhecimento Tradicional é baseado em uma estrutura dos mitos e isso tem a ver com uma organização social, política


e cultural. Contudo quero assegurar todo a estrutura organizacional tem forte ligações com o conhecimento tradicional de cada Povo.

## CONHECIMENTO CIENTIFICO


O Conhecimento científico constitui um conhecimento contingente, pois suas preposições ou hipóteses têm a sua veracidade ou falsidade conhecida através da experimentação e não apenas pela razão, como ocorre no conhecimento filosófico. É sistemático, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de idéias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. Possui a característica da verificabilidade, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) que não podem ser “comprovadas” não pertencem ao âmbito da ciência.

A investigação científica se inicia quando se descobre que, os conhecimentos existentes, originários quer das crenças do senso comum, das religiões ou da mitologia, quer das teorias filosóficas ou científicas, são insuficientes e imponentes para explicar os problemas e as dúvidas que surgem”. (Lakatos, 1991). Neste caso o conhecimento científico negligencia o conhecimento tradicional, pois dentro do regime de propriedade intelectual vigente, há um desequilíbrio muito grande entre o valor que se confere ao conhecimento tecno-científico e o baixíssimo valor que se confere aos outros tipos de conhecimentos, que lhe servem de matéria-prima, como o conhecimento tradicional.


No entanto, ninguém está interessado em transformar realmente os conhecimentos tradicionais em tecno-científicos. O que, evidentemente, não significa que se queira deixá-los em paz nas comunidades. O que se quer é acessar as propriedades das plantas, animais, etc. através do conhecimento tradicional para produzir pequenas alterações que serão escritas em linguagem tecno-científica, e obter então uma patente específica baseada nessas pequenas modificações, afetando, entretanto, aquilo que o conhecimento tradicional descobriu. Se questionado, o cientista responderá que não tem nada a ver com o conhecimento tradicional, mas que gostaria de acessá-lo porque de certa maneira este já identificou uma série de propriedades, e tal identificação poupa tempo




e dinheiro durante a fase de prospecção. Mas ao mesmo tempo em que o cientista expressa uma espécie do conhecimento que não tem nada a ver com o conhecimento tradicional, expressa também um conhecimento que já não tem nada a ver com o conhecimento moderno. Tal conhecimento é contemporâneo, é cibernético, relativo a uma determinada dimensão da natureza, que é a dimensão da informação. (SANTOS, 2005)



A dificuldade em reconhecer o valor do conhecimento tradicional reside no fato de a ciência contemporânea não reconhecer o legado do passado, de se considerar em ruptura com o passado, de achar que ela é muito melhor, e que não deve nada ao passado. Isso faz com o conhecimento tradicional se torne um entrave para o conhecimento científico, e faz como o pensamento tradicional perda o seu valor. Pois:




“Os cientistas suportam a dúvida e a derrota, porque não podem agir de forma diferente. Mas a desordem é única coisa que não podem nem devem tolerar. (...) o postulado fundamental da ciência é que a natureza mesma é organizada. (...) se é verdade que a sistemática consiste em tal ordenação, os termos sistemáticos e ciência teórica poderão ser considerados como sinônimos” (Lévi-Strauss, 1976:29-30).



Essa explicação nos mostrar com veracidade, porque não aceitar o conhecimento tradicional.



## **MANCHINERI COMO SUJEITO DE SEU PRÓPRIO CONHECIMENTO**



No ano 2010, eu inicio os meus primeiros trabalhos como bolsista de iniciação científica, no mesmo ano fiz um breve levantamento de referências bibliográficas, do qual seriam meio caminho para o trabalho de campo, além de trabalhar voluntariamente num período de 3 meses no acervo do Antropólogo Txai Terri Vale de Aquino, e no meu ano participar de 4 encontros de geógrafos, e evento dos quais os Manchineri estavam presentes. Isso tudo em nome do meu trabalho de pesquisa. Neste momento poderíamos notar, que o Manchineri, como qualquer outro povo indígena é atuante e que tem um papel ativo na constituição das relações sociais dentre e fora da aldeia em

que engaja, sendo, portanto uma referência fundamental na construção de fazer e produzir em prol de seu povo.


Em meus trabalhos, tento em minuciosos detalhes mostrar que os Manchineri em si, são construtores de seus próprios conhecimentos, pois seus conceitos do saber e aprender são diferentes dos do “homem branco”. Embora hoje nos estamos seguindo “uma mesma configuração” para poder defender nossos territórios.

Se considerarmos o mundo como um conjunto de possibilidades, o evento será um veículo de uma ou de algumas dessas possibilidades existentes no mundo. (SANTOS, 2006: 144). E neste mundo de possibilidade (s), o Manchineri se torna o veículo, ou seja, o sujeito. Onde este sujeito se torna o vetor das possibilidades existentes numa formação social, ou seja, será o lugar é o depositário de conhecimento de saberes de seu próprio povo. Onde o mesmo se tornará um elemento importante a considerar. Sendo um modelo e referência no centro de seu Povo. O resultado da construção desse conhecimento é que ele se torna coletivos e suas diversas ações se dão conjuntamente. Destacando um pequeno exemplo nos meu trabalho *In loco* meu irmão sempre fazia reuniões com determinados grupos de Manchineri antes de eu fazer as entrevistas, para informar o que eu iria entrevistar e do que se tratava o trabalho. Fui perceber as principais lideranças deste povo tinha que estar de acordos para que assim não fosse um objeto particular. Neste sentido entendemos que o sujeito Manchineri, não é um sujeito no singular, mais sujeitos no plural. Entende-se que são organizadores de seus próprios espaços e tempos históricos.





## **O INDÍGENA COMO OBJETO**

No século XIX se acentuou a perspectiva do desaparecimento dos povos indígenas, isto aconteceria mais cedo ou mais tarde. Conforme alguns relatórios da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e alguns estudiosos das Ciências Humanas, no relatório da FUNAI, por exemplo, no ano 1975, constava que no Estado do Acre não existia mais indígenas (MANCHINERY, 2011), o relatório de extinção, sustentada por sucessivas correntes do pensamento social brasileiro e reforçada, posteriormente, pelas teorias norteadoras da







antropologia no país, era ancorada na própria história desenvolvimentista brasileira.






Nos últimos anos o pressuposto de desaparecimento dos indígenas simplesmente passou a ser revisto, de modo que hoje, talvez pela primeira vez na história do Brasil, o futuro dos povos indígenas está sendo visto sobre uma “ótica otimista”, otimista no sentido de existência em parte, pois seus direitos constitucionais continuam sendo negligenciados. O próprio comitê de ética em Pesquisa (CONEP) dispõe o seguinte item III com relação aos Aspectos Éticos da pesquisa envolvendo povos indígenas. Que as pesquisas envolvendo povos indígenas devem obedecer também aos referenciais da bioética, considerando-se as peculiaridades de cada povo e/ou comunidade. E que as mesmas devem ter o Parecer da Comissão Intersetorial de Saúde do Índio (CISI), quando necessária consultoria, poderá ser solicitado pela CONEP. (Resolução CNS nº 304, de 10 de agosto de 2000). Para tanto entendemos que para se fazer um pesquisa com Povos Indígenas não é necessariamente consultar as comunidades, pois não é uma obrigatoriedade do CONEP e uma autorização da Fundação Nacional do Índio.



Ao longo dos séculos os indígenas em si tem sido primeiramente uma valor de troca braçal onde seu conhecimento tradicional e sua força física era a relevância para o patrões, e o hoje o valor de troca são suas terras tradicionais, no mais de 513 anos os indígenas tem se tornado objeto, ou mesmo uma peça no plano de fundo do território.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Propus neste artigo uma reflexão acerca de nós como pesquisadores e ao mesmo tempo como objetos, percorrendo alguns momentos o fato que nós leva a esse paradigma do qual somos construtores histórico, e desempenhamos um papel relevante em nossa própria história. No decorrer de minhas pesquisas *in loco* percebi que algumas instituições são em si consideradas como autoridades sobre os indígenas. Realmente, para entender as políticas sobre os indígenas brasileiros e o seu lugar, devemos voltar no tempo até antes do início do período colonial. Pois uma vez que se constatou o despreparo tanto por parte das Instituições, como por

parte de seus profissionais em receber estudantes indígenas e seus intelectuais, em função, sobretudo do desconhecimento da cultura de origem. Faz com que nós como indígenas sejamos considerados com entraves na sociedade não indígena.

Para finalizar penso eu que na maioria dos casos falta inclusão social na cidade para os indígenas, falta discutir políticas públicas para in indígenas que residem na cidade, falta estrutura com determinações onde possa nascer um corpo com políticas públicas para os indígenas que vivem na cidade para que não reine um periferia de incerteza e a confusão”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1976.

MANCHINERY, A. S. S. **Povo Manchineri: Mobilidade Territorial e Cultura**. In Revista: Revista Geográfica de América Central. Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica. II Semestre 2011. pp. 1-18. Disponível em: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2431>

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Povos Indígenas no Brasil** (2001 à 2005 ) – ISA. [http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/Saber\\_tradicional\\_saber\\_cientifico.pdf](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/Saber_tradicional_saber_cientifico.pdf) em 02/10/2013

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** – 4. Ed. 2. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. – (Coleção Milton Santos; 1)

**Resolução CNS nº 304**, de 10 de agosto de 2000, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:U37XdNkT-ZcJ:conselho.saude.gov.br/resolucoes/2000/reso304.doc+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>



# ESTRANGEIRISMOS E O DISCURSO PUBLICITÁRIO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Aline de Gregório Alves Borges  
Odete Burgeile  
Universidade Federal de Rondônia

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal ser ponto de partida para futuras discussões a respeito do tema “Estrangeirismos”, bem como analisar *folders* e *flyers* da cidade de Porto Velho, para, através de um levantamento, tentar dimensionar o alcance do uso de estrangeirismos no *marketing* publicitário. O artigo foi redigido com base em pesquisas bibliográficas, complementarmente com análise de peças publicitárias, norteadas pelo conceito de língua que surgiu com Labov (1964), e teve sequência com Carvalho (1989), Vilela (1994), Bourdieu (1998), Bagno (2002), Rajagopalan (2003), Crystal (2005) entre outros. É uma pesquisa qualitativa, tendo como *corpus* quarenta (40) peças publicitárias: seis (6) *folders* e trinta e quatro (34) panfletos (*flyers*). A acessibilidade ao material para pesquisa deu-se através de recebimento e/ou coleta de *folders* e *flyers*, que se encontravam disponíveis no período entre o dia quinze (15) de junho de 2013 a quinze (15) de julho de 2013. Considerando que a língua é o resultado de um contexto socioeconômico, cultural e político, no qual o homem está inserido, concluímos que o discurso publicitário, ao refletir um cenário pós-moderno, de globalização, de mudanças ideológicas e de deslocamentos de identidades se encontra repleto de estrangeirismos, demonstrando que as opções pelas trocas linguísticas são bem mais que relações de comunicação por excelência, mas carregam em si uma relação de poder simbólico, que agrega valor ao produto e/ou serviço ofertado para um consumidor que se identifica com o país e/ou a cultura do país do qual o estrangeirismo é importado.

**Palavras-chave:** Língua. Sociedade. Globalização. Publicidade. Estrangeirismos

## CONCEPÇÃO DE LÍNGUA PARA OS SOCIOLINGUISTAS

Segundo Alkmim (2001), Saussure,

precursor da corrente estruturalista, já reconhecia a importância de considerações de natureza etnológica, histórica e política, porém privilegiou em seus estudos o caráter formal e estrutural do fenômeno linguístico. Ele concebia a língua como um produto homogêneo. Sua análise partia da observação do comportamento linguístico de um indivíduo, desvinculando-o da comunidade que fazia parte.


Ainda segundo a autora, as primeiras investigações relacionadas aos estudos sociolinguísticos surgiram a partir de William Bright (1966) e Fishman (1972), os quais iniciaram a incorporação dos aspectos sociais nas descrições linguísticas.

Bright (*op.cit*) afirmava que “a diversidade linguística” é o objeto de estudo específico da sociolinguística e, que as dimensões do mesmo, estão condicionadas ao contexto social do receptor e do emissor na situação de comunicação.


Dando continuidade aos estudos de Bright, Labov (1964), foca na descrição da heterogeneidade linguística, pois para o autor, qualquer fato linguístico está sempre relacionado a um fato social. Ao dar destaque especial para o papel dos fatores sociais como uma explicação para a variação da língua, Labov deu início a um modelo novo para a interpretação dos fenômenos linguísticos, tornando indissociáveis os aspectos sociais aos linguísticos. Esse novo modelo foi nomeado Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista, cujos objetivos principais são definidos pelos princípios de heterogeneidade constitutiva e da inter-relação de língua e sociedade.

Alkmim (2001, In MUSSALIM, F.; BENTES, A.C) resume da seguinte forma: “Pondo de maneira simples e direta, podemos dizer que o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso.” (2001, p 31).


A partir da Sociolinguística Variacionista




delineou-se um conceito no qual línguas não são estáticas, são como um “organismo” vivo, capaz de sofrer todas as modificações possíveis, sempre adquirindo novos vocábulos e sofrendo constantes processos evolutivos. Para Carvalho (1989) “A língua move-se ao longo do tempo numa corrente que ela própria constrói em seu curso. Nada é estático.” (p 28).




Desencadeado pelo fenômeno da globalização, de mudanças ideológicas, do multiculturalismo e do consequente aumento do contato com “o outro”, o uso de estrangeirismos tornou-se comum na língua portuguesa, e a utilização de palavras advindas do inglês, francês, espanhol está cada vez mais expressiva.




Bagno (2002) argumenta que a língua precisa ser analisada de dentro para fora, ser considerada como viva, concreta. Nesse sentido, o autor ressalta:



(...) A língua não é uma abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante. (...).




(...) Isso significa o quê na prática? Significa olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a falam e escrevem. (...) (p 23).




Portanto, a utilização de elementos estrangeiros em uma língua é considerada um fenômeno sociolinguístico e ocorre em função do contato com outros povos, outras culturas, outras línguas.




## O QUE É ESTRANGEIRISMO?



A língua portuguesa foi sempre influenciada por outros idiomas, e o estrangeirismo é um dos meios de neologismos por empréstimos mais presentes no português, e são introduzidos em decorrência de influências econômicas, culturais e/ou tecnológicas.



Garcez e Zilles (In FARACO, 2001) afirmam que “De maneira simplificada podemos considerar que estrangeirismo é o emprego, em uma língua, de elementos oriundos de outras línguas.” (p 15).



Os autores mencionam ainda que:

No caso brasileiro, posto simplesmente,

seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no português. Trata-se de um fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas, também chamados de empréstimo. A noção de estrangeirismo, contudo confere ao empréstimo uma suspeita de identidade alienígena, carregada de valores simbólicos relacionados aos falantes da língua que origina o empréstimo. Garcez e Zilles (*apud* FARACO, 2001, p 15).

Nelly Carvalho (1989) comentou que a incorporação de outras línguas ocorre justamente por essa ser um fenômeno vivo, e é comum que elas sofram diversas influências, com relação à língua portuguesa merece destaque o século XIX, época em que o galicismo (francês) era dominante, e que só foi perder espaço para o anglicismo (inglês) na metade do século XX. Depois disso, o francês tornou-se mais utilizado no mundo da culinária e da moda.

Desde então, o anglicismo domina as “invasões” linguísticas e línguas como o espanhol, italiano, árabe, alemão e outras, não chegam a influenciar tanto como a língua inglesa.


Segundo Machado (1996), “Não deve haver idiomas sem estrangeirismos e alguns destes também em Português não são de hoje nem de ontem, pois já têm idades de vários séculos, daí não repararmos que são importações já nacionalizadas.” (p 14).

Conclui-se, portanto, que esse fenômeno sociolinguístico – o uso de estrangeirismos – é perfeitamente natural, e que, se levarmos em consideração a história da língua portuguesa, sempre existiu a “importação” de palavras.


## CONTEXTUALIZAÇÃO DO AUMENTO DO USO DE ESTRANGEIRISMOS

O mundo passa por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas de trabalho e de interação, com uma economia cada vez mais globalizada, a competitividade desponta como necessária à subsistência humana. Com o crescente processo de globalização surge, cada vez mais acentuada, a presença de empresas estrangeiras e com elas o costume de usar expressões próprias do seu país de origem.


Como resposta a esta revolução tecnológica, houve também uma revolução




linguística. E segundo Crystal (2004) uma das consequências dessa revolução é a emergência do inglês como primeira língua global de fato.



Nunca estivemos tão expostos a informações quem vêm de todos os cantos do mundo, que não somente invadem nossa vida de uma forma sutil e muitas vezes imperceptível, mas deixam suas marcas na transformação de nossas identidades. Para Rajagopalan (2003), “ (...) nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras.” (2003, p 59). E ainda “(...) o traço mais visível da identidade linguística nesses tempos pós-modernos é a mestiçagem, da qual nenhuma língua escapa hoje em dia.” (p 61).




Importante ressaltar que a língua que tem mais poder e prestígio é aquela que acaba influenciando outras culturas, portanto, não é novidade que o uso da língua inglesa, como instrumento internacional de comunicação, estabelece um domínio efetivo sobre a cultura dos outros países, de acordo com Garcez e Zilles, “ (...) Se o inglês é hoje a tal *língua franca* do contato internacional, isso se deve ao sucesso da empresa imperial britânica e norte-americana, da qual o Brasil sempre foi cliente servil.” (In FARACO, 2001, p 22).




A influência norte-americana na língua portuguesa é percebida diariamente quando recebemos uma grande quantidade de palavras e expressões, principalmente através dos meios de comunicação e da publicidade.



## ESTRANGEIRISMOS NA PUBLICIDADE



Com o processo de globalização e o uso cada vez mais popularizado da internet, os estrangeirismos tornaram-se mais evidentes nas mais diversas áreas: na tecnologia, no comércio, na economia, na indústria cinematográfica, na música etc.



Mas a publicidade é considerada uma das áreas que faz mais uso dos termos estrangeiros, seja nos anúncios de TV e rádio, nas vitrines, ou através das mídias impressas. O uso de palavras estrangeiras tem sido uma poderosa jogada de mercadologia (*marketing*) dos publicitários. Pelo fato de não fazerem uso de uma linguagem técnica, como é o caso da informática, por exemplo, os estrangeirismos usados na publicidade entram “em contato” direto com a população em geral, que é, na

verdade, seu público alvo e o receptor das mensagens.

Entretanto, o estrangeirismo não é usado de maneira aleatória na publicidade, uma vez que a mesma possui como objetivo não só divulgar, tornar algo público, mas também criar um desejo pelo produto e/ou serviço que está sendo anunciado.

Se uma palavra estrangeira faz-se necessária para o progresso das tecnologias, ou avanço de qualquer ciência, com uma rapidez incrível os meios de comunicação sedimentam essa palavra na linguagem cotidiana, tanto pela escrita como pela oralidade.

Palavras estrangeiras adotadas no repertório publicitário é um fenômeno crescente no Brasil, o que divide opiniões e causa polêmica seja entre linguistas e/ou profissionais de outras áreas.

Assim, considerando este um tema sempre atual e polêmico, o assunto apresentado neste trabalho é o uso de estrangeirismos nos veículos de mídia impressa - folders e panfletos (*flyers*) - da cidade de Porto Velho, cuja relevância recai sobre a necessidade de conhecer e verificar se o uso de estrangeirismos na publicidade já está tão legitimado, que os encontramos com facilidade nos materiais de vários tipos de empresas e/ou bens de consumo.

O problema pesquisado trata de uma reflexão a respeito do emprego de estrangeirismos na publicidade, pois se realmente estamos vivendo em um cenário globalizado, de quebra de fronteiras e “desterritorialização” (CANCLINI, 2008), acredita-se que será fácil encontrar a presença de termos estrangeiros nos mais variados materiais publicitários distribuídos pela cidade, demonstrando a estreita relação entre língua e sociedade, conceito que permeia a teoria da Sociolinguística Variacionista.

## ANÁLISE DO CORPUS E CONSIDERAÇÕES

Vivemos um momento no qual a tecnologia impera e grande parte da publicidade vinculada na mídia dá-se através de comerciais de TV, vídeos ou em forma de hipertextos, principalmente via internet. Apesar disso, foi possível coletar uma quantidade surpreendente de material publicitário impresso. O corpus da pesquisa atingiu um total de 40 peças publicitárias: seis (6) folders e trinta e quatro (34) panfletos

(flyers).

Com o objetivo de delimitar uma amostra satisfatória, que pudesse traçar um perfil da utilização de estrangeirismos no mercado publicitário da cidade de Porto Velho, o material foi recolhido de maneira aleatória, propositalmente, para que não houvesse tendência a escolher ou privilegiar alguma área e/ou serviço que já faz utilização de um número maior de vocabulário de palavras estrangeiras, como é o caso da área de informática, por exemplo.

A acessibilidade ao material do corpus da pesquisa deu-se através de recebimento e/ou coleta de *folders* e panfletos (*flyers*), que se encontravam disponíveis no período entre o dia quinze (15) de junho de 2013 a quinze (15) de julho de 2013, na cidade de Porto Velho.

Parte desse material foi recebida nas ruas ou em sinais de trânsito, enquanto outros foram coletados, uma vez que estavam expostos em balcões de locais públicos, acessíveis a qualquer pessoa.

Foi realizada uma divisão em oito (8) categorias, para que a análise da existência de

estrangeirismos pudesse ser feita de maneira esquematizada:

## CATEGORIAS

Educação & Livraria – 6 panfletos (*flyers*)

5 flyers de escolas de idiomas:

- CULTURA INGLESA – Apresentou o vocábulo *Experience*

- CNA – Apresentou os vocábulos: *mammy, kids, team, game, hour, soccer ball, boat, makeup kit, flashlight, electric train, robot, guitar, car, scooter, board game* e *fire engine*

- FISK – Não apresentou nenhum estrangeirismo.

- WISE UP – Apresentou estrangeirismo, *wise up* no próprio nome da escola, além dos vocábulos: *teens* e *games*.

- WIZARD – Apresentou estrangeirismo, *wizard* no próprio nome da escola, além dos vocábulos: *jab, punch, upper, knockout* e *pen*.

1 flyer de uma livraria:

- EXCLUSIVA – Apresentou os vocábulos: *wi-fi* e *flyer*.

QUADRO 1: Estrangeirismos em panfletos. Categoria: Educação & Livraria.

<b>Educação &amp; Livraria – 6 panfletos (<i>flyers</i>)</b>	
<i>Estrangeirismo/Empréstimo/Neologismo</i>	Correspondente em português
<i>experience</i>	Experiência
<i>mammy</i>	mamãe
<i>kids</i>	Garotos (as), crianças
<i>team</i>	time
<i>Game</i>	jogo
<i>hour</i>	hora
<i>Soccer ball</i>	Bola de futebol
<i>boat</i>	barco
<i>Make up kit</i>	estojo de maquiagem
<i>flashlight</i>	lanterna
<i>Electric train</i>	Trem elétrico
<i>robot</i>	robô
<i>guitar</i>	violão
<i>scooter</i>	motoreta
<i>Board game</i>	Jogo de tabuleiro
<i>Fire engine</i>	Carro de bombeiros
<i>Wise up</i>	Apreender, entender
<i>Teens</i>	adolescentes
<i>games</i>	jogos
<i>wizard</i>	Feiticeiro, mago, bruxo
<i>jab</i>	Golpe, soco
<i>punch</i>	Golpe, soco
<i>upper</i>	Superior (dar um soco no queixo)
<i>knockout</i>	nocaute
<i>pen</i>	caneta
<i>Wi-fi</i>	Sem fio
<i>flyer</i>	panfleto

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Na categoria **Educação & Livraria** foram recolhidos seis (6) panfletos, os quais apresentaram um total de vinte e sete (27) estrangeirismos. É interessante observar,

no quadro acima, que todas as palavras têm correspondentes na língua portuguesa, o que demonstra que a escolha lexical foi feita por opção, e não por necessidade. Nesse caso,



portanto, temos exemplos de “empréstimos de luxo”.

Segundo Vilela (1994), podemos categorizar certos estrangeirismos como de luxo, quanto à sua função, quando mesmo que existam na língua palavras para expressar tais ideias e/ou conceitos, o indivíduo, seja através da fala ou da escrita, prioriza o termo estrangeiro, geralmente em função do prestígio ou da ideologia que a língua possui. Na maioria das vezes, como já citado anteriormente, a língua inglesa (anglicismo).

Entretenimento – 6 panfletos (flyers)

2 flyers de hotéis/ pousadas:

•SALSALITO – Apresentou as palavras *jungle* e *park*.

•ESPAÇO FAZENDA SILVANA – Não apresentou nenhum estrangeirismo.

2 flyers de eventos:

•RALLY a PÉ – Apresentou o vocábulo *Rally* no próprio nome do evento.

•NANA FEST – Apresentou os vocábulos *fest* (abreviação de *festival*) no próprio nome do evento, e ainda: *move sounds*, *move light*, *vip* e *DJ* (abreviação de *festival*).

2 flyers de espaços infantis:

•KID'S PROJECT – Apresentou as palavras *Kids* e *Project* no próprio nome do empreendimento, além das palavras: *cupcakes* e *rock*.

•DOCE SABER – Não apresentou nenhum estrangeirismo.

**QUADRO 2:** Estrangeirismos em panfletos. Categoria: Entretenimento

<b>Entretenimento (6 flyers)</b>	
<i>jungle</i>	selva
<i>Park</i>	parque
<i>Rally</i>	rali
<i>Fest (festival)</i>	festival
<i>move</i>	Mover/ movimento
<i>sounds</i>	sons
<i>light</i>	luz
<i>Vip(very important person)</i>	Pessoa muito importante
<i>DJ.(disk jockey)</i>	-
<i>Kids</i>	Garotos (as), crianças
<i>project</i>	projeto
<i>cupcakes</i>	bolinhos
<i>rock</i>	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Na categoria **Entretenimento** apareceram treze (13) estrangeirismos no total, dos quais só dois (2) podem ser considerados, ainda segundo Vilela (1994), como estrangeirismos necessários, uma vez que começaram a ser utilizados para nomear objetos, denominar conceitos ou expressar tipos de serviços que ainda não possuíam correspondentes a qualquer outra palavra que já existisse na língua anteriormente.

Academias de ginástica & Lutas marciais – 5 panfletos (flyers)

3 flyers de academias de ginástica/pilates:

•INOVE FIT – Apresentou a palavra *Fit* (abreviação de *fitness*) no próprio nome do empreendimento, além das palavras: *studio* e *kids*.

•ROSE QUEIROZ – Núcleo de Yoga e pilates – Não apresentou nenhum estrangeirismo.

•STUDIO PILATES – Só apresentou a palavra *Studio* no nome do empreendimento.

2 flyers de academias de lutas marciais:

•GOOD GUYS – Apresentou as palavras *good* e *guys* no próprio nome do empreendimento, as palavras: *mixed*, *martial*, *arts*, *ring* e *kids*; além dos nomes de todas as lutas que são empréstimos linguísticos: *boxe*, *muay thai*, *jiu-jitsu*, *judo*, *submission*, *krav magá* e *m.m.a*.

•OCTARON TEAM – Apresentou a palavra *Team* no próprio nome do empreendimento, além dos nomes de todas as lutas que são empréstimos linguísticos: *boxe*, *muay thai*, *jiu-jitsu*, *karate*, *krav magá* e *m.m.a*.

**QUADRO 3:** Estrangeirismos em panfletos. Categoria: Academias & Lutas marciais

<b>Academias de ginástica &amp; Lutas marciais (5 flyers)</b>	
<i>Fit (fitness)</i>	esportivo
<i>studio</i>	estúdio
<i>kids</i>	Garotos (as)/ crianças



<i>good</i>	Bom/ boa
<i>guys</i>	Garotos (as)/ rapazes
<i>boxe</i>	
<i>Muay tai</i>	
<i>Jiu-jitsu</i>	
<i>judo</i>	
<i>submission</i>	
<i>Krav magá</i>	
<i>M.M.A.</i>	
<i>team</i>	time
<i>karate</i>	karatê

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Em **Academias de ginástica & Lutas marciais** foram recolhidos cinco (5) panfletos, e apareceram quatorze (14) estrangeirismos, dos quais sete (7) são necessários. É relevante ressaltar que desses sete (7), apareceram seis (6) estrangeirismos advindos de línguas orientais (como chinês e japonês, por exemplo), para denominar as lutas marciais, os demais se caracterizam por anglicismos “de luxo”.

Móveis & Decoração - 2 folders e 2 panfletos (flyers)  
1 folder de loja de móveis:

•CITY LAR – Apresentou a palavras *City* no próprio nome do empreendimento, além das palavras: *chaise, box* (conjunto *box*), *kit, urban, class, master, art, home* e *home theater*.

1 flyer de loja de estofados e decoração:

•TCHÊ Estofados e DECORAÇÕES – Apresentou o vocábulo *chaise*.

1 flyer de loja de estofados e decoração:

•ILLUMINARIUM – Apresentou o vocábulo *abajours*.

1 folder de loja de persianas:

•UNIFLEX – Apresentou os vocábulos: *design, home, business, mystique* e *blackouts*.

**QUADRO 4:** Estrangeirismos em panfletos. Categoria: Móveis & Decoração.

<b>Móveis &amp; Decoração (2 folders e 2 flyers)</b>	
<i>City</i>	cidade
<i>chaise</i>	cadeira
<i>box</i>	caixa
<i>kit</i>	conjunto
<i>urban</i>	urbano
<i>class</i>	classe
<i>master</i>	Superior, principal
<i>art</i>	arte
<i>home</i>	lar
<i>Home theatre</i>	
<i>abajours</i>	abajur
<i>design</i>	Projeto, modelo
<i>business</i>	negócios
<i>mystique</i>	místico
<i>blackouts</i>	Escurecimento, ocultamento

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Na categoria **Móveis & Decoração** foram recolhidos dois (2) folders e dois (2) panfletos e apareceram quinze (15) estrangeirismos. Somente um deles pode ser considerado necessário, os demais foram uso optativo. Vale destacar também que dois (2) deles são galicismos e outros doze (12) são anglicismos.

Lojas de Moda – 4 panfletos (flyers)  
4 flyers:

•Round One Sports– Apresentou as palavras *Round, One* e *Sports* no próprio

nome da loja, e dentre os produtos oferecidos, apresentou: *Fitness* (Moda fitness).

•SE7E SE7E CINCO – Não apresentou nenhum estrangeirismo.

•g. g. active – Apresentou o vocábulo *Active* no próprio nome da loja

•Feminina – Apresentou a palavra *Fitness* (Moda fitness), *soutien* e *push up* (*soutien* estruturado, tomara-que-caia, *soutien push up*), *boxer* (short boxer) e *string* (string com regulagem).

**QUADRO 5:** Estrangeirismos em panfletos. Categoria: Lojas de moda

<b>Lojas de Moda (4 flyers)</b>	
<i>Round one</i>	Primeira rodada
<i>sports</i>	esportes
<i>fitness</i>	esportivo
<i>active</i>	Ativo (a)
<i>soutien</i>	sutiã
<i>Push up</i>	levantar
<i>boxer</i>	boxeador
<i>string</i>	Fio dental

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Na categoria **Lojas de Moda** foram recolhidos quatro (4) panfletos e apareceram oito (8) estrangeirismos, todos utilizados por opção e são anglicismos.

Comida & Bebida – 3 panfletos (flyers)

1 flyer de um restaurante:

- Ki-Frango – Apresentou as palavras

Cardápio *Delivery*, *Disk*- frango e *Self-Service*.

1 flyer de uma padaria:

- Pão de Açúcar Panificadora – Apresentou a palavra *Self-Service*.

1 flyer de uma confeitaria:

- Delicerse – Fábrica de Delícias – Apresentou a palavra *Kit* Festa Infantil

**QUADRO 6:** Estrangeirismos em panfletos. Categoria: Comida & Bebida

<b>Comida &amp; Bebida (3 flyers)</b>	
<i>delivery</i>	entrega
<i>Self-service</i>	Auto-serviço
<i>kit</i>	Estojo, conjunto

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Na categoria **Comida & Bebida** foram recolhidos três (3) panfletos e apareceram três (3) estrangeirismos, considerados como de luxo, e são anglicismos.

7.Beleza &Estética – 4 panfletos (flyers)

3 flyers de salões de beleza:

- Joana Cabelos e Estética – Apresentou o vocábulo *Graduate* (Escova de Gel *graduate*)
- Sem + Pêlo – Não apresentou nenhum estrangeirismo.

- Espaço *GLAM* – Apresentou a abreviação *Glam* (de *Glamour*) no próprio nome do salão, e dentre os serviços oferecidos, apresentou: *designer* de sobancelha, e *peeling* (de diamante e químico).

1 flyer de uma loja de produtos e serviços de tratamentos para os pés:

- Doctor Feet* – Apresentou estrangeirismo no próprio nome do empreendimento, além dos vocábulos: *Soft* e *Laser* na lista de serviços de tratamentos para os pés.

**QUADRO 7:** Estrangeirismos em panfletos. Categoria: Beleza & Estética

<b>Beleza &amp; Estética (4 flyers)</b>	
<i>graduate</i>	gradual
<i>Galm (glamour)</i>	Beleza, sedução, atração
<i>designer</i>	estilista
<i>peeling</i>	descamação
<i>doctor</i>	doutor
<i>feet</i>	pés
<i>soft</i>	Suave, macio
<i>laser</i>	

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Na categoria **Beleza &Estética** foram recolhidos quatro (4) panfletos e apareceram oito (8) anglicismos, apenas um (1) foi um estrangeirismo necessário.

Empreendimentos Imobiliários (4 folders e 4 flyers)  
4 flyers:

- TORRES DE ITÁLIA – Apresentou os vocábulos *Stand* (*Stand* de vendas), *closet* e *WC* (abreviação de *Water Closet*).

- CONDOMÍNIO VILA DAS HORTÊNCIAS – Apresentou *WC* (abreviação de *Water Closet*).

- TERRA BRASIL – Apresentou o vocábulo *playground*.

- VEREDAS DO MADEIRA – Apresentou o

vocabulo *playground*.

4 folders:

• **AQUARELLE RESIDENCE** – Apresentou estrangeirismo – **AQUARELLE** e **RESIDENCE**, no próprio nome do empreendimento, além dos vocábulos: *Solarium, cooper, playground, hall* e *closet*.

• **BOSQUES DO MADEIRA** – Apresentou os vocábulos: *Zen, gourmet, social, fun, fitness, center, society* e *playground*.

• **RESERVA DO BOSQUE –CONDOMÍNIO-**

**RESORT** – Apresentou estrangeirismos – **RESORT**, no próprio nome do empreendimento, além dos vocábulos: *Solarium, cooper, playground, hall, fitness, centre, porte-cochere, deck, home office, hall social, gourmet, car wash* e *SPA*.

• **THE PRIME RESIDENCE** – Apresentou estrangeirismos – **THE, PRIME** e **RESIDENCE**, no próprio nome do empreendimento, além dos vocábulos: *that, is great, city, house, deck, playground* e *fitness*.

**QUADRO 08:** Estrangeirismos em panfletos. Categoria: Empreendimentos Imobiliários

<b>Empreendimentos Imobiliários (4 folders e 4 flyers)</b>	
<i>stand</i>	Estande/ local
<i>W.C.(water closet)</i>	banheiro
<i>playground</i>	Parque infantil
<i>aquarelle</i>	aquarela
<i>residence</i>	Residência, habitação
<i>solarium</i>	solário
<i>cooper</i>	corrida
<i>hall</i>	saguão
<i>closet</i>	Armário, despensa
<i>zen</i>	Tranquilo, calmo
<i>gourmet</i>	gourmet
<i>social</i>	social
<i>fun</i>	diversão
<i>fitness</i>	esportivo
<i>center</i>	centro
<i>society</i>	sociedade
<i>resort</i>	Local de diversão
<i>Porte-cochère</i>	
<i>deck</i>	Deck/ convés
<i>Home office</i>	Escritório em casa
<i>Hall social</i>	Saguão social
<i>Car wash</i>	lavajato
<i>spa</i>	Spa/ estância termal
<i>The prime</i>	O primeiro
<i>house</i>	casa
<i>That's a great city!</i>	Esta é uma ótima cidade!

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Na categoria **Empreendimentos Imobiliários** foram recolhidos quatro (4) panfletos e quatro (4) folders, todos apresentaram pelo menos um estrangeirismo, perfazendo um total de 25 palavras estrangeiras, e inclusive uma (1) frase completa. Do total, três (3) são galicismos, todos os demais são anglicismos. E quanto à função apenas um (1) pode ser considerado como necessário, os demais são de luxo. Demonstrando que a opção pelas “(...) trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico (...)” (Bourdieu, 1998).


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou fazer um levantamento do uso de estrangeirismos



utilizados nas peças publicitárias impressas - folders e panfletos (flyers), da cidade de Porto Velho, para uma reflexão acerca do fato que o uso de estrangeirismos na publicidade tem sido crescente.

A pergunta de pesquisa pautou-se no fenômeno da globalização, da quebra de fronteiras e a consequente mudança da forma de contato com “o outro”. Acreditou-se que em função dessa nova realidade social seria fácil encontrar a presença de termos estrangeiros nos mais variados materiais publicitários distribuídos pela cidade, demonstrado assim a estreita relação entre língua e sociedade, conceito que permeia a teoria da Sociolinguística Variacionista, utilizada para a fundamentação teórica.




Foi possível concluir que a língua portuguesa sempre fez uso da “importação de



palavras”, desde o período da colonização do Brasil. No início os estrangeirismos vinham do francês (galicismos), e em seguida, situação que ainda se encontra nos dias de hoje, a predominância passou a ser de anglicismos, estrangeirismos da língua inglesa, principalmente em função da posição de destaque que os Estados Unidos ocupam no cenário da economia mundial.



Através da análise do corpus, composto por quarenta (40) peças publicitárias: seis (6) folders e trinta e quatro (34) panfletos (*flyers*), encontramos um total de cento e treze (113) estrangeirismos, dos quais doze (12) foram classificados, quanto à função, como sendo necessários, enquanto que os outros cento e um (101) estrangeirismos utilizados, foram considerados como de luxo, deixando claro que a utilização de estrangeirismos na publicidade é feita por uma questão de escolha, e com a intenção de agregar “valor simbólico” (Bourdieu, 1998) ao produto e/ou serviço ofertado, tornando-o assim mais atraente ao consumidor.




É imprescindível ressaltar que em um mundo globalizado, no qual as relações dão-se cada vez com maior facilidade, através da Internet, torna-se praticamente impossível isolar culturas, e consequentemente línguas, por serem mutáveis, são influenciadas por modismos do contexto social no qual estão inseridas. Assim como o discurso publicitário, ao refletir um cenário pós-moderno, de globalização, de mudanças ideológicas e de deslocamentos de identidades se encontra repleto de estrangeirismos, demonstrando que as opções pelas trocas linguísticas são bem mais que relações de comunicação por excelência, mas carregam em si uma relação de poder simbólico, que agrega valor ao produto e/ou serviço ofertado para um consumidor que se identifica com o país e/ou a cultura do país do qual o estrangeirismo é importado.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tânia Maria. – **Sociolinguística**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.



BAGNO, Marcos. – **A Inevitável travessia**: da prescrição gramatical à educação linguística In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael & GAGNÉ,

Gilles. Língua Materna. Letramento, Variação & Ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BOURDIEU, Pierre – **A Economia das trocas linguísticas**: O que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARVALHO, Nelly. **Empréstimos linguísticos**. São Paulo: Ática, 1989. 84p.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FARACO, Carlos Alberto (org.). **Estrangeirismos** – guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2004.

GARCEZ, Pedro M; ZILLES, Ana Maria S. **Estrangeirismos** – Desejos e Ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto (org.). Estrangeirismos – guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACHADO, José Pedro. **Estrangeirismos na língua portuguesa**. Lisboa: Notícias, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

VILELA, Mário. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Almedina, 1994.



# O DISCURSO SOBRE O FUTEBOL PRESENTE NAS PEÇAS PUBLICITÁRIAS DOS PATROCINADORES DA SELEÇÃO BRASILEIRA

Ana Cláudia Dias Ribeiro  
Sorhaya Chediak  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente trabalho tem como temática o discurso sobre o futebol nas peças publicitárias dos patrocinadores da Seleção Brasileira. Discutiremos acerca da contextualização histórica, das condições de produção e das posições discursivas de cada enunciador, assim como a relevância das escolhas lexicais presentes nos enunciados. O objetivo é fazer uma reflexão sobre como é construído o discurso nas peças publicitárias das empresas patrocinadoras, bem como verificar e discutir a ideologia, as regularidades e as possíveis leituras nas propagandas selecionadas. Para tanto, consideramos alguns considerações de Foucault (2011) sobre a ordem e produção do discurso, os conhecimentos de interdiscurso e intradiscurso de Olandi (1999) e Maingueneau (1997), a concepção de memória discursiva e análise do discurso de Brandão (1998) e Fernandes (2007), as considerações de ideologia de Bakhtin (2006). Além desses, como suporte teórico valemo-nos de autores como Fiorin (2013), Kleiman (1989), Koch e Elias (2010). Como resultados das análises iniciadas verificamos que o discurso presente não se refere somente as qualidades dos produtos anunciados, mas também a “identidade construída” a cerca do futebol. Além disso, percebemos a importância de considerar os elementos textuais como estruturas subentendidas de interpretação e estruturação de textos.

**Palavras-chave:** Discurso. Ideologia. Patrocinadores. Futebol.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende discutir de que forma é construído o discurso nos anúncios das empresas patrocinadoras da seleção brasileira, através da análise comparativa das propagandas selecionadas. Primeiro se faz necessário abordar a contextualização

histórica, as condições de produção e as posições discursivas de cada enunciador, bem como as escolhas lexicais presentes nos enunciados.

O discurso é elaborado por meio da língua, por isso é relevante considerar as palavras utilizadas nas propagandas, já que ao serem eleitas elas cumprem um papel importante porque podem mudar de sentido conforme o lugar que o sujeito ocupa na enunciação.

Para Bakhtin (2006), a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social, é produto da interação entre locutor-interlocutor. Ela possui duas faces: a primeira é que procede de alguém e a segunda é que se dirige a alguém. Assim sendo, não pode ser considerado simples código a ser decifrado, pois: “Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis e etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 96).


Por isso, não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar na neutralidade de um discurso, porque ele “implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolvem questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas” (FERNANDES, 2007).

Por outro lado, acreditamos que é importante considerar os procedimentos da escrita, bem como as estratégias e conhecimentos prévios: conhecimento textual, linguístico e de mundo, através dos quais o leitor consumidor realiza inferências, compreende, amplia suas ideias. .


## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A princípio se faz necessário falar de identidade para que possamos refletir a cerca do clichê “O Brasil é o país do futebol”. Uma







das causas possíveis seria o fato do Brasil já ter conquistado cinco títulos mundiais importantes. A massificação e divulgação do futebol na mídia contribuem também para intensificar a ideia de que vivemos no “país da bola”.




Há três concepções de identidade, conforme Hall (2011), a primeira vem do iluminismo que a concebe como produto pronto porque nascemos com ela e permanecemos o mesmo ao longo de nossas vidas. O segundo entendimento é de natureza sociológica e diz que ela é formada aos poucos a partir da interação com outras pessoas. Já a terceira compreensão, Pós-Moderna, diz que somos fragmentados, e nossa identidade é móvel, nada é estável. A discussão sobre a identidade cultural proposta por Hall nos mostra que as identidades estão sendo deslocadas e (re) criadas.




“O Brasil é o país do futebol” é uma ideologia que foi sendo construída através dos tempos, por meio dos aparelhos ideológicos do estado. Conta-se que o futebol chegou ao Brasil ainda no século XIX, trazido da Inglaterra por Charles Miller. No início era um esporte da elite, mas aos poucos foi se popularizando.




Um dos primeiros discursos para explicar a relação da habilidade do brasileiro com a bola surgiu “na década de 1930, o sociólogo e antropólogo pernambucano Gilberto Freyre defendia a tese de que o talento do brasileiro resultava da miscigenação entre negros, europeus e índios.”




Estudos, posteriores, realizados por sociólogos e historiadores, vieram discordar de que a questão étnica da formação da população pudesse explicar a competência dos jogadores do Brasil. Voltou-se o enfoque para o aspecto cultural e histórico ao qual o futebol está envolvido.



Ainda na década de 30, Getúlio Vargas apoia a profissionalização do futebol, pois percebe que pode ter benefícios utilizando o gosto da população pela “bola”.



Na década de 1950, com o grande crescimento econômico vivenciado durante o governo de JK, o Brasil começou a despontar com vários craques como Garrincha e Pelé. Nesse mesmo período, o rádio e principalmente a TV passam a ter grande poder de influência sobre a população. Dessa maneira, a identidade do Brasil ia se consolidando.



Nos anos 70, com o crescimento imobiliário e a urbanização das cidades, os

campos de futebol migraram para a periferia. Nos anos 90 o Brasil passa a exportar vários craques. Com a globalização, os países estrangeiros estavam dispostos a desembolsar grandes quantias por jogadores brasileiros, realidade ainda nos dias atuais.

Portanto foram os aparelhos ideológicos do estado (Althusser, 1980) mídia e política que construíram e propagaram a ideologia em torno do futebol no Brasil.

## **CONDIÇÃO DE PRODUÇÃO E POSIÇÃO DISCURSIVA DOS ENUNCIADORES**

As empresas patrocinadoras da seleção ocupam lugar de destaque porque o evento esportivo é assistido por telespectadores do mundo todo. E suas marcas, slogans são massivamente divulgados nos estádios durante o treino, no painel de entrevista e entre os intervalos dos jogos. Ter a marca ou produto relacionado com o esporte e com o país que tem o maior número de títulos atrai patrocínios.

A condição que cada patrocinador ocupa contribui para compreendermos o discurso empregado nos anúncios. É importante entender que as condições de produção envolvem os sujeitos, a situação e a memória que

por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 1999, p.31)

Ao relacionar a marca ou produto a Seleção Brasileira de futebol aos anúncios, o leitor pode atribuir diferentes sentidos as propagandas. Por mais que elas tentam “controlar” o efeito da acepção produzida, não há como prever como cada leitor ou consumidor irá inferir. O efeito do sentido dependerá de um conjunto de fatores como: concepção de futebol, ideologia, a compreensão política e social que envolve a Seleção.

Cada enunciado trabalha com escolhas

lexicais específicas logo, determinam a ideologia de modo distinto. Fernandes (2007) fala que os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Desta forma, o efeito das palavras podem variar dependendo do lugar socioideológico daqueles que a empregam.

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN, 2006, p. 26 -34)

Para Foucault os “diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que o sujeito pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (1987, p. 61) contribuem com os efeitos de sentidos, interpretação e conhecimento que cada sujeito possui.

### ANÁLISE DO CORPUS

Sabemos que apesar de alguns torcedores serem fanáticos, nem todos os brasileiros gostam de futebol. No entanto, o discurso presente é que ele nos une, e por isso mesmo

não gostando, em época de Copa todos se reúnem com o intuito de assistir aos jogos.

Nesse contexto, é importante verificar que nenhum discurso é construído aleatoriamente, ao contrário podemos observar

“... que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes, dominar seu conhecimento aleatório [...]” (FOCAULT, p.8-9)

Na figura abaixo podemos verificar que a operadora Vivo usa em sua logomarca a imagem de uma bola e ao lado as palavras: maior, torcida, aqui. O público alvo, não se limita apenas aos usuários em potencial, mas a todos. Ao mesmo tempo faz associação a “Copa Mundial” e a qualidade dos serviços prestados aos consumidores. A palavra “maior” e “aqui” nos remete a ideia que a operadora tem o maior número de usuários, ou seja, quem não a tem como operadora não faz parte da “maior torcida”. No entanto, o Brasil como sede da copa tem a possibilidade de ter “a maior torcida”. Visto que, uso do dêitico “aqui”, advérbio de lugar, “aponta para elementos exteriores ao texto e mudam o sentido conforme o contexto em que se encontram inseridos, isto é, não possuem um valor semântico em si mesmos, variando a cada nova situação”. (Koch, 2010, p.60).

Figura1: torcida Vivo



Disponível em: <http://www.euvivoesporte.com.br/esportes/futebol/joias-do-brasil>. Acesso em jul,2013.

O interdiscurso ultrapassa a materialidade linguística é preciso considerar o não explícito para buscar a ideologia presente no enunciado.

Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho

contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. É a condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: entre paráfrase e polissemia. (ORLANDI,1999, p..37)

Nas propagandas das figuras 2 e 3 podemos observar que a operadora emprega com regularidade o pronome “aqui”. No entanto,

nesse contexto inferimos outra leitura. O uso do dêitico, nele, apresenta a ideia que pode ser tanto o Brasil como a própria operadora a “fazer o melhor mundial da história”. Sabemos que ao sair de seu país as pessoas precisarão “conectar com familiares, amigos etc, ou ainda podem acessar o portal “Eu Vivo Esporte” e acompanhar os jogos. A atribuição de excelência é reforçada no adjetivo “melhor” e no substantivo “qualidade”. A imagem da F4

completa o anúncio com a taça, nos remetendo a uma memória discursiva

pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentido constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder. (ORLANDI, 1999,p. 32)

Figura 2: cobertura Vivo



Figura 3: seleção Vivo



Revista Veja Edição 2323 – ano 46 nº 21 22 maio de 2013 página 49 e 52

Figura 4: qualidade Vivo



Revista Veja Edição 2323 – ano 46 nº 21, 22 de maio de 2013 páginas 50 e 51

A imagem da operadora é relacionada à ideia de campeã e a excelência, tendo em vista a comparação implícita com o Brasil, o qual é pentacampeão e com mais títulos mundiais. O intradiscursos aparece no enunciado através da materialidade linguística, já o interdiscursos permite extrapolar o que não está explícito.

“O interdiscursos consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e

redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos”. (MAINGUENEAU, 1997, p.113)

A peça publicitária não traz explícito que a Vivo é melhor que as outras operadoras, no entanto podemos por meio do interdiscursos e da memória discursiva, fazer uma inferência entre a imagem dos jogadores e da taça ao momento histórico de 2002, ano em que



o Brasil conquistou o pentacampeonato. A memória discursiva relaciona o que já foi dito em outras épocas a respeito do futebol brasileiro para atribuir o sentido.

Em sequência temos a F2 que relaciona o mapa do Brasil ao campo de futebol. O uso repetitivo do pronome “aqui” reforça a ideia de que a operadora tem condições de melhor atendimento porque possui a maior cobertura territorial em municípios. Isso fica evidente ao mostrar em destaque “aqui tem 8.515.767 km<sup>2</sup> de cobertura Vivo de futebol”. Sabemos que o número refere-se à extensão territorial do nosso país. “As informações explícitas servem para o preenchimento de lacunas – propositalmente sugeridas – com base em conhecimentos partilhados” (Koch e Elias, 2010, p.64).

Abaixo da imagem há o enunciado em letras menores “Maior cobertura 3G em municípios, conforme consta no siteteleco.com.br de 12.04. 2013”.

O site citado Teleco, Inteligência em Comunicações, fornece informações sobre o sistema de telecomunicações no Brasil, com dados da ANATEL. E conforme o site no mês de abril a operadora Vivo lidera, com 91,1 %, o primeiro lugar em atendimento de Municípios no Brasil.

Segundo Brandão (1998) é a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas. É ela que permite, na rede de formulações que constitui o intradiscurso de uma formação discursiva. (p.76)

As propagandas produzem efeitos de

sentidos distintos ao relacionar sua imagem a Seleção Brasileira, todavia todas agregam a qualidade e eficiência da Vivo para atender aos seus clientes.

Na propaganda da Hyundai o que convida à leitura é a frase verbal “Todo brasileiro nasce pentacampeão” ligada ao plano visual. O qual tem o bebê com uma peruca nas cores azul e amarela, a chupeta com a figura de uma bola, a bandeira brasileira na mão, a bola ao lado e as cinco almofadas no formato de estrelas. Acima da criança temos o móbile, também com cinco estrelas, as quais representam a conquista do pentacampeonato da Seleção Brasileira. Ao dialogar frase e imagem:

O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo Princípio da Economia, não explicita as informações consideradas desnecessárias. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder do “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, supondo que o interlocutor poderá recuperar essa informação por meio de inferências (KOCH e ELIAS, 2012, p.71).

Percebemos na propaganda a referência ao futebol e as conquistas da Seleção Brasileira. Ao lermos o enunciado ativamos funções que nos auxiliam no processo de compreensão. Kleiman (1989) argumenta sobre os conhecimentos que acionamos no processo de leitura, tais como textual, linguísticos e de mundo.

Figura 5: Bebê Hb 20



Revista Veja Edição 2326 – ano 46 nº 25, 19 de junho de 2013 página 23



O primeiro estaria associado à identificação dos gêneros textuais - artigo acadêmico, texto informativo etc.; - o segundo refere-se à estrutura da língua e o último está relacionado ao conhecimento generalizado advindo de experiências vivenciadas pelo indivíduo.

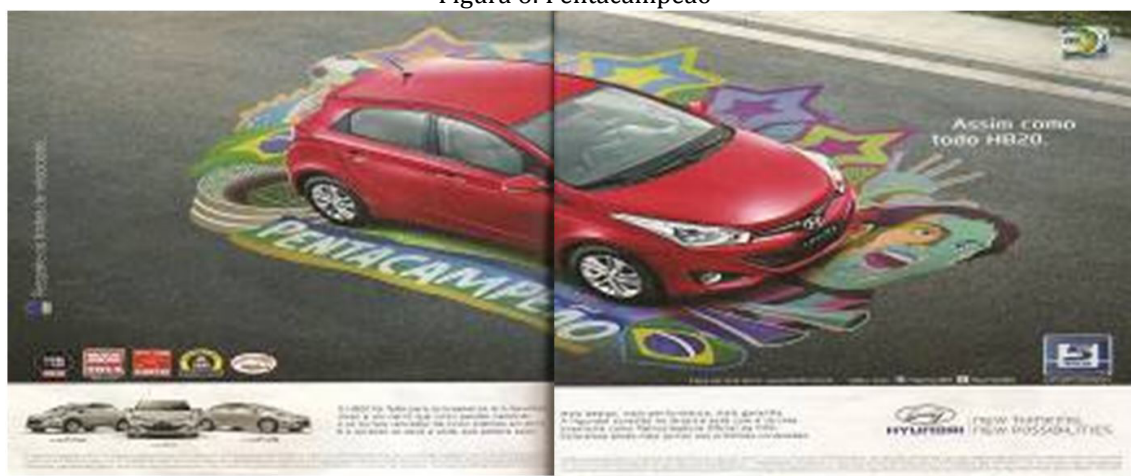
O enunciado da peça publicitária estabelece o efeito de sentido para o leitor através da memória discursiva, a qual nos remete ao cenário do futebol e ao que ele representa para os brasileiros. O leitor é “seduzido” pela propaganda, já que a relaciona à “paixão nacional”, para depois tecer comentários a respeito do carro. O que pode ser evidenciado na frase da figura 6: “Assim como todo HB20”. O uso da expressão “assim como” estabelece comparação com o que foi dito anteriormente e agora a evidência fica para a qualidade do carro. O discurso presente é que ele é a “outra paixão” do brasileiro.

A relação de sentido e a comparação é estabelecida através das figuras pintadas

no chão: as cinco estrelas, a bola, a bandeira, as cornetas e um homem, representando o torcedor, com a mão levantada mostrando os cinco dedos. O carro fica em contraste com os outros elementos porque a cor vermelha se destaca, além disso:

As cores quentes são psicologicamente dinâmicas e estimulantes. Sugerem vitalidade, alegria, excitação e movimento. (...) Uma cor só é chocante quando está dissociada e sem relação com as que a rodeiam. O contraste, por exemplo, é um poderoso instrumento de expressão, o meio para intensificar e simplificar a comunicação. Ele dramatiza o significado através de formulações opostas. Essa força oposta desequilibra, aguça, choca, estimula, chama a atenção. O contraste é a ponte entre a definição e compreensão das ideias visuais, no sentido de tornar mais visíveis as ideias, imagens e sensações. (disponível em: <http://www.agenciamaagari.com.br/products/as-cores-no-design-grafico/> § acesso agosto de 2013)

Figura 6: Pentacampeão



Revista Veja Edição 2326 – ano 46 nº 25 19 de junho de 2013 páginas 24 e 25

Abaixo lê-se: O HB20 foi feito para os brasileiros. E o resultado disso é um carro que virou paixão nacional e se tornou vencedor de cinco prêmios em 2013. E o sucesso se deve a você, que sempre pediu mais design, mais performance, mais garantia. A Hyundai acredita no Brasil e está com a torcida brasileira como Patrocinadora Oficial da FIFA. Estaremos mais juntos nas próximas conquistas.

A peça publicitária ao recorrer ao futebol, estabelece uma comparação, pois emprega as mesmas qualidades ao futebol e ao carro. Nesse

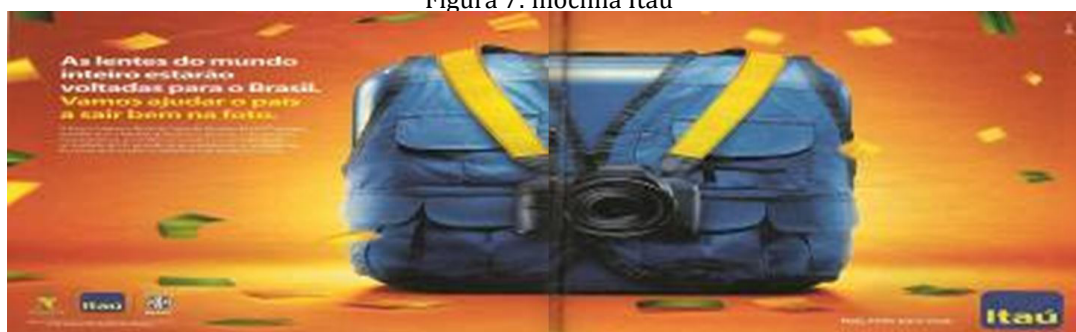
contexto o discurso é reconstruído e o cenário e as condições de produção também. Isso possibilita uma nova constituição semântica para o enunciado. Para Foucault, o discurso ressurge completamente novo, reaparece a partir das coisas, dos sentimentos ou dos pensamentos, ou seja, todo discurso resulta de “um já dito”.

As estrelas sobre o símbolo oficial da Seleção Brasileira representam os cinco títulos da Copa do Mundo. Já para a Hyundai o discurso ganha ressignificação, pois elas estão relacionadas à qualidade do produto. Podemos

verificar que tal procedimento envolve a intencionalidade a qual “refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir

e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados.” (KOCH & TRAVAGLIA, 1992, p. 79).

Figura 7: mochila Itaú



Revista Veja Edição 2325 – ano 46 nº 24 Edição Especial 12 de junho páginas 6 e 7

Abaixo lê-se: O Itaú é o banco oficial da Copa do Mundo da Fifa™ porque acredita que o futebol aproxima as pessoas. Com pessoas mais próximas, os sonhos se somam e as possibilidades se multiplicam. E quando, as possibilidades se multiplicam, fica mais fácil receber a maior festa do futebol em casa.

Na peça publicitária da fig.7 “As lentes do mundo inteiro estarão voltadas para o Brasil. Vamos ajudar o país a sair bem na foto.” temos dois enunciadores. O primeiro, surge em letras brancas, pressupõe as vozes da população dizendo que a atenção dos vários países estará voltada para o Brasil. O segundo, o próprio banco, texto escrito de amarelo, uma das cores oficiais do Itaú. O qual assume a responsabilidade da posição exposta no segundo enunciado, fazendo uso da forma verbal na primeira pessoa do plural “vamos”, ao mesmo tempo em que convoca o destinatário a juntar-se a ele na ação proposta. A presença dessas várias vozes no texto o caracteriza como polifônico. (Ducrot, apud Koch, 2009, p. 65).

A propaganda supracitada utiliza as cores amarelo, laranja e azul que estão relacionadas à empresa Banco Itaú. Há papeis verdes e amarelos picados, o que nos remete ao uso de confetes em comemorações de festas como aniversários, formaturas, Ano Novo, carnaval, e muitas outras. Já o logotipo da marca aparece recoberto por um colete e uma câmera fotográfica configurando o turista que virá ao Brasil ver aos jogos da copa. Estabelecendo relação direta com o texto verbal. Fugindo

do tradicional formato da função conativa da linguagem, comumente utilizada em anúncios publicitários. O uso do verbo ir no modo indicativo (vamos) tem a finalidade de persuadir o leitor. “o enunciador utiliza-se de certos procedimentos argumentativos visando levar o enunciatário a admitir como certo, como válido o sentido produzido” (FIORIN, 2013, p.75).

Além disso, a propaganda traz um texto complementar em letras brancas, caracteres pequenos, que apela para ideologia de que o futebol aproxima as pessoas. E acrescenta: “Com as pessoas mais próximas, os sonhos se somam e as possibilidades se multiplicam. E, quando as possibilidades se multiplicam, fica mais fácil receber a maior festa do futebol em casa.” O uso do substantivo “possibilidades” e do verbo “multiplicam” agregam outro efeito de sentido, porque podemos inferir que na frase: “os sonhos e as possibilidades se multiplicam” pode se referir também à oportunidade que todos têm de se tornar um “possível” cliente e ver os “sonhos e as possibilidades se multiplicarem”.

Conforme Fiorin (2013), para exercer a persuasão o enunciador utiliza-se de um conjunto de procedimentos argumentativos, que são parte constitutiva das relações entre enunciador e o enunciatário (p.57). Por isso, é importante avaliarmos não só a mensagem da propaganda, mas também considerarmos o veículo de comunicação – Revista Veja- e o objetivo de atingir a propagação e a aceitabilidade do Banco com a frase “Itaú feito para você”.

O enunciador ao usar a argumentação recorre aos procedimentos linguísticos para convencer o enunciatário a qualidade do produto. Por outro lado, há também “a identidade criada” acerca do futebol e ao que ele representa para a população. Sabemos que o sentimento nacionalista dos brasileiros aflora em época de Copa do Mundo. É comum as pessoas se juntarem em casa de parentes ou amigos para assistir aos jogos, devidamente vestidos de verde e amarelo, unidos por um só ideal: vencer. Assim, o enunciador recorre à memória discursiva a qual:

torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas. É ela que permite, na rede de formulações que constitui o intradiscurso de uma FD, o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente

contíguas. Não se trata, portanto, de uma memória psicológica, mas de uma memória que supõe o enunciado inscrito na história (BRANDÃO, 2006, p.95 e 96).

A formação discursiva não ocorre de forma homogênea porque é constituída de discursos distintos, porém, ela tem sua regularidade. O enunciador sabe que estamos no ano que antecede a Copa, assim, o leitor poderá lembrar-se de outras copas, das reuniões para torcer juntos pela seleção brasileira. Segundo Fiorin (2013), “o enunciador e o enunciatário são o autor e leitor. Não são o autor e leitor reais, de carne e osso, mas o autor e o leitor implícitos, ou seja, uma imagem do autor e do leitor construída pelo texto” (p.56)

É evidente que a propaganda faz um apelo emocional, para que cada brasileiro se sinta anfitrião, portanto, responsável pelo evento.

Figura 8: Técnico Itaú



Revista Veja Edição 2325 – ano 46 nº 24 Edição Especial páginas 8 e 9

Abaixo lê-se: O Itaú é o banco oficial da Copa do Mundo da Fifa™ porque acredita que o futebol aproxima as pessoas. Com pessoas mais próximas, os sonhos se somam e as possibilidades se multiplicam. E quando, as possibilidades se multiplicam, fica mais fácil receber a maior festa do futebol em casa.


Na figura 8, mantém-se as cores oficiais do Itaú e a frase em letra menor, mas a logomarca assume o formato de maleta, acompanhada de apito e boné da seleção brasileira. O que permite o enunciatário preencher as lacunas com base em conhecimentos partilhados com o enunciatário. É possível perceber também que a peça publicitária emprega polissemia que é

a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos – e os sujeitos-


não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido ao mesmo objeto simbólico (ORLANDI, p.38, 1999).

Em letras brancas, temos “Escalção definida para a transformação de 2014”, o enunciado remete ao sentido de que a escalção dos jogadores da seleção brasileira já foi feita. Quanto ao restante do enunciado pode-se inferir o sentido de que o Itaú convoca o leitor que ainda não é correntista do banco a se tornar um: “Você é o titular e o Itaú é o seu banco”. O enunciador se coloca como técnico como é sugerido pela imagem. “A finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Por isso, o ato da comunicação é um complexo jogo de






manipulação com vistas a fazer o enunciário crer naquilo que se transmite.” (FIORIN, 2013, p.75)




A palavra “transformação” na primeira frase não aparece por acaso, ao escolhê-la o enunciador recobra de maneira sutil, a memória discursiva, na qual a seleção brasileira perpassava por momentos de descrédito. Sugere mudanças, que irão acontecer se todos se unirem num único objetivo, como é colocado no texto complementar em letras pequenas (o mesmo da fig. 7 e 8).




## CONSIDERAÇÕES FINAIS




É no exercício da interlocução que a linguagem é construída. Falar dela é ampliar nossa visão a respeito das dimensões que a formam e nos percebermos como sujeito, seja falante, produtores de textos ou leitores, mais completos.




Por outro lado, se faz necessário entender que a escrita e o discurso podem ser empregados com diversos propósitos. Por isso, é relevante compreender como ocorre o discurso nas peças publicitárias, além dos mecanismos textuais que contribuem para compreensão das relações internas entre os elementos textuais.




Sabemos que o discurso pode ser uma arma silenciosa servindo de poder. Já que serve para veicular uma ideologia dominante, ainda que de forma velada ou mesmo simbólica como forma de coerção.



Os discursos presente nas peças publicitárias não se referem somente as qualidades dos produtos dos patrocinadores. Mas principalmente a ideologia sobre as concepções do futebol, que foram construídas por um processo sócio-histórico-cultural. Os aparelhos ideológicos do estado como a mídia e a política foram responsáveis por propagar, no decorrer da história, a ideologia de que “o Brasil é o país do futebol”. Assim criou-se uma “identidade coletiva inventada” de que o futebol é a “paixão nacional”, que tanto une e diverte os brasileiros.



Por isso, é necessário considerar o contexto do momento histórico na qual estamos inseridos para que possamos compreender os discursos produzidos nas peças publicitárias dos patrocinadores analisados.



Segundo Foucault todo enunciado é um “já dito”, assim, verificamos que todas as peças

publicitárias analisadas dialogam entre si ao buscar no mesmo tema “Copa do Mundo” referências para qualificar ou exaltar o produto anunciado.

No entanto, no viés da análise do discurso os enunciadores assumem diferentes formações discursivas. As quais são fundamentais para compreendermos o porquê das escolhas lexicais e das regras de aparição acerca da ideologia que o futebol representa.

As inferências, as atribuições de sentido e os discursos materializados nas peças publicitárias são elementos que contribuem e reforçam a concepção “identidade inventada”. Por outro lado, Foucault afirma que não podemos ter o controle do discurso. Não há como prever como cada um irá receber ou captar a argumentação, a intenção e o enunciado.

Segundo Fernandes (2007), os enunciados assim como os discursos, são acontecimentos que sofrem continuidade, dispersão, formação e transformação, cujas unidades obedecem a regularidades, cujos sentidos são incompletamente alcançados (p.57).

Assim, é fundamental considerar que as peças publicitárias foram publicadas em uma determinada formação discursiva, a qual está condicionada ao podemos ou não proferir em uma época histórica. Portanto,

O saber de cada um a respeito do mesmo objeto é diferente, porque é condicionado pelo ponto de vista em que cada um se coloca para aprendê-lo, estudá-lo, analisá-lo. Tendo adquirido um saber a partir de uma certa perspectiva, cada um dos sujeitos atribui a seu conhecimento a marca da certeza e confere ao outro a qualificação de equívoco, ou seja, cada um dos sujeitos considera seu saber como saber e o do outro como não saber. (FIORIN, 2013, p.18 e 19)

As peças publicitárias veiculam a universalização da “identidade coletiva inventada”. Os interesses e a projeção das ideias de: troca, união, sonhos, aproximação reafirmam a ideologia sobre o futebol e o que ele representa. Com isso as propagandas usam a persuasão e perpetua a ideologia com seu discurso para sustentar interesse particulares.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




ALTHUSSER, Louis. **Os Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3ª ed. Lisboa: Presença Editorial, 1980.




BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed., São Paulo, 2006.



BITTENCOURT, Fabiano. **Por que o Brasil é o país do futebol?** Revista Superinteressante, Maio de 2006. Disponível: <http://super.abril.com.br/esporte/brasil-pais-futebol-446418.shtml> acesso em julho de 2013.



FERNANDES, Cleudemar Alves. **A Noção de discurso**: ideologia e efeito de sentido. 2ª ed. São Carlos: Claraluz, 2007.



FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Brasileira: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em análise do discurso**. 3ª ed., São Paulo, Editora da UNICAMP.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ORIENTAÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE AULA COMUM

Ana Maria Dias da Silva  
Dânia de Oliveira Mendes

*Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco*

## RESUMO

O trabalho focaliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido na Escola Iza Mello, voltado para alunos com deficiência intelectual, cujo objetivo é ajudá-los a desenvolverem o pensamento cognitivo, estudando os processos de aprendizagem e de aquisição de novos conhecimentos. O presente trabalho busca detalhar um caso real de uma menina de 10 anos cursando o 3º ano do ensino fundamental. Serão retratadas as possibilidades e dificuldades de aprendizagens identificadas e que estão explícitas no estudo de caso. O trabalho foi desenvolvido fazendo uso da metodologia ACR (Aprendizagem Colaborativa em rede), que consiste na proposição do caso, análise e clarificação do problema e para finalizar o trabalho foi feita a elaboração do plano de AEE, para atendimento da aluna, com sugestões de boas atividades que foram propostas para serem executadas com intervenção da professora em sala de aula comum, as quais trabalharão o funcionamento cognitivo da referida aluna e também irão incentivar a leitura e a escrita, através de jogos e brincadeiras.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual. Escola Comum.

## INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 estabelece como serviço para alunos público-alvo da educação especial – Deficiência, Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo detalhar um caso real de uma menina de 10 anos cursando o 3º ano do ensino fundamental retratando as possibilidades e dificuldades de aprendizagens.

Para o desenvolvimento do artigo utilizamos como metodologia a proposta de Aprendizagem Colaborativa em Rede, que consiste na proposição do caso, análise e clarificação do problema e elaboração do plano de atendimento educacional especializado que tem como objetivo desenvolver o pensamento cognitivo, estudando os processos de aprendizagem e de aquisição de novos conhecimentos.


Acreditamos que o resultado desse artigo proporcionará para a comunidade docente compreender como o atendimento educacional especializado contribuirá para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial.

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO


O trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado, com alunos que apresentam deficiência intelectual é na produção de materiais pedagógicos específicos os quais contribuam no desenvolvimento e aprendizagem do aluno. O professor do AEE tem como objetivo proporcionar atividades que possibilitem na organização do seu pensamento. O atendimento será com situações problemas do seu dia-a-dia para auxiliar o aluno na utilização do seu raciocínio lógico. Segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, artigo 13, Inciso I:

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: Identificar. Elaborar. Produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos públicos-alvo da Educação Especial.

O professor de o Atendimento Educacional




Especializado precisa conhecer o aluno e suas peculiaridades para ajudar a atuar no meio escolar e fora dele, especialmente a relação que estabelece com o conhecimento promovendo sua autonomia intelectual.




É também função do professor organizar situações de aprendizagem que estimule o desenvolvimento cognitivo. Materiais didáticos e pedagógicos precisam ser produzidos levando em consideração as necessidades específicas do aluno da sala de aula regular. O papel do professor do AEE é muito importante na construção do conhecimento na intervenção estimulando atividades cognitivas.




## **AValiação DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA**




No atendimento Educacional Especializado a avaliação é realizada através do estudo de caso de que tem como objetivo coletar o maior número de informações possíveis do aluno para a elaboração do plano AEE essas informações ajudarão nas intervenções desse plano. O estudo de caso parte resolução de problemas os quais sugere-se solução através de atividades respaldadas em referenciais teóricos para contribuir na solução do problema.




O estudo de caso deve ser realizado pelo professor do AEE em conjunto com o professor da sala de aula comum, com a família e os profissionais da escola que trabalham com esse aluno.



O aluno com deficiência intelectual é avaliado como um todo ele precisa ser observado em diferentes momentos e ambientes com essas informações o professor constrói o perfil desse aluno, pois segundo a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 (Art.13. Inciso VIII), “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando á disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidades e de estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”.



O aluno com deficiência intelectual é avaliado nos aspectos motores, no desenvolvimento da linguagem oral e escrito do raciocínio lógico da afetividade da interação social. A avaliação será feita com recursos promovendo uma situação lúdica para contribuir com a livre expressão do aluno.



Na avaliação dos aspectos motores é

observado se o aluno tem coordenação motora. Como por exemplo, pega no lápis para pintar um desenho, manipula objetos de diferentes texturas, tamanhos e formas. Na expressão oral, o professor avalia se a expressão de suas idéias é coerente e se compreende uma mensagem transmitida.

Na aquisição da escrita várias atividades podem ser realizadas tais como: escrita espontânea, a qual o aluno pode escrever um texto que sabe de cor; alfabeto móvel, na escrita do seu próprio nome, não com objetivo de alfabetizar mais de identificar sua evolução na leitura e escrita como de aprendizagem ativo na construção de um pensamento coerente. O sócio-afetivo do aluno com deficiência intelectual também é avaliado.

O acompanhamento do AEE parte da organização de um plano para o atendimento Educacional Especializado que o professor organiza com informações obtidas sobre o aluno, com essas afirmações o professor do AEE elabora seu plano com objetivo de desenvolver atividades que influencie no desenvolvimento da autonomia e na independência.


## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a ACR (Aprendizagem Colaborativa em Rede), que consiste na proposição do caso, clarificação do problema e elaboração do plano de AEE.


A primeira etapa do estudo de caso foi um relato do caso de uma aluna da escola pública do ensino fundamental, com deficiência intelectual, o relato envolveu a professora da sala comum seus colegas de turmas, a família e os demais membros da comunidade escolar.

A segunda etapa foi a da clarificação do problema, na qual identificou-se o tipo de problema que a aluna apresentava: a dificuldade na linguagem e na aprendizagem como também na socialização com os colegas da turma. Foram sugeridas algumas atividades para auxiliar a professora da sala de aula comum.


Na terceira etapa, foi construído um plano do AEE, com análise do estudo de caso e a clarificação do problema com respaldo em referenciais teóricos. O plano mostra os dados de identificação, objetivo específicos de acordo com estudo de caso, para atender as necessidades da aluna, tempo de duração do




plano, atividades sugeridas para cada objetivo, tipos de parcerias, recursos pedagógicos que ajudarão no desenvolvimento da atividade.




Este plano tem do AEE será executado na sala de recursos com a professora do Atendimento Educacional especializado, com objetivo de propor atividades que possibilite ao aluno o seu desenvolvimento cognitivo. Nesse momento, iremos conhecer as etapas do problema até a construção do Plano do AEE.




## **RESULTADOS E DISCUSSÕES: PROPOSIÇÃO DE UM CASO - RELATO DA ALUNA**




Marta Soares da Silva tem 10 anos está devidamente matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental na escola pública Iza Mello localizada em um bairro de periferia, na qual, a comunidade é de maneira geral de baixa renda.




Marta é filha do senhor Francisco Soares e da dona Judite Silva, o casal tem seis filhos, sendo Marta uma das filhas mais nova do casal. Sua irmã, a mais velha tem deficiência múltipla e estuda na mesma escola, já a mãe trabalha de doméstica e seu pai é autônomo.




Ela mora com a mãe e os irmãos e desde o nascimento enfrentou vários problemas de saúde permanecendo por muito tempo hospitalizado, com uma anemia muito forte. Ela andou com nove meses de nascida, mas até os três anos de idade ela não falava. Quando queria uma coisa simplesmente apontava. Em casa gosta de brincar com bonecas e também manter as coisas organizadas ajudando suas irmãs mais velhas nas tarefas de casa.



A professora relata que tem momentos em sala de aula no qual apresenta comportamento agressivo, bate, puxa os cabelos dos colegas. Ela está na hipótese pré-silábica, não conhece as letras do alfabeto, faz somente seu primeiro nome sem apoio e às vezes esquece letras e quando a professora pede para ela escrever novamente seu nome ela diz que esqueceu como fazê-lo, e solicita o modelo para cópia.



A atividade de escrita que domina sempre é a cópia, escreve a base de modelos, mesmo não conseguindo resolver as atividades propostas em sala de aula, ela não falta às aulas da professora do ensino regular.



Marta apresenta um comprometimento na linguagem e acarreta na professora e nos colegas dificuldade para compreender algumas palavras. A aluna frequenta o AEE, porém falta

bastante nos dias dos atendimentos e quando a professora pergunta os motivos das faltas, fala que esquece os dias que precisa participar do AEE.

A aluna apresenta dificuldades para resolver atividades de memória e raciocínio lógico, mas mesmo assim, mostra interesse por atividade de pintura e desenho.

## **ANÁLISE E CLARIFICAÇÃO DO PROBLEMA**

As reflexões sobre o caso da aluna Marta mostram suas condições de vida considerando que evidentemente, num ambiente com tantos problemas não seria de estranhar as dificuldades da menina com a leitura e a escrita.

A aluna tem 10 anos e a atividade de escrita que domina é da cópia. Sugere-se a professora da sala de aula regular o uso lúdico do alfabeto móvel, material concreto de apoio (fichas, letras móveis, livros de literaturas, figura, etc.) que é proposta como meio de funcionamento da escrita do sistema alfabético, que vai tomar o ambiente mais dinâmico, prendendo atenção dos alunos e com certeza, os alunos maximizarão seus conhecimentos a cada dia.

Ressalte-se o que a professora relatou que às vezes a aluna apresenta agressividade com os demais colegas, mas para isso ser revertido é necessário diálogo e começar a desafiar as problemáticas com trabalhos colaborativos que exija essa prática, de maneira que passe a ser uma rotina. A ideia aqui é apresentar a aluna que a colaboração é essencial num espaço de aprendizagem e a importância da mesma num trabalho em equipe. Isso a ajudará no relacionamento e na interação com os colegas da turma e até mesmo outras pessoas em sua volta.

No estudo de caso, a aluna apresenta dificuldades linguísticas e cognitivas de acordo com os referenciais, o recomendável é a utilização de jogos, pois ativam os conhecimentos prévios e ajudam estabelecer uma relação com conhecimentos anteriores e como Marta já apresenta comprometimento no desenvolvimento da linguagem, a parceria com a fonoaudióloga também é de suma importância para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da aluna.

A aluna apresenta dificuldades para resolver atividades de memória e raciocínio



lógico, mas mesmo assim, mostra interesse por atividade de pintura e desenho.

## **PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

### **A. Dados de Identificação:**

Nome do aluno: Marta Soares da Silva

Idade: 10 anos Série: 3º ano Turma: D  
Turno: 2º Professora do ensino regular: Lúcia

Professora do AEE: Ana Cristina

### **B. Plano de AEE**

#### **1. Objetivos do plano:**

- Desenvolver a comunicação e a linguagem nos aspectos sociais, atenção memória e raciocínio lógico.

- Incentivar a leitura e a escrita, através de jogos e brincadeiras.

- Proporcionar atividades que desenvolva uma aprendizagem colaborativa.

- Propor situações que possibilitem a livre expressão do aluno.

#### **2. Organização do atendimento**

- Período de atendimento de: 20 de agosto a 20 de outubro

- Frequência duas vezes por semana para o atendimento da aluna

- Tempo de atendimento 2 horas

- Composição do atendimento: (X) individual (x) coletivo

#### **3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento do aluno**

- Atividade 1 - jogo de memória: possibilita desenvolver a atenção e a memória.

- Atividade 2 - brincadeira vivo ou morto: trabalha concentração, atenção, percepção regras e organização) O professor organizará os alunos em círculo e explica as regras da brincadeira quando ela falar vivo todos permanecerão em pé e quando dizer morto os alunos irão se abaixarem quem errar sairá da brincadeira.

- Atividade 3 - jogo de quebra- cabeça: o aluno desenvolve atenção concentração e raciocínio lógico.

- Atividade 4 - jogo de encaixe: atividade consiste em desenvolver sua capacidade comunicativa.

- Atividade 5 - música: atividade irá desenvolver a capacidade de livre expressão.

- Atividade 6 - leitura diversificada: repertoriar o aluno com leituras de diversos

gêneros textuais

- Atividade 7 - pintura e desenho: o aluno deverá desenhar e pintar personagens da história do livro lido pela professora.

- Atividade 8 - alfabeto móvel: trabalhar com o nome da aluna o uso lúdico do alfabeto móvel é uma atividade proposta como meio de levá-lo a descoberta do funcionamento do sistema alfabético.

- Seleção de materiais a serem produzidos para o aluno: jogo de encaixe - jogo de quebra-cabeça - jogo da memória

- Adequações de materiais

- A aluna não necessita de adequações de materiais

- Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquirido,

- Papel chamex; lápis de cor; borracha; cola; giz de cera; CD; micro system; livro; cartolina; pincel; jogos;

- Tipos de parcerias necessárias para a aluna aprimoramento do atendimento e da produção de materiais;

Fonoaudióloga: A criança apresenta uma dificuldade na fala, portanto se a aluna receber atendimento fonoaudiólogo ajudará no desenvolvimento da linguagem.

- Profissionais da escola que receberão orientação do professor do AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

- professor sala de aula regular: orientações de atividades que pode ser trabalhada com a aluna;

- equipe gestora: orientações de quais os recursos pedagógicos que serão necessários para desenvolver as atividades com a aluna;

- funcionários da escola: receberão orientações do trabalho realizado dentro e fora da sala de aula;

- colegas da turma: envolver a aluna nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

### **C- Avaliação dos resultados**

#### **1 - Indicação de forma de registro**

A avaliação acontecerá por meio de portfólio o qual deverá constar informações registradas e atividades realizadas pela aluna, para avaliar o processo de aprendizagem da menina.

#### **2 - Resultados obtidos diante do objetivo do AEE**

Será observado o desempenho, dificuldades e interesse da aluna pelas atividades propostas tempo de execução e os recursos utilizados no desenvolvimento plano.

#### D- Reestruturação do plano

O plano será reestruturado de acordo com as necessidades da aluna, a partir dos avanços conquistados e dificuldades superadas.

### CONCLUSÃO

Este trabalho partiu de um estudo de caso de uma aluna com deficiência intelectual da escola pública Iza Mello, na qual a maioria dos alunos que são público alvo do AEE são alunos com deficiências intelectuais. Os professores desta escola não acreditam no potencial e capacidade de crescimento apresentado pelo aluno com deficiência intelectual.

O caso real apresentado mostra o problema de uma aluna com deficiência intelectual, com dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento na linguagem. Através da observação do problema e do respaldo em referenciais teóricos, foram sugeridas atividades que irão ajudar a professora da sala de aula comum no desenvolvimento do raciocínio lógico da aluna.

Por fim, conclui-se que o aluno com deficiência intelectual precisa de estratégias de ensino contextualizada com função social para sua vida, focalizando sua autonomia social. Sabemos que, para conquistar seu espaço como organizadora do processo de inclusão dos alunos com deficiência Intelectual, a Educação Especial precisará fixar políticas públicas e, para efetivá-las, é preciso vontade política, sendo por isso mesmo uma questão desafiadora para a educação e para os profissionais que pesquisam nessa área. Pois ainda existe uma grande confusão em compreender o trabalho realizado atualmente pela Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva. Desconsiderar este processo é inviabilizar a efetivação de uma educação inclusiva que atenda a todos, e que conheça e respeite suas diferenças.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de Outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira.** Brasília: 1998.

BRASIL. Lei 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto Nº 7.611, de 17/11/2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial. **Brasil: NEC/ SEESP.1994.**


BRASIL, Decreto-lei nº4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p.17, 5 de outubro de 2009.**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Brasília: Imprensa Oficial, 1988.**


FIGUEIREDO, Rita Vieira e POULIN, Jean Robert. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. **In: Silvia Helena Vieira Cruz. (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2008.**

GOMES, Adriana Leite Lima verde, POULIN, Jean-Robert, de FIGUEIREDO, Rita Vieira. Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.**









LIMAVERDE, Adriana e LUSTOSA, Geny. Processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. **Fortaleza: apresentação de power point do curso AEE. [s.d].**



MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Educação escolar para deficientes mentais: Problemas para pesquisa e desenvolvimento. **Caderno CEDES, vo1.19, n.46, Campinas,1998.**



ROPOLI, Edilene Aparecida. (et. al) A Educação Especial na Perspectiva da inclusão Escolar: A escola comum inclusiva **Brasilia: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial: [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.**



# CONSTRUÇÕES RELATIVAS NO PORTUGUÊS ACREANO: REALIZAÇÕES PADRÃO E NÃO PADRÃO

Ana Paula da Silva Xavier  
Vicente Cruz Cerqueira  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo analisar o comportamento do pronome relativo “que” presente em depoimentos orais de falantes escolhidos aleatoriamente dentro da comunidade urbana de Rio Branco, Acre. A razão de ser desta pesquisa pauta-se no aspecto variável do referido pronome dentro dos textos orais em virtude do caráter heterogêneo da língua portuguesa, segundo TARALLO (2001), BORTONI-RICARDO (2004) e MATTOS e SILVA (2004) que tratam de aspectos ligados aos fenômenos sociolinguísticos. O estudo em questão estruturou-se sob um entrelaçamento de dados classificados em grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos, sendo que estes incidem nos aspectos sociais Gênero/sexo: homem, mulher e escolaridade: superior e não superior. Já aqueles se referem às ocorrências padrão e não padrão; função do pronome relativo dentro do sintagma nominal quanto à retomada anafórica incidir no sujeito, no objeto ou num complemento; e quanto a presença do pronome com a relativa não padrão, no sentido de identificar se a estratégia utilizada pelo falante foi cortadora ou copiadora.

**Palavras-chave:** Relativização. Pronome relativo “que”. Português rio-branquense.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho descreve o comportamento do pronome relativo “que” presente em depoimentos orais de falantes escolhidos aleatoriamente dentro da comunidade urbana de Rio Branco, Acre. A razão de ser desta pesquisa pauta-se no aspecto variável do referido pronome dentro dos textos orais em virtude do caráter heterogêneo da língua portuguesa, segundo TARALLO (2001), BORTONI-RICARDO (2004) e MATTOS e SILVA (2004) que tratam de aspectos ligados aos fenômenos sociolinguísticos. O estudo em questão estruturou-se sob um entrelaçamento

de dados classificados em grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos, sendo que estes incidem nos aspectos sociais Gênero/sexo: homem, mulher e escolaridade: superior e não superior. Já aqueles se referem às ocorrências padrão e não padrão; função do pronome relativo dentro do sintagma nominal quanto à retomada anafórica incidir no sujeito, no objeto ou num complemento; e quanto a presença do pronome com a relativa não padrão, no sentido de identificar se a estratégia utilizada pelo falante foi cortadora, ou copiadora.


Há no português brasileiro três modos como à relativização se concretiza, pela norma padrão, quando o pronome é antecedido pela preposição. Já as outras duas modalidades são inerentes à norma informal em que a copiadora consiste no uso do termo “Que” sucedido de uma preposição e um pronome lembrete; na modalidade cortadora ocorre a supressão da preposição. Seguem os exemplos a título de ratificação.

- Os colegas **com os quais** eu brincava (padrão)
- Tinha um cabo lá **que eu** até conheci **ele** (copiadora)
- Nessa casa **que** minha irmã trabalhava (cortadora)

Essas variações advêm nas construções de orações subordinadas adjetivas em que a partícula “que” tem a função de pronome relativo diferentemente da função que exerce nas orações subordinadas substantivas o qual funciona como conjunção. Entretanto o falante que monitora a fala e no momento da produção oral tenta esquivar-se da construção copiadora devido o peso estigmatizante atribuído a tal construção. Daí, o motivo da pressuposição de que a modalidade cortadora prevalece nas construções orais e transferirem-se para a escrita numa acepção de conjunção. Fenômeno denominado de “queísmo” na produção textual escrita.


Logo, vale ressaltar a importância da referida pesquisa no que tange a contribuição para o entendimento das normas






estabelecidas pelos falantes no momento da produção oral, pois segundo LIBÂNEO (1994) o processo ensino/aprendizagem se dá a partir do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico. Então, é evidente que o conhecimento sobre o comportamento da variação e suas peculiaridades facilitará a elaboração de estratégias pedagógicas que dialoguem com a realidade do aluno.


## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**




O modelo teórico metodológico que orienta este trabalho é a teoria variacionista que toma elementos da metodologia desenvolvida por Labov, que utiliza como base de análise dados da língua falada, que refletem mais fielmente o vernáculo da comunidade.



O estudo de caso enfoca a variação do português brasileiro, por conseguinte o português rio-branquense, que o compõe. Foi levado em consideração o levantamento das orações relativas. Posteriormente foram escolhidos dois grupos, compostos cada um por cinco integrantes, sendo homens e mulheres. Os grupos são distintos, em universitários e não universitários. O tratamento dos dados foi realizado com o programa VARBRUL, programa de computador desenvolvido especificamente para operar com as variáveis componentes de uma regra variável na sociolinguística variacionista. Esse programa permite um tratamento quantitativo dos dados, fornecendo os percentuais de ocorrência das variantes e a probabilidade de sua aplicação; possibilita também cruzamento de fatores para verificar a interação entre eles o que permite uma melhor apreciação do peso de cada um deles na aplicação da regra; permite também agrupar grupos de fatores, recurso importante para uma análise quantitativa quando o número de ocorrências em função de um grupo de fator não é suficiente para o tratamento quantitativo.



Os dados trabalhados neste estudo são os registros de entrevistas gravadas para a análise da regra variável na modalidade falada.



A polêmica, agora em 2011, em torno do livro *Para viver melhor* que foi execrado pela imprensa e outras figuras de poder econômico, político e intelectual, sob o argumento de que o livro ensina “português errado”, pode ser tomada como um indicador de que os pesquisadores tinham e têm razão ao se debruçarem sobre o fenômeno. Na verdade, são

falsas as acusações assacadas contra a autora do livro, que traz, na verdade, a explicitação da concordância variante, nominal e verbal em português brasileiro, destacando o valor social da variante padrão em contraste com o não padrão.

Entre as estratégias relativização, encontra-se a duplicação do termo substituído pelo pronome relativo, que evidencia outro tipo de apagamento que produz uma estrutura que não é validada pela norma culta; essa nova forma substitui o a estrutura da variante padrão.

A variante duplicação do termo substituído pelo relativo não é negativamente percebida pela maioria dos falantes, mesmo os de alta escolaridade e que se declaram fluentes na norma culta. Nesse quadro se poderia pensar que a primeira estratégia – duplicação com relativo- não constituiria problema, sendo só o uso do pronome nominativo a variante a ser evitada. No entanto, uma reflexão mais cuidadosa vai nos forçar a rever essa posição, pois ela traz implicações importantes para as questões de ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Aparentemente, nas situações não formais de interação muitos falantes apagam o pronome acusativo, de sorte que ele não mais se apresenta na modalidade falada do português brasileiro. Assim, no processo de aquisição da língua materna, a criança não tem a evidência linguística necessária para identificar esse elemento na relativização, como o é requerido na variante culta. Isso equivale a dizer que na gramática do falante a relativização será diferente, com a perda da forma pronominal fonetizada. Acontece, porém, que na língua escrita, o preenchimento do objeto verbal é realizado, devendo a criança em processo de letramento identificá-lo e relacioná-lo a um morfema da língua; essa identificação e relacionamento passarão, então, a constituir uma tarefa nova, como a aquisição de um novo item do nível morfológico da língua. Em outros termos, a língua na modalidade escrita tem em sua gramática elementos que inexistem na gramática da língua na modalidade falada e, portanto, o aprendiz não estará mais aprendendo a ler e escrever a língua que fala, mas em certo sentido, aprendendo à escrita e leitura de uma variedade que lhe é em parte desconhecida.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

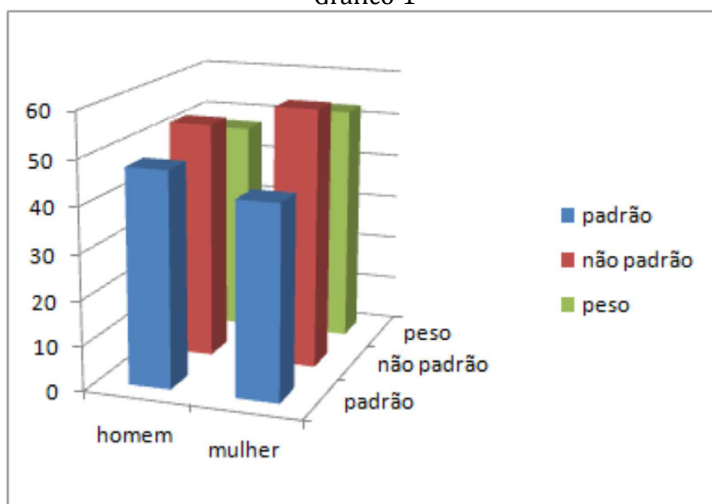
acepção de despronominalização haja vista a modalidade cortadora ter preponderado.

Os resultados obtidos demonstram uma oscilação da regra de relativização que corroboram com outras pesquisas no que tange ao comportamento da partícula *Que* numa

Quadro 1 - Distribuição dos casos de relativização padrão e não padrão referente ao grupo sexo:

	Padrão	Não Padrão
Homem	48%	53%
Mulher	43%	57%

Gráfico 1

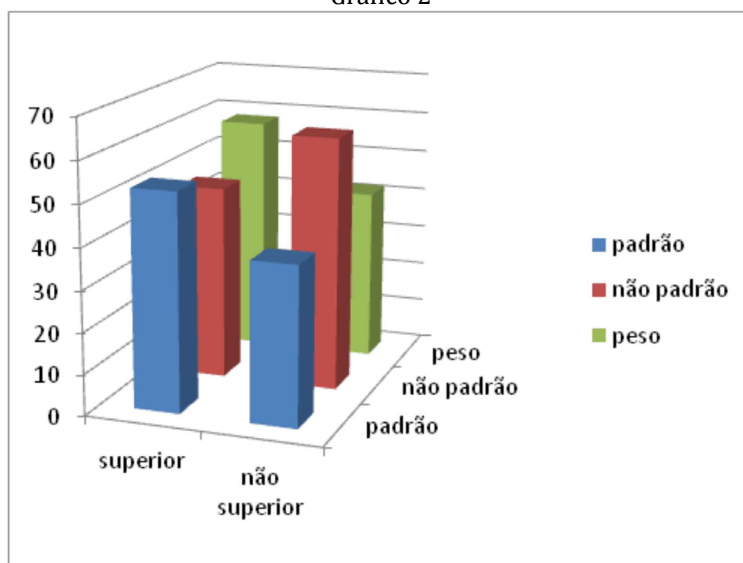


Fonte: Elaborado pela autora

O resultado inerente aos critérios padrão e não padrão nota-se que o critério não padrão preponderou; a variável significativa para a regra deu-se nas ocorrências realizadas na fala

das mulheres, resultado que corrobora com outras pesquisas sociolinguistas em que as mulheres predominam nas ocorrências.

Gráfico 2



Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 - Distribuição dos casos de relativização padrão e não padrão referente à escolaridade.

O grupo de fatores escolaridade corrobora

	Padrão	Não padrão
Superior	52,8	47,2
Não superior	38,5	61,5

com o fato de que a interferência da escola é fator preponderante para a significância da norma padrão.

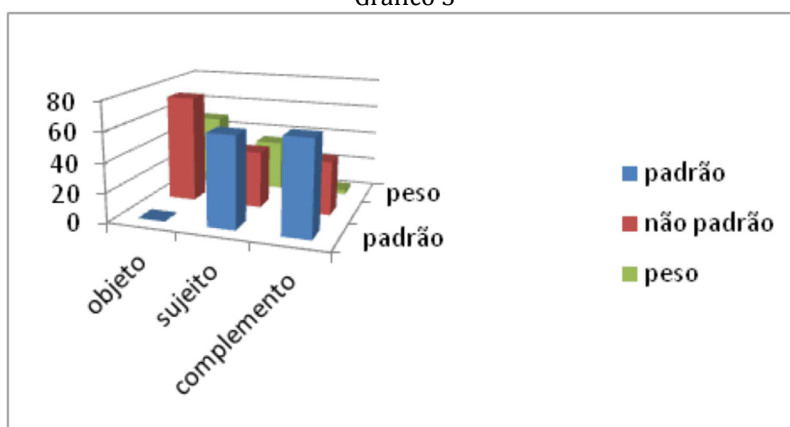
Quadro 3 - Distribuição dos casos de relativização padrão e não padrão referente à função do pronome relativo

Percebe-se por estes índices que a estratégia cortadora preponderou na anáfora

	Padrão	Não Padrão
Sujeito	61,4%	3,6
Objeto	27%	73%
Complemento	63,6%	36,4

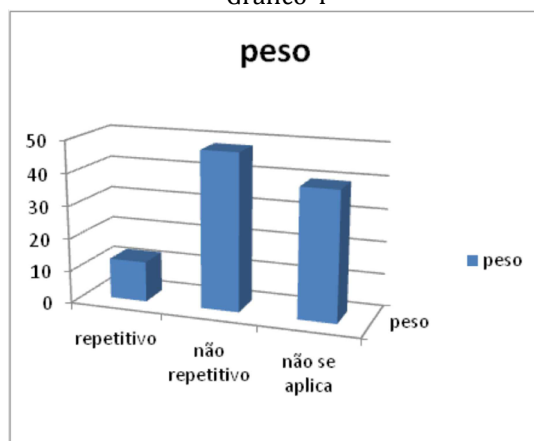
com o objeto direto em primeiro plano e com o sujeito em segundo plano, fato que coincide com outras pesquisas e ratifica a despronominalização.

Gráfico 3




Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 4




Fonte: Elaborado pela autora




As ocorrências não padrão advieram nas anáforas de maneira decrescente na seguinte ordem: objetos, sujeitos e complementos às quais analisadas concomitantemente com a presença não repetitivo do pronome ratifica a predominância da modalidade cortadora.




## CONSIDERAÇÕES FINAIS




O estudo em pauta estruturou-se sob um entrelaçamento de dados classificados em grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos, sendo que estes incidem nos aspectos sociais Gênero/sexo: homem, mulher e escolaridade: superior e não superior. Já aqueles se referem às ocorrências padrão e não padrão; função do pronome relativo dentro do sintagma nominal quanto à retomada anafórica incidir no sujeito, no objeto ou num complemento; e quanto à presença do pronome com a relativa não padrão, no sentido de identificar se a estratégia utilizada pelo falante foi cortadora, copiadora ou não se aplica à regra de relativização não padrão.



Infere-se, portanto, que os resultados explicitam que as variações incidem nas construções de orações subordinadas adjetivas em que a partícula “que” tem a função de pronome relativo diferentemente da função que exerce nas orações subordinadas substantivas o qual funciona como preposição. Entretanto o falante não monitora a fala e no momento da produção oral tenta esquivar-se da construção copiadora devido o peso estigmatizante atribuído a tal construção. Daí, o motivo da pressuposição de que a modalidade cortadora prevalece nas construções orais e transferirem-se para a escrita numa acepção de conjunção. Fenômeno denominado de “queísmo” na produção textual escrita.



O resultado inerente aos critérios padrão e não padrão nota-se que o critério não padrão preponderou; a variável significativa para a regra deu-se nas ocorrências realizadas na fala das mulheres, resultado que corrobora com outras pesquisas sociolinguistas em que as mulheres predominam nas ocorrências.



As ocorrências não padrão incidiram nas anáforas de maneira decrescente na seguinte ordem: objetos, sujeitos e complementos às quais analisadas concomitantemente com a presença não repetitivo do pronome ratifica a predominância da modalidade cortadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELINE, R. “A **variação linguística**” In: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à linguística. I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GUY, G. R e ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa. Instrumental de análise**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MATTOS e SILVA, R. V. “**O português são dois...**” **Novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOLLIKA, M. C. e BRAGA, M. L. (orgs.) **Introdução à sociolinguística. O tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2004.

TARALLO, F. **Fotografias sociolinguísticas**. São Paulo: Campinas: Editora da UNICAMP: PONTES, 1989.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2001.



# O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE

Ana Paula Melo Saraiva Vieira  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Diante do atual cenário mundial de globalização e avanços tecnológicos que permitem diminuir ainda mais as nossas fronteiras geográficas, além de, por meio da informática, aumentar o alcance das nossas redes sociais, torna-se incontestável a evidência do domínio das línguas estrangeiras para permitir ao sujeito seu posicionamento no cenário traçado pela modernidade. Baseado numa breve descrição da teoria de Krashen que tem causado um grande impacto em todas as áreas de pesquisa sobre a segunda língua e seu ensino desde a década de 80, pontuarei algumas análises da hipótese do input (também designado como insumo linguístico) nas possibilidades de desenvolvimento da competência comunicativa de uma segunda língua (no caso em questão, a língua Inglesa). As minhas considerações partem do sumário e ementas referentes ao livro didático usado no Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). Considerando o currículo como organização geral da escola e que o livro didático é parte dessa organização, como não pensar o discurso nele veiculado em todo esse processo?

**Palavras-chave:** Inglês. Ensino. Competência. Comunicativa. Livro didático.

## INTRODUÇÃO

Devido os avanços tecnológicos principalmente na área da informática, a sociedade da qual fazemos parte é caracterizada pelo processamento veloz das informações. Meu objeto de pesquisa, por conseguinte, situa-se na internacionalização de uma língua estrangeira como ferramenta de acesso a maior parte das tecnologias produzidas.

Assim, a presença e importância do Inglês na composição curricular dos diversos segmentos da educação brasileira (básica - infantil, fundamental e médio - e superior - graduação e pós-graduação) é notória e, de maneira geral, a prioridade desse ensino

baseia-se no desenvolvimento das quatro habilidades.

Assim, ao meu interesse em pesquisar o ensino da Língua Inglesa no cenário brasileiro acrescentou-se a preocupação em resignificar as seguintes indagações: quem fala? Como fala? de onde fala? Quando fala? Por que fala? Para quem fala? O que fala? E que conclusões nos traz essa fala? Quando consideramos o livro didático como componente curricular bem como modelador de um determinado discurso.

## O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO DISCURSO DA MODERNIDADE

No atual cenário mundial onde as fronteiras geográficas não são mais um empecilho para a comunicação rápida entre as mais diversas partes a Língua Estrangeira (nesse caso o Inglês) ocupa um lugar de destaque.


Nesse contexto, destaca-se a ideia do “poder” de uma língua se tornar mundial.

Segundo dados estatísticos, a quantidade de pessoas que usa o Inglês como segunda língua está muito próxima ao que o usa como língua materna. Além disso, existem outros fatores que dão esse “poder” ao Inglês, tais como a história política, econômica, a propaganda, os meios de comunicação, a produção artística (cinema, música), a educação, etc. Por essas razões é que se afirma que as previsões de que o Inglês se tornaria uma língua mundial se concretizaram (CRYSTAL, 2005).


É claro que existem outras línguas cujos estudos apontam para essa tendência de globalização linguística, contudo o meu objeto de estudo irá concentrar-se na Língua Inglesa.

## O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA


Stephen Krashen, autor reconhecido no campo da lingüística, se especializou nas teorias de aquisição e desenvolvimento da língua. Em suas pesquisas abordou o estudo de aquisição de uma segunda língua e durante




os últimos 20 anos publicou mais de 100 livros e artigos sobre o tema.




A distinção entre aquisição e aprendizagem, talvez a mais fundamental das hipóteses de Krashen, diz que “a aquisição da linguagem não requer treinamento intediante”<sup>1</sup> (tradução livre), mas é um processo subconsciente através do qual os aprendizes adquirem linguagem usando a língua para comunicação, sendo esta a primeira maneira, segundo essa teoria, de desenvolver competência em um idioma.




Outras maneiras de descrever a aquisição incluem a aprendizagem implícita, aprendizagem informal e aprendizagem natural.




A segunda maneira de desenvolver competência numa segunda língua é através da aprendizagem dessa língua. Em termos não técnicos, aprender é “saber sobre” uma língua, conhecido por muitos como “gramática” ou “regras” (Krashen, 1987) e depende de esforço intelectual preconizando a memorização de vocabulário fora de situações reais a fim de gerar conhecimento consciente a respeito da estrutura da língua e das irregularidades.



A hipótese do insumo segundo Krashen (1987), procura responder como adquirimos linguagem. De acordo com essa hipótese, o discente progride em uma ordem natural quando recebe insumo numa segunda língua que está um pouco além de seu estágio atual de competência lingüística, ou seja, uma condição necessária para avançar de um estágio **i** para o estágio **i+1** é a de que o adquiridor compreenda insumo que contenha **i+1**, no qual “compreender” significa que o adquiridor se detenha no sentido e não na forma estrutural da mensagem. Esse insumo deverá ser compreensível, motivador e relevante; e oferecido em condições que não privilegiem o seqüenciamento gramatical.



Por conseguinte, Krashen não acredita que a exposição a certas estruturas é suficiente para fazer com que estas sejam adquiridas imediatamente. Nesse sentido, afirma que:



O aluno só adquirirá o que estiver no ponto certo a seu desenvolvimento maturacional, não importando a frequência com que ele é exposto, e nem o grau de dificuldade envolvido. Assim, as estruturas que estejam além de seu desenvolvimento serão apenas memorizadas, sem contudo, serem integradas, o que significa uma

não capacidade desse aluno de usá-las efetivamente (KRASHEN, 1987, p. 6-7). O TERRITÓRIO DA(S) TROCA(S)

Refletir sobre o ensino de língua estrangeira é pensar sua presença no currículo de forma que o mesmo deve levar o aluno a compreender o contexto no qual encontra-se inserido e perceber o papel da língua para conseguir se posicionar na vida social e se apropriar dos bens de consumo apresentados pela sociedade moderna.


Uma língua não é homogênea assim como os sujeitos envolvidos nesse processo de linguagem não são passivos e muito menos apáticos frente aos bens culturais que lhes são apresentados.

Em obras como “Conformismo e Resistência”, há um convite para a desmistificação da ideia de uma “cultura dominante”. Marilena Chauí apresenta a relação de desconstrução de uma “cultura dominante” a partir da construção de uma “cultura popular” (CHAUÍ, 1989).


Deslocando o conceito de cultura para o campo de um movimento histórico e social, a concepção de cultura foi traçada nas discussões desse fórum do mestrado no raciocínio de algo inacabado que está em constante processo de (des)construção, isto é, da mesma sorte da ideia da formação identitária, está em uma zona de transição cuja principal característica é o constante processo de construção e reconstrução nas experiências de ruptura (ALBUQUERQUE, aulas ministradas no primeiro semestre de 2012). As relações culturais são o canal para a realização dessas experiências e a mutualidade é característica pertinente dessas trocas que propiciam constantes situações de intercâmbio.

No livro “Atlântico Negro” de Paul Gilroy, o navio é usado como uma bela metáfora para conotar essa questão das trocas e mudanças de âmbito cultural. O navio não pertence à terra alguma, a não ser ao próprio mar, contudo no seu interior transitam pessoas com os seus corpos pensantes que estabelecem relacionamentos e diversas formas de linguagem para superar a diversidade da língua.


Nas cenas de algumas produções cinematográficas como “Amistad”, por exemplo, os negros que dentro do discurso da modernidade podem ser “percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história




intelectual” (GILROY, 2007, p. 40) usam as produções musicais juntamente com a linguagem corporal como forma de expressão de pensamento.




No espaço micro da sala de aula que é o ambiente do observatório da minha pesquisa mais especificamente sob a lente do livro didático, essas trocas também acontecem pois não se pode considerar o inglês como uma “cultura dominante” que será recebida passivamente pelos alunos de instituições educacionais acreanas.




Na primeira parte da obra “Invenção do cotidiano”, Michel de Certeau aborda as maneiras de fazer do “homem ordinário”. A temática central gira em torno da questão da “antidisciplina” como um elemento estruturante da construção das práticas do cotidiano desse sujeito.



O “homem ordinário” é visto como um narrador capaz de definir o lugar do discurso e o espaço de desenvolvimento (CERTEAU, 2011). Através de pequenas práticas de ruptura com a ordem disciplinadora e da produção de suas narrativas, o sujeito dessa “invenção do cotidiano”, apesar de ocupar um lugar de “fraco” constrói uma representação de realidade que segundo Certeau necessariamente utiliza esquemas de operações que ele compara com “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar, cozinhar, etc).



Para tal estudo dos modos de fazer, apresenta-se o porquê da não eficácia da categoria de “trajetória” e aparece um outro modelo baseado na distinção de “estratégias” e “táticas”. A estratégia privilegia o “próprio” e legitima o poder do saber, já a tática, não tem lugar próprio, senão o do outro e consegue estar onde ninguém espera, é a arte do fraco (CERTEAU, 2011, p. 95). Portanto, propõe-se pensar as práticas do cotidiano dos consumidores, supondo, no ponto de partida, que são do tipo tático.



Dessa forma, meu pensamento nessa pesquisa passou a perceber a sala de aula como uma provável espacialização do micro citado anteriormente. E nesse espaço também

podem ser concebidos os acontecimentos de trocas que permitem uma construção cultural.

A figura do estrangeiro permite pensar sobre identidade. A partir de onde falamos o outro é necessário para nos vermos inseridos em algum lugar. As trocas culturais são mútuas e a nossa identidade é construída nessas constantes relações de intercâmbio com o outro.

Embora seja legitimado o “poder” da Língua Inglesa nesse processo de ensino/aprendizagem, as contribuições das leituras de Certeau permitem pensar os esquemas “táticos” utilizados pelos discentes para a execução dos modos de fazer e falar também no espaço da sala de aula.

Por isso, nesse contexto de discussão sobre cultura e identidades o meu projeto de pesquisa pode ser inserido.





Além disso, torna-se importante também considerar os debates no campo do currículo e a produção desse discurso.

## **O PLANO PEDAGÓGICO CURRICULAR (PPC) DO CENTRO DE IDIOMAS DO IFAC (CIIFAC)**


O PPC de Língua Inglesa do CIIFAC é a forma antecessora de organização curricular do livro didático.

O curso básico está dividido em três módulos com carga horária total de 180 horas.

Nesse sentido, ao analisar apenas o primeiro módulo do curso, pode-se observar que as unidades temáticas são organizadas a partir da descrição das seguintes temáticas: Apresentações e cumprimentos, nomes, países, nacionalidades, vocabulário relacionado às profissões, local de trabalho, escola, agenda diária, hora, compras e preços, roupas e itens pessoais, cores e materiais, música, filmes, programas de TV, diversão, convites e desculpas, data e hora, família, esporte, atividades físicas e exercícios, rotinas, tempo livre e atividades no final de semana, tarefas de casa, férias, aparências e vestuário, roupas e estilos, pessoas, experiências passadas, atividades não habituais.











Módulo	Unidade temática	Carga horária
Básico I	1. Apresentações e cumprimentos, nomes, países e nacionalidades; 2. Trabalhos, local de trabalho e escola, agenda diária, hora; 3. Compras e preços, roupas e itens pessoais, cores e materiais; 4. Música, filmes, programas de TV, diversão, convites e desculpas, data e hora; 5. Família, famílias típicas; 6. Esporte, atividades físicas e exercícios, rotinas; 7. Tempo livre e atividades no final de semana, tarefas de casa, férias; 8. Lojas e lugares em uma cidade, bairros, casas e apartamentos; 9. Aparências e vestuário, roupas e estilos, pessoas; 10. Experiências passadas, atividades não habituais.	60 horas  (5 unidades 1 avaliação oral e 1 avaliação escrita, depois de mais 5 unidades - outra avaliação oral e outra escrita, cada uma com valor de 100 pontos, a média entre as avaliações orais deverá ser 70, bem como da escrita)



Após esse tipo de organização curricular temos o currículo adaptado ao professor que seria o livro didático.

No caso do curso de Língua Inglesa do CIIFAC essa é a ementa:

<b>Disciplina:</b> Inglês - Básico I
<b>Ementa:</b> Apresentações e cumprimentos, nomes, países e nacionalidades; trabalhos, local de trabalho e escola, agenda diária, hora; compras e preços, roupas e itens pessoais, cores e materiais; música, filmes, programas de TV, diversão, convites e desculpas, data e hora; família, famílias típicas; esporte, atividades físicas e exercícios, rotinas; tempo livre e atividades no final de semana, tarefas de casa, férias; lojas e lugares em uma cidade, bairros, casas e apartamentos; aparências e vestuário, roupas e estilos, pessoas; experiências passadas, atividades não habituais.
<b>Bibliografia Básica:</b>  RICHARDS, J. C. <b>Interchange 1 Fourth Edition</b> . Cambridge: Cambridge University Press, 2012.  OXFORD Picture Dictionary  LONGMAN dicionário escolar para estudantes brasileiros
<b>Bibliografia Complementar:</b>  Games for grammar practice - Cambridge University Press  Games for vocabulary practice - Cambridge University Press  Imaginative projects - Cambridge University Press  Singing grammar - Cambridge University Press  The teacher's grammar of English - Cambridge University Press  MURPHY, R. <b>Essential Grammar in Use: Gramática básica da língua inglesa com chaves de respostas</b> . Martins editora, 2010.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo como forma de organização se “fragmenta” ou se torna acessível em diversos níveis e no caso desse artigo foi por meio do livro didático de Língua Inglesa.

O livro didático de Língua Inglesa, aqui, portanto, é a busca da aproximação do discente que deseja se apropriar da linguagem à uma ordem discursiva em vigor. Assim, na contemporaneidade ou no discurso da modernidade, o livro didático é a veiculação de um discurso que pode ou não permitir uma maior variedade das trocas culturais.

## Notas

<sup>1</sup>Language Acquisition does not require tedious drill (1987, Krashen, p. 6 -7).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Arte de fazer.** 17 ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência.** São Paulo – SP: Editora Brasiliense, 1989.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem.** Tradução: Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Prentice Hall International, 1987.



\_\_\_\_\_. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Prentice Hall International, 1988.

MARCUSCHI, L. A. **De fala para escrita. Atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2003.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. **Língua Inglesa: leitura.** São Paulo: Cortez, 1991.

RICHARD, Jack C. & THEODORE S. Rodgers. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, 2004. Vols. 2 e 3.



# PRINCIPAIS CONFLITOS PELO USO DA TERRA EM PROJETOS DE ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ/AMAZONAS: O CONFLITO PELO USO DOS RECURSOS NATURAIS NO PAE-BOTOS

Ana Paula Teixeira Gouveia  
Ana Cláudia Fernandes Nogueira  
*Universidade Federal do Amazonas*



## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados finais da pesquisa “Principais conflitos pelo uso da terra em projetos de assentamento agroextrativista no município de Humaitá – AM: O caso do PAE-Botos”, que almejou compreender os principais conflitos ocasionados pelo uso da terra em projetos de assentamento agroextrativista. A área de estudo é o Projeto de Assentamento Agroextrativista Botos, localizado no município de Humaitá a sessenta quilômetros de distância da área urbana do município. O PAE Botos foi criado no ano de 2004 e possui aproximadamente sessenta famílias que têm como atividade econômica a agricultura da mandioca e da banana e o extrativismo da castanha e do açaí. A abordagem desta pesquisa foi qualitativa por ser a que incorpora a questão do significado e intencionalidade presentes nos atos, relações e estruturas (MINAYO, 1994). Nesta perspectiva, optou-se pela pesquisa participante para estabelecer uma relação de reciprocidade entre o pesquisador e os sujeitos da situação investigada. Os métodos de coleta de dados foram a observação direta, que acontece no ambiente de vida do sujeito observado e o uso de narrativas como ferramenta de registro do discurso social (TOBAR E YALOUR, 2002). As narrativas não foram tomadas apenas como método de coleta de dados, mas como recriações semânticas de quem as profere (RICOEUR, 1994). Concluiu-se, a partir das narrativas analisadas, que o conflito pelo uso dos recursos naturais, não pode ser tomado como algo desconectado da situação geral do PAE Botos, pois não é possível desconsiderar que as condições de infraestrutura e organização social do assentamento bem como a falta de acompanhamento do INCRA não são fatores que potencializam a ocorrência do conflito.

**Palavras-chave:** Assentamento. Conflito.

Projeto de Assentamento Agroextrativista.




## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados finais da pesquisa Principais Conflitos Pelo Uso da Terra em Projeto de Assentamento Agroextrativista: O caso do PAE Botos. A área de estudo é o Projeto de Assentamento Agroextrativista Botos, localizado no município de Humaitá a sessenta quilômetros de distância da área urbana do município. O PAE Botos foi criado no ano de 2004 e possui aproximadamente de sessenta famílias que têm como atividade econômica a agricultura da mandioca e da banana e o extrativismo da castanha e do açaí.



A pesquisa aconteceu em dois anos. No primeiro ano, objetivou-se compreender os principais conflitos pelo uso da terra em projetos de assentamento agroextrativista e para isso propôs-se identificar o processo de criação do Projeto de Assentamento Extrativista Botos/Humaitá junto as Instituições competentes; levantar as características físicas e de infraestrutura Assentamento; identificar as formas de organização existentes na comunidade Botos e reconhecer os principais motivos de conflitos pelo uso da terra na comunidade Botos. Nessa etapa, estudou-se o processo de criação implantação do PAE Botos, pois este processo foi visto como um fator que potencializa a ocorrência de conflitos na área de estudo.

No segundo ano da pesquisa, os conflitos pelo uso da terra foram estudados de forma aprofundada. Deu-se continuidade aos estudos para se chegar ao cumprimento do objetivo geral da pesquisa, sendo essencial acompanhar as formas de organização da comunidade, identificar os principais conflitos existentes e reconhecer suas motivações.




O desenho metodológico da pesquisa foi qualitativo, pois é o que destaca a “questão





do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais” (MINAYO, 1994). Utilizou-se a pesquisa documental, a observação participante e a coleta de narrativas enquanto métodos de coleta de dados. A observação participante se fundamenta na relação de reciprocidade entre sujeito e objeto bem como na dialética entre teoria e prática (SILVA, 1991). Quanto às narrativas, estas forneceram uma forma de resgatar a memória sobre a realidade do sujeito, possibilitando o entendimento das diversas formas de linguagem (VIEIRA, 2004).



As narrativas passaram por uma análise baseada na técnica da análise do conteúdo que objetiva estabelecer indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens (BARDIN, 2007). Isto é, a análise de conteúdo tem a pretensão de relacionar a frequência de citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto com a intenção de medir a importância atribuída a um determinado assunto pelo seu autor (CHIZZOTTI, 2006).



O trabalho de campo e de análise dos dados compreendeu três etapas: 1) o levantamento documental sobre a criação e implantação do PAE Botos, realizada com o fornecimento de documentos referentes à criação do PAE Botos adquiridos no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (Unidade Avançada de Humaitá) e na Organização Não Governamental Pacto Amazônico; 2) entrevista com os funcionários do INCRA (Unidade Avançada de Humaitá), viagens ao assentamento para estabelecer os primeiros contatos, apresentar o projeto e seu processo (entrevista com os líderes da associação do assentamento, seleção das demais pessoas para a entrevista, execução da mesma); e 3) análise dos dados obtidos nas etapas anteriores.



Foram coletadas vinte narrativas dentre vinte famílias representadas por seus membros adultos que trabalham com a agricultura e o extrativismo vegetal e que residam na comunidade há mais de cinco anos; e uma narrativa do funcionário do INCRA. As famílias selecionadas para a pesquisa se encontram distribuídas em três comunidades: Botos, Escapole e Pirapitinga. Participaram da pesquisa oito pessoas da comunidade Botos, seis na Escapole e cinco pessoas na Pirapitinga.

As narrativas foram coletadas por meio de um gravador de voz e, em seguida

transcritas em documento no formato Word para serem analisadas quanto ao conteúdo. Para isto, o procedimento adotado se baseou na sistematização dos dados proposta por Bardin (2007). Assim, inicialmente se fez a pré-análise em que se trabalha com a leitura inicial ou “flutuante” para estabelecer ideias iniciais, recorte do texto, identificação de frases, palavras que se repetem; e construção de indicadores. Em seguida, partiu-se para a exploração do material em que será aprofundada a análise daquilo que foi sistematizado na etapa anterior e, por último, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação à luz de leituras voltadas para o tema da implantação de assentamentos.

Identificou-se o conflito pelo uso dos recursos naturais, especificamente no tocante à coleta de castanha. Assim, algumas categorias foram criadas. Levou-se em conta os atores que estão envolvidos nesse conflito, as motivações e os fatores que potencializam a ocorrência deste conflito.

A categoria atores envolvidos é constituída pelos assentados do PAE Botos e os proprietários de terras particulares que fazem limite com este assentamento. A motivação se dá na confusão em torno da questão da demarcação do perímetro do assentamento e, o que se percebeu enquanto fatores que potencializam os conflitos são a falta de organização da associação do assentamento e o processo de implantação do mesmo que, uma vez não concluído, acarretou problemas relacionados à infraestrutura do assentamento.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há uma relação profunda entre a criação de assentamentos por meio da reforma agrária e os conflitos existentes no campo. No que tange à violência, mortes e interesses políticos, os conflitos já atingiram dimensões inescrupulosas (Oliveira, 1997). Há ainda, a possibilidade de tomar a posse da terra como uma luta que incorpora duas fases, a primeira de conquista pela terra e a segunda, a luta para permanecer na terra dispondo de melhores condições econômicas,

Após a conquista da terra, inicia-se uma nova luta, agora pela consolidação da posse da terra, pela obtenção de condições econômicas e sociais mais favoráveis ao estabelecimento destes trabalhadores

rurais enquanto produtores agrícolas (BERGAMASCO E NORDER, 2001, p. 10).

É importante colocar também que no Brasil a reforma agrária só entra em vigor, quando há manifestações e lutas de grupos organizados. Isto é, o Governo vê a criação de assentamentos como uma medida para conter os conflitos sociais no campo,

No Brasil, a implementação dos assentamentos não decorre de uma deliberada política de desenvolvimento voltada para o atendimento das demandas da população rural, mas de uma tentativa de atenuar a violência dos conflitos sociais no campo (BERGAMASCO E NORDER, 2001, p. 9).

É neste cenário de manifestações e lutas dos trabalhadores rurais que se percebe o sentido de pertencimento à terra que estes trabalhadores exprimem. A terra é algo intrínseco ao homem do campo, haja vista que ele mantém com ela uma relação de reciprocidade. A terra é usada para o trabalho, criação dos filhos e sustento,

Nos espaços rurais, as relações cotidianas são construídas tendo como base uma imensa ligação com a terra. O sustento da família é assegurado pelo trabalho sobre ela produzido, seja por intermédio dos produtos cultivados (para venda ou consumo), seja por intermédio da criação de animais (pastagens e outras fontes de alimento). A terra não é mero chão, mas a garantia de sobrevivência (BAGLI, 2010, p. 87).

Este relacionamento do trabalhador rural com a terra é visto com fragilidade quando o mesmo é impedido por proprietários de terras particulares, por exemplo, de trabalhar nela e tirar dela o produto para o sustento. *“Percebe-se que os conflitos agrários na Amazônia Legal são tanto conflitos armados (embora não declarados) quanto situações de violência generalizada e violação dos direitos humanos”* (MOREIRA, 2001, p. 16). A presença de um pistoleiro nos conflitos instaurados no campo significa, muitas vezes, o envolvimento de classes dominantes em que se encontram grandes proprietários de terra e políticos (SANTOS, 2000).

Os conflitos pelo uso e posse da terra se manifestam em todas as regiões brasileiras e

são notadamente identificados pela falta de respeito e valorização da cidadania, dos direitos humanos. São configurados em ameaças às famílias camponesas, insegurança no local de trabalho e mortes no campo (SANTOS, 2000).

Na região amazônica, os conflitos pelo uso de recursos naturais como a seringueira e a castanha sempre estiveram presentes. O rio Madeira, no século XVIII foi um ponto estratégico para os interesses econômicos da Coroa Portuguesa. Ferreira (1949) Apud Leal (2009) afirma que além do Rio Madeira fazer a ligação entre o centro e o norte da colônia portuguesa, também era um facilitador para a exploração das drogas do sertão.

No século XIX, há o interesse estatal em demarcar as terras nas quais os seringais estavam presentes, já que a borracha estava dando grande lucro no mercado. Neste caso, regularizar a terra seria uma ação de tomar posse de terras que em que havia seringueiras em abundância,

O aumento das exportações de borracha desencadeou o interesse na demarcação de terras para exploração de estradas da goma elástica, assim como despertou o interesse público para a regularização das áreas. A cobiça não era sobre a terra em si, mas sobre a produtividade de terras que tivessem borracha (LEAL, 2009, p. 350).

Leal (2009) com base nos Relatórios de Presidente de Província, diz que em 1870 há um movimento de concessões de terras na Província do Amazonas. Arthur Reis (1977) apud Leal (2009) interpreta esse processo de concessões como um marco dos conflitos já que *“o empossamento não se procedia sempre com serenidade, com mansidão”* (p. 141). Dessa forma, os seringais estavam sujeitos a assaltos por conta da disputa constante de terra. Nesse ritmo, havia muitas mortes durante as lutas.

Nos anos que se seguiram, o poder público tinha interesse em regularizar as terras em que havia seringais e castanhas, pois os conflitos pelo uso destes produtos extrativos continuavam intensos. Em 1892, foi decretada a proibição da demarcação de terras de uso comum e mesmo assim, os seringalistas avançavam os limites e tentavam tomar posse das terras. Os trabalhadores dessas terras de uso comum foram a jornais para expor a situação como forma de protesto contra a violência e usurpação da terra nas quais



estavam (LEAL, 2009).

A disputa entre trabalhadores comuns e os donos de terras mostram que essa foi uma época bastante marcada por incessantes conflitos pelo uso da terra. Percebe-se também, que a partir da crise de 1912, havia não apenas seringais nas terras disputadas. Havia também plantações, o que pode marcar o início do campesinato na Amazônia, já que as casas aviadoras estavam em declínio e os trabalhadores precisavam de outros meios para garantir o sustento (Ibid).

Na década de 1970, o Governo afirma que há um grande vazio demográfico na Amazônia. A região precisaria ser ocupada de forma imediata e o Governo começa esse processo de colonização por meio de duas formas: a colonização espontânea e a dirigida. A espontânea se dava quando as pessoas a serem colonizadas já moravam no local, e a dirigida consistia em trazer pessoas de outras regiões e instalá-las em colônias na Amazônia. O governo passa a estimular a instalação de empresas e cooperativas para a execução de projeto de colonização privada. Assim crescem e se generalizam as pendências e lutas entre indígenas, posseiros, grileiros, latifundiários e empresários, ou outros, pela posse e uso da terra (IANNI, 1979).

Este processo de colonização que gerou conflitos na região amazônica foi realizado para conter conflitos em outras regiões. O nordeste do Brasil passava por um intenso período de seca e fome, como também não se pode esquecer que já havia na região uma considerável concentração de terras,

O padrão histórico de concentração de terras produz um efeito de expulsão dos trabalhadores rurais, em especial na região Nordeste, onde a concentração fundiária é ainda mais concentrada. A fim de evitar conflitos nas áreas onde a propriedade da terra já é institucionalizada, diferentes governos adotaram com política o incentivo à abertura de novas frentes de expansão das fronteiras agrícolas. Assim, o processo acelerado de migrações para a região Amazônica serviu como uma válvula de escape para aliviar o potencial de conflitos em outras regiões (SANT'ANNA E YOUNG, p. 19).

Em vista dos conflitos estabelecidos na Amazônia, movimentos de trabalhadores tradicionais começam a se organizar com maior expressividade em 1989. Foram organizações sociais que se manifestaram por

meio de eventos como o I Encontro Nacional dos Povos Indígenas do Xingu; o I Encontro dos Povos da Floresta e o II Encontro Nacional de Seringueiros. Organizaram-se em comissões de “atingidos por barragens”, associações de garimpeiros e de assentados nas quais lutavam pela posse e uso da terra perante o Governo de forma a valorizar a cultura e assegurar os direitos às populações tradicionais (ALMEIDA, 1994).

Tudo isto mostra que as disputas pela posse da terra se apresentam desde o Brasil-colônia como algo agravante em vista da grande concentração de terras e o pouco interesse em uma distribuição das mesmas de forma igualitária. O quadro de conflitos se estende à estância judicial não como um mero mal entendido na demarcação de um território, mas como uma disputa violenta entre os pequenos produtores e os grandes proprietários.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O PAE Botos possui uma renda baseada na agricultura familiar da mandioca e da banana e do extrativismo do açaí e da castanha. Estas atividades são desenvolvidas em uma área de uso coletivo e que faz limites com propriedades de terras particulares. Assim, no período da cheia do Rio Madeira, instala-se um conflito entre os assentados do PAE Botos e os proprietários de terra particular no tocante ao extrativismo da castanha,

Porque a gente tem um problema com o Z. P. (pretenso dono de terra) que ele sempre criou problema na época da castanha, do açaí ele cria problema dizendo que é dele, apesar que a gente sabê que num é dele. Aí a gente vai pra cá tem o problema do seu H. (pretenso dono de terra) que diz que é dele na época da castanha também e a gente sabe que já foi demarcada a área do assentamento a gente sabe que não é dele (Narrativa 015. Assentado, 57 anos).

Os assentados colocam que já houve muitos casos em que os pretensos donos de terra ameaçaram as famílias com vistas à intimidação das mesmas, isto é, para que elas interrompessem o extrativismo na área que supostamente seria de uso particular. Assim, alguns moradores do PAE Botos vão para os centros (locais de coleta da castanha)

inseguros. Sentem medo de passarem por algum atentado,

A gente trabalha cum medo, que vai só a gente pro mato a gente vai é cum medo, tudo assustado. Nós ta amiaçado de morte aí pra dento né? Ali pu paiol também amiaçaro de morte. [...] Porque a gente trabalha assustado né? Ninguém trabalha aqui tranquilo não. Aqui trabalha cum medo. Dexá por lá, depois que quebrá a castanha assim, aí robo. Como já robo aqui perto de casa (Narrativa 021. Assentado, 23 anos).

Segundo Ricoeur (1994) *“compreender uma história é compreender ao mesmo tempo a linguagem do ‘fazer’ e a tradição cultural da qual procede a tipologia das intrigas”* (p. 91); e na história do PAE Botos é visível que as ameaças se manifestam de diversas formas. De acordo com os assentados, os donos de terra particular enviam-lhes documentos assinados pelo representante do INCRA de Humaitá em que há a proibição do trabalho extrativo em determinado local do assentamento apontado nestes documentos como propriedade particular,

[...] seis ano dentro do assentamento. Todos seis ano perseguindo. Agora tá chegan os dia dele tá perseguindo lá... é, quando chega esse tempo pa tirar a castanha é perseguição. Quando chega esse tempo... aí, pronto! É cartinha, ofiço... é poliça [...] (Narrativa 003. Assentado, 50 anos).

Outra forma de ameaça é a verbal,

Ele sim. Ele (proprietário de terra particular) promete de onde topá o pessoal do assentamento ele dá um tiro no pessoal do assentamento, mas ele e esse “Z.P” aí também que num dêxa ninguém trabalhar em paz (Narrativa 006. Assentado, 26 anos).

Os assentados não relatam situações em que ocorreram mortes, porém colocam que os proprietários vizinhos do assentamento têm empregados que portam armas de fogo também com intuito de intimidar os moradores do PAE,

[...] num tem das criança? Que os minino vão pescá e eles fico cum a espingarda apontano o cartucho na cabeça das


criança. Até isso tamém, né? Eles passo aqui cum a turma deles aí que tão nessa perturbação aí. Ele passo aí cum a ispingarda aqui na mão aqui, oh! Agora num sei qual é a intenção deles né? Num sei se é de atirá algum bicho aí pelo meio do caminho deles aí ou é cum alguma mal intenção da gente aqui, né? (Narrativa, 013. Assentado, 26 anos).

Constata-se que essas narrativas não são apenas uma forma de contar fatos, mas de uma montagem sintagmática que denota a história de vida de quem conta (RICOEUR, 1994). Neste sentido, estabelece-se uma relação de poder por meio da violência predominantemente simbólica. Parece ocorrer o sistema de coronelismo, em que uma pessoa, geralmente de maior poderio econômico, ultrapassa os limites de sua propriedade particular e explora as terras em que o uso é restrito a assentados,


O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido por força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 2007, p. 14).

Este poder, portanto, só se estabelece porque os assentados dão abertura para tanto, isto é, este tipo de relação de poder só é possível porque os assentados não conseguem evitar a situação recorrente. Sentem-se desamparados por parte do Governo e, mais especificamente, pelo INCRA, para uma reação por meio da qual mostrem que têm o direito de trabalhar no assentamento e de serem reconhecidos como agroextrativistas assentados. O INCRA está envolvido nessa relação de poder como um facilitador da confusão em torno da questão do perímetro do assentamento à medida que se encontra alheio à realidade de conflito sem oferecer assistência para a resolução do mesmo,


[...] porque o INCRA, ele deu o assentamento pá pessoa trabalhá, né? Mas sempe cum as dificuldade. A pessoa chega lá: “tá aconteceno isso, isso, assim” e eles tiro o corpo de banda sempe. Sempe tem que tê aquelas dificuldade porque é do




homem (pretensão proprietário de terra). Tem percurá sabê se é ou não. E o INCRA tá sempre mandando documento assinado por ele auxiliando ele (pretensão proprietário de terra), então, a gente nunca gostô (Narrativa 010. Assentado, 46 anos).




Esta relação entre PAE Botos e INCRA, muito superficial e de pouco diálogo é um fator de importância na influência do poder que os proprietários de terra exercem sobre os assentados, ou seja, todo o contexto de desamparo dos assentados facilita a ocorrência desse tipo de poder.




Isto significa que o poder simbólico não reside “sistemas simbólicos” em forma de uma “illocutionary force” mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos (BOURDIEU, 2007, p. 14-15).



Pode-se dizer que estas relações de poder só se estabelecem porque tanto os trabalhadores do PAE Botos quanto os proprietários de terra possuem uma ligação profunda com a terra e com o que ela pode oferecer. Claro que estes dois atores apresentam pretensões diferentes para com a terra, porém procuram estabelecer vínculos de posse com a mesma,



O relacionamento do trabalhador com as condições objetivas de seu trabalho é o de propriedade: esta constitui a unidade natural do trabalho com seus pressupostos materiais. Por isto, o trabalhador tem uma existência objetiva, independentemente do seu trabalho. O indivíduo relaciona-se consigo mesmo como proprietário, como senhor das condições de sua realidade (MARX, 1985, p. 65).



Um dos objetivos da criação de um assentamento rural é garantir que o trabalhador seja o proprietário da terra podendo desenvolver-se economicamente e, intrínseco a isto deve estar a segurança no trabalho. É neste sentido que Bergamasco e Norder (2001) colocam que existem as duas fases da luta pela terra. O PAE Botos encontra-se na segunda fase na qual o trabalhador procura condições favoráveis para o seu desenvolvimento socioeconômico. Levando em conta a realidade do Botos é quase inevitável para os assentados proferirem o

depoimento de uma vida difícil e, por conta dessas condições, há a cogitação de abandonar o assentamento,

Aí, às vezes eu só, cumigo... rapaz, a rente trabalhano escondido é muito ruim. Às vezes tem que ir com medo de pegá a rente aí pelo mato e é aquele negoço. Aí, às vezes fica difiço... rapaz, mulhé, um bora imbora? Num tem que tá trabalhano nessa vida, não. Mas, às vezes, bota na cabeça que cidade é muito cara (Narrativa 012. Assentado, 40 anos).


A relação de poder estabelecida é de grande influência em todos os âmbitos da vida dos assentados, uma vez que há ainda a realidade de uma associação que está desenvolvendo um trabalho pouco coeso e organizado,

Falta a rente resolvê tudo né? O que falta mesmo é gente assim pra saí daqui e corrê atrás, né? Porque se a rente fica só na associação aqui, trabalha e paga a associação, mas ninguém corre atrás de nada né? Aí, fica difiço pá resolvê, né? Porque se a rente quisé alguma coisa na associação, tem que corrê atrás, né? Principalmente fiscal, presidente, né? São responsável por tudo. Eu acharia que devia corrê atrás, né? A gente faz reunião aí e tal e falta tanta coisa por causa desses negoço mesmo, né? Mas daí, nunca ninguém sai daqui pá ir atrás de nada, né? Só faz reunião e fica aqui (Narrativa 020. Assentado, 25 anos).


Assim, no conjunto dos problemas está a insegurança no trabalho, a organização da associação que se encontra fragmentada e a falta de infraestrutura adequada: não há escola, não há saneamento básico, não há postos médicos devidamente equipados. As narrativas dos assentados do PAE Botos enquanto “re-significações” da realidade (RICOEUR, 1994) são a tradução de uma realidade muito difícil,

A vida aqui, ela né muito fácil assim não. É meio difícil, principalmente sobre essa escola. Nossos filho, eles sofrem muito pá ir todo dia daqui, hora de doze hora, pá ir naquele colégio ali [...] Difiço, difiço, difiço mesmo. Sabe que até hoje ninguém sabe como vai ficá isso aí. E negoço de agente de saúde aqui também tá difiço. Porquê, mana, se adoecer um aqui, ele vai morrer [...] Me arrependi de tê entrado nessas







coisa. Esse negócio de assentamento. Pelo menos visita do INCRA aqui ninguém num tem. O INCRA eu num sei quando na vida o pessoal do INCRA vier aqui. Vixe, faz muitos tempo que eles num vem aqui, óh (Narrativa 005. Assentado, 28 anos).




O vocábulo “difiço” muito presente nas narrativas dos assentados faz a representação de como os mesmos classificam a realidade da qual fazem parte, já que o significado contido na palavra “difiço” está embutido no contexto social do assentamento, demonstrando que o discurso funciona como uma maneira de representação das situações que um indivíduo participa,



O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mas precisamente interativo, por meio do qual as pessoas - na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas - constroem os temas a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (SPINK E MEDRADO, 1999, p. 41).




É possível perceber que o conflito pelo uso dos recursos naturais está dentro de uma problemática maior no que tange o processo de implantação do assentamento Botos ainda não concluído até o momento dando margem à fragilidade social de pouco ou nenhum acompanhamento do Governo. E é fato que “os programas de crédito especial para as áreas de assentamento não têm conseguido suprir as demandas e carências das famílias assentadas” (FERNÁNDEZ E FERREIRA, 2004, p. 209).



Para Ricoeur (1994), “a ação pode ser narrada, é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: é desde sempre, simbolicamente mediatizada” (p. 91); e, levando isso em conta, é preciso colocar que o conflito ocorrente no PAE Botos tem raízes na falta de acompanhamento e amparo do INCRA, no entrave do processo de implantação que deve ser concluído e na desorganização da associação, ao passo que tudo isso enfraquece a estrutura do assentamento e propicia a tomada do poder pelos proprietários de terra particular.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



O PAE Botos foi instituído no ano de 2004. Desde então, os assentados passam

por situações difíceis no tocante ao acesso às políticas públicas, principalmente, quanto à segurança no trabalho. O caso do PAE Botos é representativo de uma situação encontrada em todas as regiões do Brasil, como afirma Santos (2000).

As narrativas apresentam um universo de conflitos cujo conteúdo aponta tanto para a questão da infraestrutura do assentamento quanto para a questão do poder exercido pelos donos de terra particular sobre os assentados do PAE Botos, fato que se apoia no desamparo, ou mesmo situação de abandono que o INCRA promove.

O conteúdo das narrativas funciona como a transcrição da realidade do PAE Botos a partir daquilo que seus assentados têm a dizer. Têm-se assim um discurso composto de um léxico voltado para as situações de conflito, as dificuldades de morar em um assentamento e de lidar com estas dificuldades no cotidiano.

Conclui-se que o conflito pelo uso dos recursos naturais, pela castanha, não pode ser tomado como algo desconectado da situação geral do PAE Botos, pois não é possível desconsiderar que as condições de infraestrutura e organização social do assentamento bem como a falta de acompanhamento do INCRA não são fatores que potencializam a ocorrência do conflito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Alfredo Berno de Almeida. **Universalização e localismo: movimentos sociais e crise dos padrões tradicionais de relação política na Amazônia.** In: A Amazônia e a crise da modernização. COED/MPEG, 1994.


BAGLI, Priscila. **Rural e urbano: Harmonia e conflito na cadencia da contradição.** In: Cidade e Campo: Relações e contradições entre urbano e rural. SPOSITO, M. Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (org.).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Edições 70 LTDA, abril de 2007.


BERGAMASCO, Sônia Maria; NORDER, Luiz Antônio Cabello. **O que são assentamentos rurais.** São Paulo: Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.**







Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.




FERNÁNDEZ, Antonio João Castrillon; FERREIRA, Eudson de Castro. **Os Impactos Socioeconômicos dos Assentamentos Rurais em Mato Grosso**. In: MEDEIROS, Leonilde Servolo de. LEITE, Sérgio. **Assentamentos Rurais: Mudança Social e Dinâmica Regional**. Rio de Janeiro: MAUD, 2004.




IANNI, Octavio. **Colonização e Contra-Reforma Agrária na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1979. (Coleção Sociologia Brasileira).




LEAL, Davi Avelino. **Conflitos pelo uso dos recursos naturais, direitos e processos de territorialização no Rio Madeira**. In: ALMEIDA, Wagner Berno de Almeida (organizador); autor, Emmanuel de Almeida Farias Júnior [et. al]. **Conflitos sociais no "Complexo Madeira"**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UEA Edições, 2009.




MINAYO, M.C. **O Desafio do Conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.



OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1997.



RICOEUR, P. **Tempo e Narrativas**. Tomo I. Campos: Papyrus, 1994.



SILVA, José Graziano da. **O que é questão Agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1991. 14ª edição.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. **Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas**. In: SPINK, Mary Jane (org). **Práticas discursivas de sentidos no cotidiano**. Abordagens teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortejo, 1999.

TOBAR, F. e YALOUR, M. R. **Como fazer teses em saúde pública**. 1ª. Reimpressão. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MOREIRA, Júlio da Silveira. **Conflitos agrários na Amazônia e a proteção internacional dos deslocamentos internos**. Rio de Janeiro: Revista Intellector (Ano VII, vol. VII nº 14, ISSN 1807-1260), 2001.

SANT'ANNA, André Albuquerque – IE/UFRG; YOUNG, Carlos Eduardo Frickmann – IE/UFRJ.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Conflitos agrários e violência no Brasil: Agentes sociais, lutas pela terra e reforma agrária**. Red de bibliotecas virtuales de ciencias sociales de américa latina y el caribe, de la red de centros miembros de clascso. Bogotá, Colômbia, 2000.

VIEIRA, V. A. **Narrativas sobre hipertensão arterial e diabetes *melittus* e os sentidos nelas produzidos por pessoas atendidas em grupos de aconselhamento**. Rio de Janeiro. 2004. Tese. Escola Nacional de Saúde Pública.

## A POÉTICA AMAZÔNICA DE IVAN CAMPOS

Antonia Maria Silva de Oliveira  
Raquel Neves Pereira de Queiroz  
*Universidade Federal do Acre*

### RESUMO

Ivan Campos é um artista plástico acreano que há mais de 30 anos provoca encantamentos com sua arte. Em suas obras utiliza uma técnica única e inovadora, com forte influência expressionista, passeia entre o concreto com nuances ilusórias de abstrações, tendo como temática principal a floresta Amazônica acreana, repleta decore de diferentes tonalidades, animais, plantas, água, vidas em constante transformação, que nos levam a infinitas possibilidades de leituras. O presente trabalho objetiva trazer para o debate a imagem como narrativa do autor e do expectador, a partir da análise de duas obras do artista, ao relacionar a poética amazônica de sua obra e sua história de vida. Qual a trajetória e influências deste artista amazônico? Que narrativas de floresta amazônica estão impregnadas e permeiam suas obras? Estas são questões objeto do estudo. Utilizou-se como referencial teórico MANGUEL (2001), ORTEGA E GASSET (2011) e GLISSANT (2005). A metodologia utilizada

foi a oralidade, observação e análises das obras escolhidas e ainda o documentário sobre o artista “Rua Netuno - Morada do Sol”, de André Sampaio. Espera-se que o estudo tenha contribuído com o pensar/valorizar as expressões culturais, através das artes visuais no universo amazônico acreano.

**Palavras-chave:** Amazônia. Cultura. Artes visuais.

### INTRODUÇÃO











#### A POÉTICA AMAZÔNICA DE IVAN CAMPOS

Apreciamos as imagens e a criatividade da arte de Ivan Campos e sentimos aqueles instantes mágicos de recepção como expectadoras comuns, influenciadas por Manguel (2001), segundo o qual “as imagens, assim como as histórias nos informam... as imagens que formam nosso cotidiano são símbolos, sinais, mensagens e alegorias, ou talvez sejam presenças vazias que completamos com nosso desejo, experiência, questionamento (p.21).”

Figura 1 – “Repouso no Sofá”



Acrílica sobre tela, acervo Fundação Elias Mansour, fotografia: Danilo de S'Acre



A obra “Repouso no sofá”, pintada em acrílica sobre tela, é uma das poucas pinturas do artista que apresenta a figura humana, inspirado nele próprio, um autorretrato. Apreciá-la nos levou a pensar na harmonia das cores, no ineditismo do estilo, na leveza e primor da técnica, imaginar o artista no seu momento de descanso no seu atelier, intergaláctico, apreciando cosmos diversos e principalmente a pensar o artista na obra de arte ao nos perguntar o que pensa o artista, suas influências e motivações.

Porém, que referência utilizar para ler suas imagens? De acordo com Manguel:

o código que nos possibilita a ler uma imagem conquanto impregnados de nossos conhecimentos anteriores [...], é de um modo muito semelhante com que criamos significados para o mundo a nossa volta [...] construindo um senso moral e ético para vivermos (2001. p.32-33).

É, portanto, com o intuito de compreender a comunicação e inter-relações artista-obra-espectador, as simbologias e significados que se pretende apresentar uma breve narrativa da trajetória de vida do artista. Ivan Campos nasceu em 8 de novembro de 1960, na cidade de Rio Branco e nos apresenta com sua fala as origens familiares, suas misturas étnicas e influências para o início da vida artística:

“Meus avôs eram nordestinos. Todos eles, da parte da mãe e do meu pai. Por parte do pai era o seu Moreira. Da parte da mãe chamava Joventina. Ele tinha olaria. Na maternidade ainda tem tijolo feito pela olaria do meu avô. A minha mãe era desenhista. Ela fazia bordado, naquela época não tinha indústria. Aí, de tanto eu ver ela desenhar. Ela mesma desenhava, ela era artesã, eu passei a gostar. Meu irmão disse: no dia que tu aprender a ler eu vou te dar um gibi. O meu primeiro gibi era do Brasinha. O meu pai era de Orós, ele era branco, minha mãe era do Canindé. Minha mãe era morena. Era uma mistura de brancos e negros. O meu avô era branco de olhos verdes. Já fui lendo pra escola. Tinha um camarada que estudava na mesma escola, era pintor, o Jarder Damasceno, ficávamos reproduzindo a revista Placar. Ai um dia tinha um trabalho da escola, era pra desenhar o marechal Deodoro da Fonseca. Fui pedir pra minha mãe, ela disse meu filho faz um rosto, põe uma barba. Fiz e a professora aceitou, ai

passei a desenhar, na época desenhava, cobria com papel manteiga os gibis e coloria. Estudava no Mario de Oliveira, com 8 anos. Na nossa época não tinha televisão, a televisão era fraquinha, a gente se ligava muito era em gibi, tudo que era super herói, Homem Aranha, Tarzan, Fantasma. Tinha uns colegas que me pagava para desenhar Homem- Aranha no quarto dele, ai eu comecei a me iludir achando que dava dinheiro. Minha mãe foi parando de bordar, eu desenhava para ela bordar, ela gostava que eu desenhasse tomate, melão, essas coisas, ela foi minha grande incentivadora, ela deixava de comprar a pinga, o cigarro pra comprar lápis de cor para mim. Sair do desenho para a pintura. Foi as exigências, pra não ficar pra trás. Na época tinham muitos desenhistas também, pessoas até mais elevado do que eu quando passei pra cor mesmo foi uma coisa da necessidade, pra não ficar pra trás. Até hoje eu ainda sou cobrado nisso ai, tem colegas que me cobram não ter tido assim, por não ter estudado pintura, eu venho pintando por si mesmo, ninguém me ensinou, também não aprendi com ninguém, por isso é que eu digo, as vezes eu duvido se isso é pintura mesmo, eu não frequentei uma academia, a pintura clássica e essas coisas, se tem agora, é agora, porque em outros tempos não tinha. A gente se reunia, eu e os colegas que desenhavam, cada qual fundo de quintal mesmo, mas praticava alguma coisa referente à pintura, mas saber se era pintura mesmo a gente não tinha uma referência de quem pudesse dizer, “não, isso é pintura” (IVAN CAMPOS, 2013).

As interações da vida do artista com o contexto histórico de Rio Branco nos mostra o fazer-se da identidade artística, as motivações para o processo criativo, e ainda a relação com as expressões culturais acreanas, na influência de sua mãe, sua inspiração e grande incentivadora, da escola, das histórias em quadrinhos, pois chegou a ter mais de dois mil gibis, das trocas e influências dos amigos desenhistas e pintores, do autodidatismo para o descobrir-se artista, nas origens nordestina e misturas culturais de brancos e negros de sua família, crioulandando-se<sup>1</sup>, criando uma acreanidade. Nesse sentido, compartilhamos com Stuart Hall (2003) a compreensão de identidade como “um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto”. (p. 15).

É nesta perspectiva que podemos pensar o Ivan artista, mas também o funcionário



público do Estado do Acre, filho do Cícero Moreira, locutor da rádio Difusora Acreana e dedona Gersina Braga Campos, artesã e desenhista, esposo da Ana Angélica há 31 anos, pai da Yvanna, do Dhárcolis e do Davi Marcos, avô da Luara Luiza e da Maria Eduarda, artista premiado no I Salão Hélio Melo de Artes Visuais, em 2006, morador da rua Neturno, bairro Morada do Sol, em Rio Branco, Ac.

O artista apresenta para o debate questões filosóficas sobre o que é arte, sobre a sua arte caracterizada por este como de “fundo de quintal” e ainda o papel do crítico de arte. É artista quem estuda arte ou quem faz arte? Quem avalia e diz o que é arte referenciando à obra de um artista amazônico acreano e autodidata?

“a pintura entrou na minha vida. E não quer sair mais não. Eu tinha essa ideia de deixar

de pintar, mas fazer o que, se eu gosto de pintar, eu não quero ser escravizado não, mas sou servo, tem o escravo e tem o servo, não quero se escravo, mas me considero um servo da pintura” (IVAN CAMPOS, 2013).

É perceptível, portanto que a arte “fundo de quintal” de Ivan Campos apresenta uma qualidade técnica revolucionária, embora registre a cobrança pela inexistência de cursos de Artes que lhe proporcionassem a formação, aperfeiçoamentos e reconhecimento. Manguel (2001) cita o pintor James McNeill sobre a criação inexplicável: “a arte acontece” (p. 33). A beleza da obra de arte acontece. Assim é a arte de Ivan Campos, uma explosão de beleza.

### **A POÉTICA AMAZÔNICA DA OBRA “REBANHOS DO CÉU”**



Figura 2 – “Rebanhos do Céu”

Acrílica sobre tela – 6,37x1,63m, acervo da Assembléia Legislativa de Rio Branco/AC, fotografia: Antonia Oliveira.

A obra “Rebanhos do céu”, do artista plástico Ivan Campos é um painel em acrílica sobre tela, medindo 6,37x1,63m. Apreciá-la nos remete a uma floresta repleta de cores de diferentes tonalidades, animais diversos, plantas, flores, água, vidas em constante transformação, que nos leva a infinitas possibilidades de leituras. Utilizando-se de técnica original, minuciosa, em estilo expressionista muito particular, com mimetizações quase abstratas, sua temática principal, a biopoética amazônica, propõe originalidade regional e universal, que o tornou

conhecido e apreciado por admiradores, colecionadores e críticos do Brasil, Europa, Estados Unidos e América Latina.

Mas qual a narrativa de floresta propõe o artista e suas motivações para esta pintura? A esse respeito Ivan nos fala:

“A floresta me inspira mais, me dá mais inspiração do que qualquer outra coisa. Eu poderia trabalhar a pintura do nudismo, a pintura marinha falada, mas a pintura ambiental assim, pela floresta, ela é mais emocionante, eu fui criado dentro disso aí sabe? dentro do dia a dia da floresta, então é mais emocionante. A floresta tem uma série de variedades, é infinita as variedades, eu gosto mais de trabalhar a



parte da vegetação na pintura, eu procuro a anatomia de cada planta, cada planta tem sua própria anatomia como o ser humano tem sua própria anatomia, o animal tem, o vegetal tem também, às vezes a pessoa

olha o mais chamativo, a onça, a arara, mas a floresta em si mesma é o que mais me emociona pintar é a floresta, eu to sempre com ela, não sei se ela tá comigo, mas eu to sempre com ela. (IVAN CAMPOS, 2013)!

Figura 3

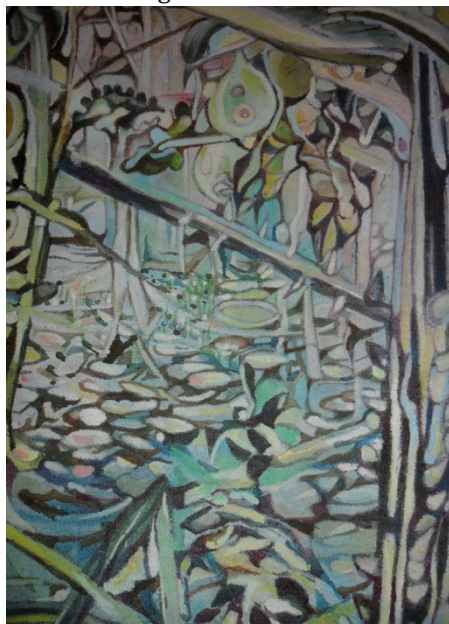
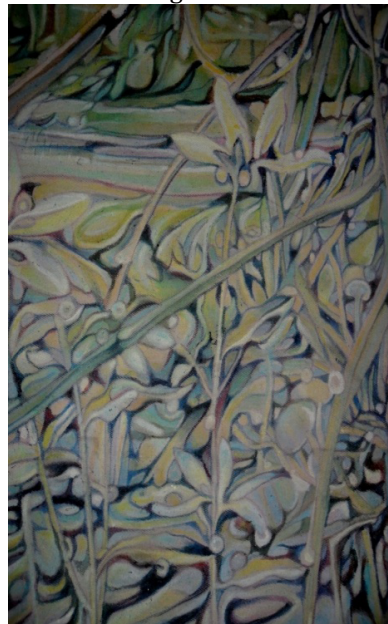


Figura 4



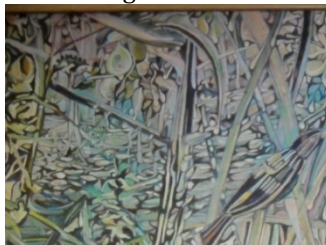
Detalhe da obra "Rebanhos do céu" Detalhe da obra "Rebanhos do céu"

No que diz respeito à relação homem/natureza podemos perceber na fala do artista que lugar ocupa o homem na sua poética amazônica.

"Homem tem, na verdade não nela lá, os que lutam por ela, eu, você que admira a floresta. A respeito da pergunta é justamente pela ação humana, porque se você coloca o ser humano, por mais que ele seja de lá, do ambiente ele vai ter uma

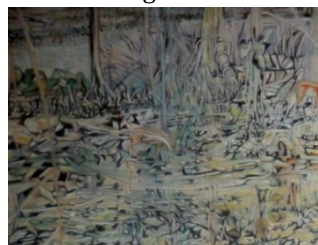
interação, o próprio caboclo em si tem que interagir com o ambiente. Eu descobri que sem o ser humano pra pintar é melhor de desenvolver a pintura porque se coloca um ser humano tem que tirar todos os bichos que tão lá, fica só a vegetação aí ninguém vai ver onça, arara, beija-flor. O ser humano tem essa mania de espantar aquilo ali... vou ter que abrir mão de tudo isso, né" (IVAN CAMPOS, 2013)

Figura 5



Detalhe da obra "Rebanhos do céu"

Figura 6



Detalhe da obra "Rebanhos do céu"

Tais afirmações nos remetem que quando um artista cria uma obra de arte está transmitindo uma mensagem ao espectador; e este interpreta e analisa de acordo com seus conhecimentos e experiências. Dessa forma, pela leitura que realizamos enquanto espectadoras da obra "Rebanhos do Céu"

de Ivan Campos, podemos perceber a preocupação que o artista demonstra em relação à preservação da natureza, tendo em vista que em sua floresta idealizada o homem interfere no eco sistema, modificando-o, alterando e até destruindo o meio ambiente que lhe causa imensa emoção.

Para Ivan, a figura humana caracteriza uma ação humana, não natural dentro desse ambiente emocionante, termo utilizado por ele para designar a floresta amazônica acreana. Assim, na relação homem/floresta, para constituir uma narrativa de floresta em uma tela com a presença humana, seria necessário pintar uma floresta sem bichos, apenas com vegetação. Nesse sentido, o artista opta por transmitir os seus ideais, as suas vivências, numa espécie de engajamento social ao apresentar em sua tela uma floresta Amazônia acreana como fruto de sua experiência de vida, pois como ele relata “[...] Eu me considero filho da natureza. Nasci aqui [...]. É o que me cerca, o que me dá energia, que me incentiva. Me dá saúde também... E até um certo ponto, alegria. É a floresta mesmo” (IVAN CAMPOS, 2013).

Desse modo, é perceptível a preocupação do artista em não apenas respeitar o seu meio de inspiração e influência através das artes visuais, mas proporcionar uma visualidade em defesa da biodiversidade da floresta como um sistema harmônico. Assim se apresenta a obra “Rebanhos do Céu”, que mostra uma Amazônia acreana exuberante e diversa.

“O universo da floresta pra pintar é infinito. Quando vou pintar, primeiro peço licença lá por cima e também peço licença aqui em baixo também. Assim é na terra como é lá no céu. O interessante do trabalho é o primeiro traço e o último: o que abre e o que fecha. A minha pintura é fundo de quintal mesmo. A gente aprende pelas beiras da cerca, como o povo diz, é autodidata. Aprende sozinho. Não posso dizer que aprendi, eu tô aprendendo. A pintura é como a música, é uma coisa infinita, é evolutiva” [...] (IVAN CAMPOS, vídeo Rua Netuno Morada do Sol, de André Sampaio)

Para o artista o ritual da pintura requer um eterno aprendizado - de técnicas artísticas, de arte e pessoal imerso na cultura<sup>2</sup>. Por outro lado, o processo criativo envolve não apenas alegrias, mas também preocupações, pois exige tempo, doação, solidão, dedicação, inspiração, recursos, dentre outras necessidades. Nesse sentido, o artista registra também o seu sofrimento no processo de confecção da obra “Rebanhos do Céu” principalmente ao ser pressionado no que diz respeito ao tempo, tendo sido necessário sete meses para produzi-la, porém havia um prazo para entregá-la encomenda da Assembleia Legislativa de Rio Branco – Ac, onde a obra permanece em exposição. O título da obra nasceu na sua finalização, sendo muito significativo e profundo para o artista e segundo este:

“É uma coisa profunda para mim, porque eu levo em conta que tudo que está aqui na Terra, na verdade cada coisa separadamente que tem aqui, vem de uma outra estrela e que cada animal vem de uma estrela ou de outra, não vem de um lugar só não. Eu penso, não estou dizendo que alguém me disse não. Eu penso que aqui é um zoológico cósmico, tipo um jardim; pegaram todas as coisas por aí e juntaram aqui e fizeram cada parte uma esfera. Porque está assim: A terra era vazia e sem forma, era tudo poeira cósmica, quando se juntaram num só lugar, juntou terra, água, tudo num lugar só, essas coisas deveriam estar em suspensão no universo. Eu penso assim” (IVAN CAMPOS, 2013).

Nesse sentido, o artista dá forma e conteúdo a sua cosmologia criando imensos zoológicos e jardins em suas telas, compartilhando com os espectadores seu universo de beleza.

Figura 7




Detalhe da obra “Rebanhos do céu”

Figura 8






Panorâmica da obra “Rebanhos do céu”



## CONSIDERAÇÕES FINAIS





Com base nas observações que realizamos sobre a vida do autor, suas pinturas, sua oralidade e acima de tudo, as telas “Rebanhos do Céu” e “Repouso no sofá”, percebemosno Ivan Campos, um artista amazônico, acreano, das artes visuais que se sente parte da floresta amazônica acreana, e dá forma a essasemoções através da visualidade de sua arte, pois como afirma Fischer (1987): “a arte é doação de forma e é só a forma que pode transformar um produto em obra de arte. A forma é a experiência social solidificada” (p. 174).



Desse modo, podemos perceber que a forma de Ivan Campos surge da sua relação com a floresta e das suas experiências e crenças. Portanto, com toda a sua técnica e influências para elaborar suas obras, ele não apenas produz arte, mas também constrói a sua identidade a cada novo trabalho, esse fator ocorre porque o artista coloca suas impressões, seus ideais, suas realidades presentes nas suas telas.



Segundo Mangel (2001) “histórias e comentários sobre a arte tentam nos guiar, mas o que vemos é a pintura traduzida em termos de nossa própria experiência”(p. 27). Dessa forma, com a sua autenticidade, sinceridade e inspirações a arte de Ivan Campos provoca nos expectadores diversas sensações eemoções que vão variar de expectador para expectador, porque cada pessoa tem o seu conhecimento de mundo, o seu olhar, o seu modo de pensar.



São perceptíveis para nós as denúncias que estão incorporadas em sua pintura sobre a destruição da biodiversidade, como por exemplo, na sua relação homem/natureza, onde se tem a floresta amazônica acreana como fator essencial para a sua pintura, e a compreensão de que com a presença humana,

de uma forma ou de outra há interação com a natureza e a destruição desse bioma considerado tão espetacular para Ivan. Por outro lado, sua arte convida para que cada expectador seja parte de sua obra na defesa desta biopoética e diversidade amazônica acreana.

## Notas

<sup>1</sup>Segundo Glissant (2005) crioulogem ou crioulogização se aplica a “choques, harmonias, distorções, recuos, rejeições, atrações de elementos de cultura. É também mestiçagem, acrescida do elemento imprevisibilidade e nos apresenta microclimas culturais (p. 23).

<sup>2</sup>Glissant (2005) nos apresenta duas formas distintas de compreender cultura. a) “formas de culturas chamadas de atávicas, cuja crioulogização se deu há muito tempo, e para afirma-se, confere a identidade o estatuto de raiz única, que exclui o outro; b) formas de culturas chamadas de compósitas, cuja crioulogização se dá diante de nossos olhos e compreende identidade como rizoma, como raiz indo ao encontro de outras raízes. As duas formas de culturas interagem e se transformam”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Editora. Guanabara, 9. Ed, 1987.

GLISSANT, Edouard. **Introdução a uma poética da diversidade**, Ed. UFJF, 2005.

HALL, Stuart, **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MANGEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. – SP: Companhia das Letras, 2001.

ORTEGA Y GASSET, Jose. **Ensaio de estética**. (Mona Lisa, três quadros do vinho e Velasquez. – São Paulo: Cortez, 2011.



# OLHAR NO ENEM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA ENSINAR ESTUDANTES CEGOS

Antonio da Silva Torres  
Salette Maria Chalub Bandeira  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O presente artigo trata de uma pesquisa bibliográfica referente à formação inicial em matemática para ensinar estudantes cegos, tendo como base os dados dos quatro últimos Encontros Nacionais de Educação Matemática - ENEM. As atividades desenvolvidas com o apoio do Programa de Educação Tutorial - PET sob a orientação da professora de Práticas de Ensino de Matemática IV, voltada para o Ensino Médio e Informática Aplicada ao Ensino de Matemática, do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre. Como resultado parcial as pesquisas analisadas no VIII e IX ENEM a ênfase foi nas práticas de geometria plana com elaboração de recursos táteis. No entanto, a partir do X ENEM aparece uma pesquisa na linha de formação de professores de matemática para lidar com estudantes cegos e no XI ENEM avançam os estudos no sentido de formar professores para lidar com a diversidade, nos quais são desenvolvidas várias práticas pedagógicas utilizando recursos táteis e tecnológicos.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Práticas de Ensino de Matemática. Cegos. Recursos táteis. Tecnologia.

## INTRODUÇÃO

O artigo tem o propósito de apresentar uma pesquisa bibliográfica com um olhar nos quatro últimos Encontros Nacionais de Educação Matemática - ENEM, com o foco na formação inicial de professores em matemática para ensinar estudantes cegos.

Para a realização da pesquisa, iniciada em novembro de 2012, contamos com um discente do Curso de Licenciatura em Matemática do 4º período, bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET e matriculado na disciplina de Práticas de Ensino de Matemática IV, cujo foco são as práticas e a formação inicial reflexiva para atuar na modalidade de Ensino Médio.

O PET, conforme o Portal do Ministério da Educação foi criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível superior - CAPES com o nome Programa Especial de Treinamento, este programa no final de 1999 para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, ficando a sua gestão sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior - DEPEM. Em 2004 o PET passou a ser identificado como Programa de Educação Tutorial, como é reconhecido até hoje.

O PET, conforme o Portal do Ministério da Educação foi criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível superior - CAPES com o nome Programa Especial de Treinamento, este programa no final de 1999 para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, ficando a sua gestão sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior - DEPEM. Em 2004 o PET passou a ser identificado como Programa de Educação Tutorial, como é reconhecido até hoje. Conforme o PET - Manual de Orientações Básicas (2006, p. 4), o programa:

É composto por grupos tutoriais de aprendizagem, sob a orientação de um professor tutor, condições para a realização de atividades extracurriculares, que complementem a sua formação acadêmica, procurando atender mais às necessidades do próprio curso de graduação e/ou ampliar e aprofundar os objetivos e os conteúdos programáticos que integram a sua grade curricular. As atividades extracurriculares têm por objetivo garantir aos alunos do curso **oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais**, visando a sua formação global e favorecendo a formação acadêmica, tanto para a integração no mercado profissional quanto para o desenvolvimento de estudos



em programas de pós-graduação. **[Grifo nosso]**

Com as experiências vivenciadas durante a disciplina de PEMIV, em 2012 e 2013, em quatro escolas do município de Rio Branco, diagnosticamos a falta de materiais didáticos táteis e tecnológicos em matemática bem como a falta de uma formação docente para ensinar estudantes cegos no Ensino Médio, uma vez que a formação dos professores que atuam nas escolas observadas foi anterior a estrutura curricular de 2012 do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre - UFAC.

Pensando na formação inicial de professores de matemática, realizamos uma pesquisa bibliográfica no VIII, IX, X e XI Encontro Nacional de Educação Matemática -ENEM, em busca de pesquisas que abordam a formação de professores para ensinar estudantes cegos, uma realidade em nossas escolas Acreanas.

Como resultado das pesquisas analisadas no VIII e IX ENEM a ênfase foi nas práticas de geometria plana com elaboração de recursos táteis. No entanto, a partir do X ENEM aparece uma pesquisa na linha de formação de professores de matemática para lidar com estudantes cegos. No XI ENEM, de quarenta e cinco pesquisas com o foco na inclusão, dezoito pesquisas discutem a deficiência visual, nas categorias Práticas Escolares aparecem seis pesquisas, em Formação de Professores, duas e na categoria de Práticas e Formação de Professores, dez pesquisas.

Portanto, com os dados analisados nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática, já aparecem mais pesquisas com

uma preocupação com uma formação docente para lidar com estudantes deficientes visuais, nos quais são desenvolvidas varias práticas pedagógicas utilizando recursos táteis e tecnológicos.











## **OLHAR NOS ENCONTROS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: VIII ENEM AO XI ENEM × INCLUSÃO**

De acordo com Bandeira et al. (2012, p. 1159-1160), no VIII, IX e X ENEM, as pesquisas com o olhar para a inclusão crescem a cada evento da Educação Matemática e até o X ENEM, o foco foi na construção de materiais didáticos táteis e testá-los com estudantes deficientes visuais, em que o assunto trabalhado na maioria das pesquisas foi com o ensino de geometria, destacando o grupo de Ana Kallef. Porém aparece apenas uma pesquisa referente a formação do professor de matemática voltada para a inclusão.











No XI ENEM, em 2013, realizado em Curitiba na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR as pesquisas realizadas referentes à “inclusão”, e, em particular na “deficiência visual”, trabalhos, incluindo CC, RE, PO e MC, aumentaram significativamente com quarenta e cincotrabalhos. Dentre as dezoito pesquisas, seis se referem às práticas escolares com deficientes visuais, duas com a abordagem na formação do professor e dez pesquisas em ambas. Segue o quadro 1, com o nome dos artigos, o primeiro autor e o foco da pesquisa, distribuídos nas categorias de formação, práticas escolares e a terceira categoria identificada como Formação de Professores e Práticas Escolares.

Quadro 01: Pesquisas com o foco nas categorias de Práticas Escolares, Formação de Professores e Formação e Práticas no XI ENEM

Artigo	Primeiro Autor	Foco
1. O envolvimento de alunos cegos na construção de uma maquete tátil para a aprendizagem de probabilidade.  Referencial teórico: Ferronato (2002)  Trabalho com alunos cegos do EJA	Aída Carvalho Vita	Práticas Escolares  Assunto: Probabilidade

<p>2. A importância da disciplina de inclusão na formação do futuro professor e sua efetivação na educação inclusiva.</p> <p>Referencial teórico: Carneiro (2011)</p>	<p>Alexsandra Pasuch</p>	<p>Formação de Professores</p>
<p>3. A inclusão de alunos cegos nas salas de aulas de matemática das escolas públicas estaduais de Rondônia.</p> <p>Referencial teórico: Reis (2010), Caiado (2006) e Mittler (2003).</p>	<p>Marcia Rosa Uliana</p>	<p>Práticas Escolares</p>
<p>4. Como os cegos enxergam</p> <p>Referencial teórico: Dante e Software Dosvox</p>	<p>Inayara Rodrigues da Silva</p>	<p>Formação de Professores e Práticas Escolares</p> <p>Modalidade: EJA – Ensino Médio</p> <p>Assunto: Poliedros</p>
<p>5. Das dificuldades as possibilidades: Desafios enfrentados para a inclusão de uma aluna cega nas aulas de matemática no ensino médio</p> <p>Referencial teórico: Abenhaim (2005), Lourenço (2010), Bezerra (2011), Melo (2010), Durk (2005), Tardif (2002), Estebam (2010), Thiollent (2000), Nóvoa (1992), Sá, Campos e Silva (2007), Reily (2011), Brandão (2012).</p>	<p>Salete Maria Chalub Bandeira</p> <p>Evandro Ghedin</p> <p>Adriana Silva de Lima</p> <p>Antonio da Silva Torres</p>	<p>Formação de Professores e Práticas Escolares</p> <p>Modalidade: Ensino Médio</p> <p>Assunto: Área do Círculo, Construção de Gráficos em barras e em linha</p>
<p>6. Deficiente visual e a construção do conhecimento matemático da ideia de função</p> <p>Referencial teórico: Rios (2003), Zuzffi (2001), Caraça (2000), Fini (1994), Bicudo (1994), Pontes e Serrazina (2000).</p>	<p>Nilza dos Santos Rodrigues César</p>	<p>Formação de Professores e Práticas Escolares</p> <p>Assunto: funções</p>
<p>7. Dois experimentos educacionais para o ensino médio para alunos com deficiência visual</p> <p>Referencial teórico: Diniz (2007), Kaleff e Rosa (2012), Crone (2010) e Kaleff (2008).</p>	<p>Ana Maria Kaleff</p>	<p>Formação de Professores e Práticas Escolares</p> <p>Assunto: geometria com área e polígonos</p>
















8. Kit pedagógico em metal e imã: em recurso alternativo para o ensino de conteúdos matemáticos para estudantes cegos	Maria Rosa Uliana	Práticas Escolares  Assunto: geometria plana, analítica e funções
9. Matemática inclusiva: vivenciando sorobans, tangrans, geo planos e poliminós, contemplando discentes com e sem deficiência visual.  Referencial teórico: Lira e Brandão (2013), Diderot (2007), Brandão (2010), Gardner (1967)	Jorge C. Brandão	Formação de Professores e Práticas Escolares  Modalidade: Ensino fundamental  Assunto: Álgebra e Geometria.
10. Material concreto para o desenvolvimento do conceito do teorema de Pitágoras para portadores de deficiência visual.  Referencial teórico: Freire (2001), Sá, Campos e Silva (2007), Silva e Silva (2004)	Clara Izabel Strottmann	Formação de Professores e Práticas Escolares  Assunto: Teorema de Pitágoras
11. O conceito de Inclusão de deficientes visuais num contexto no ensino da matemática de uma escola ABC.  Referencial teórico: Rezende (2007), Fernandes (2008), Calore (2008), Martins (2008), Rodrigues (2008), Masini (1993, 1994), D'Ambrósio (2007), Costa e Domingues (2006), Baldino (1996), Almeida (2006, 2003, 1999), Gil (2010), Fonseca (1999), Matos (2001)	Lucas Ramos Lourenço	Formação de Professores e Práticas Escolares  Modalidade: Ensino Médio
12. O ensino de Funções matemáticas para alunos deficientes visuais utilizando o multiplano como ferramenta de ensino  Referencial teórico: Tezani (2010), Nabais (2006)	Aécio Alves Andrade	Práticas Escolares  Assunto: Funções Com o Mutiplano.  Modalidade: Ensino Básico



<p>13. O ensino de matemático para alunos com deficiência visual: a importância do material didático com vista a inclusão</p> <p>Referencial teórico: Macedo (2008), Tato e Lima (2008), Silva, Urbano e Nascimento (2010), Seolin, Machado e Nehring (2009), Araújo e Mszaukowski (2009), Ausubel (1992), Ferreira et ali. (2011).</p>	Marcia Valéria Azevedo de Almeida Ribeiro	Práticas Escolares
<p>14. O uso de materiais adaptado no ensino da matemática para o aluno cego e com baixa visão.</p> <p>Referencial teórico: Sá, Campos e Silva (2007), Oliveira (2008), Fernandes (2012), Argenta, Sá (2010), Mendes e Libardi (2011), Ventura e César (2010)</p>	Aline Denis Monteiro	Práticas Escolares
<p>15. Recursos para o ensino de gráficos e funções para deficientes visuais.</p> <p>Referencial teórico: Lewis (2003), Monte Alegre (2003).</p>	Claudia Coelho Segada Vianna	<p>Formação de Professores e Práticas Escolares</p> <p>Assunto: álgebra, funções e interpretação de gráficos.</p> <p>Modalidade: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental</p>
<p>16. Trabalhando atividades geométricas no ensino fundamental com estudantes com deficiência visual.</p> <p>Referencial teórico: Lorenzatto (1995), Santos (2009), Zuin (2001), Ferreira et alli. (2011), Machado (2004), Costa (2011), Carvalho e Perez (2006), Freire (1996), Guimarães (2009)</p>	André Pereira da Costa	<p>Formação de Professores e Práticas Escolares</p> <p>Assunto: geometria</p>









<p>17. Um caminhar á busca da inclusão: observações sobre aplicações de atividades adaptados para deficientes visuais</p> <p>Referencial teórico: Van Hiele (1986).</p>	Ana Maria Kaleff	<p>Formação de Professores e Práticas Escolares</p> <p>Assunto: geometria</p> <p>Modalidade: Ensino Fundamental e Médio</p>
<p>18. Atuação do professor de matemática frente uma sala de aula inclusiva com alunos cegos</p> <p>Referencial teórico: Fernandes (2008), Vygotsky, Bogdan e Bicklen (2002), Mantoan, Ventura, Santos e César (2010)</p>	Elizabeth Marco Melo	<p>Formação de Professores</p> <p>Modalidade: Ensino Médio</p> <p>Assunto: Pitágoras</p>


Fonte: Anais do XI ENEM, 2013.




## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A DEFICIÊNCIA VISUAL



Vários pesquisadores têm apontado que os professores necessitam de uma formação para a diversidade tais como Mendes (2009), Martins (2009), Mantoan e Prieto (2006) e outros. Segundo Glat e Nogueira (2002, p. 25), se o intuito é garantir educação para todos independente de suas especificidades, devemos assegurar “a oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos”. Jesus e Vieira (2011, p.146-147), reconhecem que as mudanças no campo educacional são necessárias e,



A formação implica mudança do pensamento dos educadores, bem como das práticas assumidas e desenvolvidas na/pela escola, situação difícil de ser realizada sem um investimento positivo em experiências inovadoras e provocadoras de movimentos nas ações que constituem o ato de ensinar e aprender.




Desta forma a formação precisa preparar os novos docentes para a mudança educativa

e social. Para Ponte (2002, p.3) precisamos ensinar a matemática próxima da realidade do aluno e com nossas experiências na educação há mais de duas décadas verificamos que este é um ponto favorável ao entendimento do conhecimento científico. Outro aspecto é a práxis pedagógica, sabermos relacionar a teoria e a prática na formação inicial dos professores de matemática, para sua efetiva ação na sala de aula.

Nas salas regulares com alunos cegos incluídos, nem sempre os professores sabem adaptar conteúdos para atender seus discentes, como destaca Brandão (2010). Muitos conceitos da matemática, para serem abstraídos pelo aluno, segundo Bicudo (1999), precisam de um recurso concreto para estabelecer um paralelo entre o conhecimento teórico e o conhecimento empírico.



Conforme Brasil (2002, p.67), que trata das diretrizes para a formação de professores, “ao analisar os objetivos e conteúdos da formação inicial, é preciso levar em conta as novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social colocada à escola, quanto à necessidade de formar um profissional reflexivo”.

No Curso de Licenciatura em Matemática da UFAC, busca-se com a nova estrutura curricular em vigor a partir de 2012, refletir nas Práticas de Ensino de Matemática, com os




professores em formação inicial situações reais de nossas escolas buscando assim ampliar os saberes docentes e atuar com o desafio de aprender e ensinar com estudantes deficientes visuais em nossas escolas.

Para Pimenta (2008, p.25-26),





Considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela.





Portanto, refletir na ação nas escolas e na UFAC, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, tem possibilitado aos futuros professores de matemática uma identidade com sua profissão.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Pensando na formação inicial de professores de matemática, realizamos uma pesquisa bibliográfica no VIII, IX, X e XI Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, em busca de pesquisas que abordam a formação de professores para ensinar estudantes cegos, uma realidade em nossas escolas Acreanas.



Como resultado das pesquisas analisadas no VIII e IX ENEM a ênfase foi nas práticas de geometria plana com elaboração de recursos táteis. No entanto, a partir do X ENEM aparece uma pesquisa na linha de formação de professores de matemática para lidar com estudantes cegos. No XI ENEM, de quarenta e cinco pesquisas com o foco na inclusão, dezoito pesquisas discutem a deficiência visual, nas categorias Práticas Escolares aparecem seis pesquisas, em Formação de Professores, duas e na categoria de Práticas e Formação de Professores, dez pesquisas.



Portanto, com os dados analisados nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática, já aparecem mais pesquisas com uma preocupação com uma formação docente para lidar com estudantes deficientes visuais, nos quais são desenvolvidas várias práticas pedagógicas utilizando recursos táteis e tecnológicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, S. M. C. et al. **Reflexões, tendências e pesquisas na formação de professores de matemática no ENEM (2004/2007/2010): formação inicial e inclusão na educação matemática.** In: Simpósio de Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, 6, 2012. Rio Branco, Acre. Anais. Rio Branco: Editora da Universidade Federal do Acre – Edufac, 2012, p. 1154-1161. ISSN: 978-85-8236-002-6

BICUDO, Maria A. V. (Org) **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo, UNESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental. MEC/ SEF. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília, 2002.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (VIII ENEM). Recife-PE, 2004. **Anais do VIII ENEM**, Disponível em [www.sbem.com.br](http://www.sbem.com.br), acesso em 25 agosto de 2012.


ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (IX ENEM). Belo Horizonte-MG, 2008. **Anais do IX ENEM**. Disponível em [www.sbem.com.br](http://www.sbem.com.br), acesso em 25 ago. de 2012.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. (X ENEM). Salvador – BA, 2010. **Anais do X ENEM**. Disponível em [www.sbem.com.br](http://www.sbem.com.br), acesso em 25 ago. de 2012.


ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. (XI ENEM). Curitiba – PR, 2013. **Anais do XI ENEM**. Disponível em [www.sbem.com.br](http://www.sbem.com.br), acesso em 20 set. de 2013.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** In: *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.


JESUS, Denise Meyrelles de e VIEIRA, Alexandro Braga. **Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis.** In: *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente.*










Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (Org).  
Brasília: Líber Livro, 2011.



MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETRO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** In: Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. Valéria Amorim Arantes. (Org). São Paulo: Summus, 2006.



PET: Programa de Educação Tutorial. **Manual de Orientações Básicas.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=480&catid=232%3Apet-programa-de-educacao-tutorial&id=12228%3Aprograma-de-educacao-tutorial-pet&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=480&catid=232%3Apet-programa-de-educacao-tutorial&id=12228%3Aprograma-de-educacao-tutorial-pet&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 19 out. 2013.



PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PONTE, J. P. (2002). **A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática.** Educação Matemática em Revista, N° 11A, pp. 3-8. (revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática).

# A “CIDADE DO POVO” UMA GEOGRAFIA DOS CORPOS URBANOS DE RIO BRANCO - ACRE

Armstrong da Silva Santos  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

A conformação arquitetônica das cidades se configura em instrumento técnico de produção discursiva não apenas do próprio espaço urbano, mas também do corpo daqueles que praticam estes espaços. É a partir dessa arquitetura, das experiências vivenciadas em espaços públicos e privados, que os praticantes da urbe vão produzindo o meio urbano: uma complexa relação entre indivíduos, campo, cidade e sociedade. A presente comunicação visa abordar alguns dos discursos que ecoam dos artefatos de divulgação veiculados sobre o projeto urbanístico/habitacional intitulado “Cidade do Povo”, em Rio Branco – Acre, e pensar seus aparecimentos ou suas repetições nos diferentes enunciados relacionados ao tema. Neste intuito discutiremos, três pontos que figuram como eixos de elaboração discursiva sobre a “Cidade do Povo”: a apresentação do ambiente racionalizado; a justificativa de ordem técnica do projeto e as formas de convivência e utilização dos/nos espaços produzidos. Temas integrados e complementares que, na presente pesquisa, são abordados separadamente como opção metodológica. As obras de FOUCAULT(2004) e PERROT (1988) se fazem presentes em nossa análise por discorrerem sobre as técnicas disciplinares e as relações entre saber e poder, nos inspirando a pensar sobre as formas através das quais os dispositivos racionalização e normalização atuam em diferentes esferas sociais.

**Palavras-chave:** Cidade. Povo. Discurso. Conformismo. Resistência.

## INTRODUÇÃO

Em uma sociedade que necessita do labor de pessoas livres, produzir indivíduos que queiram trabalhar para outros se torna o grande embate. Neste sentido a epígrafe apresentada no filme *Metrópoles* de 1927,

é bastante significativa para o trabalho ora apresentado uma vez que é justamente pela posse do que *deve* mediar as relações entre *a cabeça e a mão* que se travam as batalhas durante os re-ordenamentos urbanos.

É pela conquista do *coração*, seja das cidades ou dos indivíduos, que se produzem os mais variados enunciados evidenciando/ocultando a grande disputa discursiva que vai produzindo, no desenvolvimento mesmo dessa luta, espaços como o corpo ou a cidade.

A conformação arquitetônica das cidades se configura em instrumento técnico de produção discursiva não apenas do próprio espaço urbano, mas também do corpo daqueles que praticam estes espaços. É a partir dessa arquitetura; das experiências vivenciadas em espaços públicos e privados, que os praticantes da urbe vão produzindo o *meio urbano*: uma complexa relação entre indivíduos, campo, cidade e sociedade.



O presente artigo visa abordar alguns dos discursos que ecoam dos artefatos de divulgação veiculados sobre o projeto urbanístico/habitacional intitulado “Cidade do Povo” e pensar seus aparecimentos ou suas repetições nos diferentes enunciados relacionados ao tema.

Como fontes de análise, lançamos mão de materiais de propaganda difundidos através das páginas oficiais do governo estadual disponíveis na internet e outras formas de divulgação adotadas pelo mesmo, tais como outdoors, apresentação de plantas conceituais e/ou trechos de entrevistas.



“Cidade do Povo” é o nome de um plano habitacional elaborado pelo governo estadual acriano juntamente com a prefeitura municipal para modificação de parte da capital do Estado. O referido projeto ocorre em parceria com o Governo Federal e integra um conjunto de ações associadas a um plano maior intitulado “Minha Casa, Minha Vida” que desenvolve ações em vários estados da Federação.

A Etapa Acriana foi iniciada em julho







de 2012, e partir de então houve ampla divulgação a respeito. Nos materiais de propaganda e apresentação dos conceitos do projeto, imagens, frases de efeito e todos os dispositivos próprios do *marketing* foram utilizados. É interessante notar que, pra além do que foi dito e exibido, existe uma série de *não ditos* que se fazem presentes nos enunciados (escritos e não escritos) que visam promover as ações em questão. Nosso intuito é evidenciar alguns desses *não ditos*.





Nesta direção, a presença das obras de Michel Foucault é fato marcante em nossa análise, tendo em vista que seus estudos sobre as técnicas disciplinares e as relações entre saber e poder nos inspiram a pensar sobre as formas através das quais os dispositivos racionalização e normalização atuam em diferentes esferas sociais. Além disso, os desdobramentos das abordagens de Foucault e suas influências sobre o pensamento de outros autores que discutiram temas correlatos constituem um interessante viés para pensarmos a elaboração dos discursos sobre a temática à qual nos dedicamos.




## DESENVOLVIMENTO



As tentativas de criação de “novas ordens” através do uso de um determinado tipo de racionalidade tão presentes na sociedade moderna ocidental e, mais ainda, na eras industriais, também se fizeram sentir no Acre em vários períodos históricos. De forma mais destacada esses discursos da modernidade apresentaram-se durante os governos de Hugo Ribeiro Carneiro (1927-1930), José Guimard dos Santos (1946-1950), Francisco Wanderley Dantas (1970-1974) e a partir do início dos anos 1990, com os governos encabeçados pelo Partido dos Trabalhadores.



Em todos esses períodos, a despeito de suas especificidades, o que podemos perceber é a busca pelo domínio discursivo (pensamento e prática) dos espaços, busca esta que termina por sobrepor e separar “novas” e “velhas” “modernidades”.



A partir desse ordenamento seriam produzidos novos indivíduos “disciplinados”, “moralizados”, “ordeiros”, etc. Isso sem considerar o fato desses mesmos personagens, em um período que agora se deseja apagar, também terem se constituído como pessoas “modernas”. A modernidade qual Saturno

também devora seus filhos.

Uma nova geografia dos campos e das cidades incidiria também sobre os corpos daqueles que praticam esses espaços. O que se vislumbrava e vislumbra então, não é somente um ideal de cidade ou de campo, mas um ideal de homem. Controles, criações e disciplinamentos que, através das intervenções técnicas, vão produzindo (ou pelo menos pensando/tentando produzir) essa nova geografia, neste sentido, humana.

Em nossa percepção três pontos figuram como eixos de elaboração discursiva sobre a “Cidade do Povo”: a apresentação do ambiente racionalizado; a justificativa de ordem técnica do projeto e as formas de convivência e utilização dos/nos espaços produzidos. Temas integrados e complementares que aqui são abordados separadamente como opção metodológica.

No que respeita ao primeiro ponto, a apresentação do ambiente racionalizado, as plantas conceituais, os enunciados orais e escritos elaborados para mostrar os resultados finais (no ato mesmo de lançamento de um processo que deverá levar alguns anos para ser concluído), direcionam os olhares para um futuro que já teria chegado e para aqueles que, do alto de sua magnanimidade, ofereceriam esse vislumbre ao cidadão comum.

A presença no *aqui e agora* de um futuro que já se realizou transita entre as imagens que, como as de Ítalo Calvino, trazem para o campo da visão espaços fisicamente inexistentes. As *Cidades Invisíveis*, já existem nas representações que projetam o que elas *vão ser*. De forma semelhante, também são projetadas imagens sobre os possíveis habitantes desses espaços, neste caso, sobre os futuros moradores da *Cidade do Povo*.

As representações das futuras construções que pululam nos *outdoors* e mostram vias cortando quadras harmonicamente distribuídas que se encaminham para centros de convivência, mercados, postos de saúde e escolas; espaços entrecortados por áreas verdes e aquíferas dispostas em equilíbrio pela técnica construindo, no imaginário, tanto o lugar quanto seus habitantes.

É aquela a “Cidade do Povo”! Do “povo” que pode até não ter sido representado em alguns dos instrumentos promocionais, mas também já foi, desde o início, idealizado e que estava, também desde o começo, sendo

produzido no e pelo espaço (representado) onde deveria habitar.

Essa orientação pode ser identificada a partir dos termos utilizados nos títulos tanto do projeto desenvolvido em âmbito federal, *Minha casa, Minha Vida* (enunciado 1) quanto do realizado em nível estadual, *Cidade do Povo* (enunciado 2). Tanto o “Minha” quanto o “do” desses enunciados nos remetem a uma suposta posse, no primeiro caso, de uma propriedade assumida por um falante enunciando sobre aquilo que seria *seu*; no segundo caso, o uso da terceira pessoa nos informa sobre algo pertencente a outro identificado como “povo”.

É importante anotar que em nenhum dos exemplos citados, os enunciados são produzidos por aqueles que teriam a posse do bem ou do objeto sobre o qual se fala. Ambas são nomenclaturas elaboradas para e não por aqueles que seriam seus “verdadeiros enunciadore”.

Outro aspecto digno de nota é que tanto as associações efetivadas entre “Casa” e “Vida” do enunciado 1 e “Cidade” e “povo” do enunciado 2, criam uma indissociabilidade entre objeto possuído e seu possuidor. Entre um e outro existiria uma relação mútua de pertencimento. Em outros termos, “Minha Casa” definiria “Minha Vida” assim como a “Cidade” definiria o “Povo” que nela deveria morar. Nos dois casos a inversão da frase teria um resultado semelhante.

Mas que “Povo” é esse da *Cidade do Povo*?

Para principiar a responder essa pergunta, discutiremos o segundo dos pontos enumerados acima, a justificativa de ordem técnica do projeto.

Os números de casas a serem construídas; de famílias beneficiadas; de hectares necessários para as construções; de empresas envolvidas nas diversas etapas das obras, são incansavelmente repetidos criando um efeito de verdade que figura como justificativa técnica. No entanto, os números não são meras expressões matemáticas utilizadas para informar grandezas ou fazer meras aferições, eles são também a demonstração racionalizada do esforço despendido no empreendimento, e esse esforço termina por fortalecer àquele (a) que o realiza.

Ao mesmo passo e do outro lado, se encontrariam aqueles que, “não tendo a força necessária”, dependeriam desse outro agente poderoso e empreendedor para essa realização. Exemplo disso é o enunciado que

aparece em um *outdoor* localizado na BR 364, km 1, onde se lê: “O povo do Acre agradece à presidenta Dilma por mais 10.518 habitações construídas com recursos do programa Minha Casa, Minha Vida”.

O agradecimento, quando lido, nos remete a uma terceira pessoa que estaria grata por uma realização impossível para ela sem o auxílio daquele(a) a quem se agradece. Visto de outro modo e já que a pessoa a quem se agradece muito dificilmente lerá a mensagem publicada no *outdoor*, podemos questionar qual o real destinatário do enunciado em questão, assim como sua autoria.


Outra suposta terceira pessoa, “encarnada” no e ao mesmo tempo desvinculada do leitor do enunciado agradece pelo bem recebido. Ela é, concomitantemente, signatária e destinatária do agradecimento, uma vez que o “povo” apresentado na propaganda pode representar simultaneamente todos e ninguém.

Todos, quando da suposição de que o leitor é o destinatário do enunciado. Nesta situação ele visualizaria a totalidade agradecida representada pelo substantivo “povo” do qual apenas ele estaria à margem.





Ninguém, pois ao fazer a leitura do enunciado, o *povo* é um outro inidentificável, uma massa disforme ordenada apenas no imaginário do enunciador que fala de sua existência e lhe atribui ações como o ato de agradecer, por exemplo.

Essas duas formas de leitura são simultâneas, autor e leitor se confundem durante a enunciação, não figuram como instâncias separadas como centro e periferia ou dominadores e dominados. Eles se misturam pelas formas de funcionamento desses aparatos discursivos que atuam na construção material de indivíduos e instituições que vão se posicionando nesses lugares sociais a partir da apropriação, uso e transformação desses mesmos aparatos discursivos que incorrem sobre os corpos, produzindo-os enquanto sujeitos.



Em outras palavras, ao invés de perguntar como o soberano aparece no topo, tentar saber como foram constituídos pouco a pouco, progressivamente, realmente e materialmente os súditos, a partir da multiplicidade dos corpos, das forças, das energias, das matérias, dos desejos, dos pensamentos, etc. Captar a instância





material da sujeição enquanto constituição dos sujeitos (...) em vez de formular o problema da alma central, creio que será preciso estudar os corpos periféricos e múltiplos, os corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder. (Foucault, 2004, pp.182-3)




É no âmbito simbólico onde é produzida essa *instância material* e é no corpo onde ela se manifesta pelas múltiplas formas de produção/constituição dos indivíduos enquanto sujeitos. No caso de nosso estudo, se opera uma elaboração discursiva de “povo”, mas sua materialização não incide sobre um suposto corpo coletivo e sim sobre os corpos individuais socializados. Tampouco essa materialização dos discursos ocorre apenas de cima para baixo, mas na circularidade, nas trocas, apropriações e traduções desses discursos que vão, nesse trânsito, produzindo os sujeitos como produtores e produtos. Dito de modo diferente, “o indivíduo não é o outro do poder é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele Constituiu” (Foucault, 2004, pp.183-4).



O “povo” da *cidade do povo* não são todos os rio-branquenses e nem poderiam ser. Essa impossibilidade inscreve de forma subjacente outro dado: o de que Rio Branco não é uma *cidade do povo* e que, portanto, todos os não selecionados ou impedidos de estabelecer residência na futura estrutura urbana, também não podem ser considerados *o povo* sobre o qual se fala nos enunciados.



Planejamento é palavra chave nessa elaboração discursiva, ele aparece nos documentários oficiais sobre o empreendimento e nas entrevistas dadas pelos chefes do executivo estadual e municipal sobre o assunto. É esse planejamento que marcaria as diferenças entre a *cidade do povo*, outras cidades acrianas e do território brasileiro.



Em entrevista concedida ao telejornal Gazeta em Manchete exibido em 18/03/2013, o governador Sebastião Viana afirmou, entre outras coisas, que a Cidade do povo serviria para ter

(...) um conjunto, uma democracia social, pessoas de baixa renda, pessoas de média renda, serviços aqui que vão atender com qualidade de vida. Então é um projeto


que está sendo apresentado como modelo para o Brasil pela característica inovadora de ser um misto entre desde a mais baixa renda até a classe média ocupando para dar uma verdadeira cidade. É a terceira cidade do Acre que nós estamos edificando em apenas dois anos é essa aqui, um investimento de mais de um bilhão de reais.

A afirmação governamental de que esta vai ser a “terceira cidade do Acre” traduz com propriedade essa distinção, pois ratifica inclusive que a *Cidade do Povo*, apesar de estar localizada no perímetro do Município de Rio Branco, se constitui, na realidade, como outra cidade, que abrigaria outro povo igualmente “planejado”. Democracia social, nas palavras do governador, seria então uma produção iniciada pelo convívio em um mesmo espaço de camadas populares com menor poder aquisitivo chegando até a classe média, segmentos amalgamados pelos serviços oferecidos naquele espaço com “característica inovadora”, fruto de um planejamento dispendioso, mas plenamente justificado. A “qualidade de vida” para todos os moradores figura aqui como eixo central dessa justificação, mas para alcançá-la, tem-se que abandonar “antigos hábitos”, velhos locais e performances sociais. A “antiga modernidade”, não será bem quista no interior da “nova”, relendo a velha receita pregada pela própria modernidade, ela deve se renovar.


O temor operário do século XIX, atualiza-se como benesse desejável nos enunciados sobre a *Cidade do Povo*. Naquela época temia-se “trocar a liberdade pelo conforto” (Perrot, 1988, p.102 ) e hoje roga-se pelo conforto, nos espaços públicos e privados.

A essa altura podemos abordar o terceiro daqueles três pontos, falemos agora sobre as formas de convivência e utilização dos/nos espaços produzidos.


Nas descrições feitas sobre os resultados finais do projeto “Cidade do Povo” identificamos a valorização da hierarquização das vias de acesso e circulação bem como dos espaços de convivência e oferta de serviços públicos. Essa organização não é novidade, ela tem uma longa tradição no pensamento urbanístico-habitacional e remonta aos processos de reformas urbanas desenvolvidas na segunda metade do século XIX, em cidades como Londres e Paris, por




exemplo. “Essa racionalização da cidade, onde a haussmanização é uma das expressões mais vivas, faz-se por circulação dos fluxos e especialização dos espaços, diversificados, funcionalizados” (Perrot, 1988, p.218).




A cidade pensada a partir da especialização dos espaços que a constituem, torna-se, desde aquele século até nossos dias, instrumento privilegiado de controle estabelecido sobre e por aqueles que a vivenciam. O rearranjo técnico/espacial da urbe exige de seus praticantes mudanças nas formas de circulação, uso e convivência nos espaços construídos. Desenho reelaborado de uma tentativa de “comandar os homens inclusive por meio do ambiente” (Perrot, 1988, p.77).




Na “nova cidade”, já não será mais permitido parar em qualquer lugar, o trânsito receberá novas regulamentações, assim como ocorre o estabelecimento de novos padrões de comportamento tão especializados quanto as exigências concernentes aos espaços utilizados. A praça é para o lazer, a quadra é para o esporte, que não deve mais ser praticado na rua; o comércio será realizado em determinadas áreas destinadas a esse fim e por pessoas autorizadas a fazê-lo; haverá um tipo específico de residências destinadas às pessoas de baixa ou nenhuma renda e outro para as que possuem renda mais elevada.



De acordo com esse ideal de planejamento, não serão admitidos locais onde as atividades diárias, as necessidades, os desejos e os trabalhos são realizados sem que exista entre estes, uma divisão identificável; as partes, os complementos, vida e trabalho devem ser separados. Permissões e interdições tentarão fixar as normas de circulação e uso dos/nos espaços produzidos.



É interessante registrar que as constantes edições e repetições dessas proibições demonstram também o quanto elas são ineficazes, posto que se funcionassem bastaria que fossem estabelecidas uma única vez. Dito de outro modo, esses enunciados difundem discursos que



exprimem mais um projeto ou um programa do que propriamente uma operação. Ora, é preciso lembrar que nunca um sistema disciplinar chegou a se realizar plenamente. Feito para triunfar sobre uma resistência, ele suscita imediatamente outra (Perrot, 1988, p.55).

A burla, as readequações, traduções, cooperações e desvios se fazem tão presentes quanto as interdições, ou talvez existam por conta delas e não apenas o contrário.




Pensar essas regulamentações também como estratégias políticas é atingir o ponto nevralgico subjacente aos usos dos espaços; é evidenciar o papel disciplinar que eles estabelecem sobre os corpos de seus praticantes, a tentativa de modelagem de seus comportamentos através do somático. “O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo” (Foucault, 2004, p.80).

A “nova” cidade dentro da “antiga”, de acordo com a ordem discursiva difundida, “servirá de exemplo às outras cidades do país” por suas “adequações sanitárias” e por sua “sustentabilidade”; por seu “planejamento” e “funcionalidade”; seus moradores nem sequer “precisarão sair de lá”, posto que “todos os serviços necessários serão ali oferecidos”. Nestes enunciados, além da proposta de se apresentar um modelo para os demais municípios do país, ganha força a ideia da separação entre o novo e o velho, atestado pela comparação constante entre as representações desses dois espaços.

De um lado, uma cidade problemática, desordenada, insustentável e sem “democracia social”. De outro, uma cidade planejada que “vai beneficiar mais de 50 mil pessoas” com atendimento “privilegiado” de saúde, educação e segurança; com “paisagismo planejado” e “ambientalmente sustentável”. Para que essa separação se efetive, é necessário estabelecer os limites de uma e de outra *cidade*, bem como uma distinção entre os habitantes desta ou daquela estrutura urbana. Neste sentido, o livre trânsito, as entradas e saídas das “duas cidades” se tornam problema para as comparações.




Problema sim, mas não um impedimento uma vez que para haver comparações, além da separação, é necessário que haja contato entre os entes separados. Mais do que isso, é preciso que estes se vejam e se afirmem como pertencentes a um ou a outro lado. E este pertencimento, em parte, é produzido pelos saberes resultantes das estratégias de poder difundidas nos mais variados enunciados, mas principalmente daqueles provenientes dos dizeres de especialistas como médicos, engenheiros, arquitetos, urbanistas, etc.








As “Unidades de Vizinhança”, propostas para a *Cidade do Povo*, são pensadas com uma unidade central que possui uma praça, equipamentos comunitários como creches, hospitais, postos de segurança, que organizariam a vida comunitária e diminuiriam os deslocamentos na busca pelos serviços e/ou a ida dos moradores a ambientes de trabalho distantes dos locais de moradia. Essa proposta construída de forma interdisciplinar e apresentada por especialistas nas diversas áreas comprometidas com o projeto, é divulgada e repetida por administradores, leitores e candidatos a futuros moradores “nova” cidade.

(...) poderia dizer que somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou encontrá-la. O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido de que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder (Foucault, 2004, p.180)



Arquitetos rabiscam sobre o papel definindo ali espaços que deverão ser reproduzidos na terra. Geo/grafia criada por uma especialidade, tornada possível pelos saberes da engenharia combinada com outros saberes de ordem técnica. Expressões de poder, que na voz de diferentes enunciadores tornam-se enunciações da verdade.



A ergonomia espacial urbana, (d) escrita na planta conceitual é a manifestação de uma vontade de verdade que incide fundamentalmente sobre o corpo de seus habitantes; Estes seriam também produzidos com a mesma intensidade e violência que os espaços projetados com o grafite e com as cores que modelam o vazio do papel sobre o qual se escreve. Concomitantemente, seriam apagados os seres e os espaços que se tornaram

“indesejáveis”.

Como “palavra de evangelho” repetida para criar esse efeito verdadeiro, os enunciados se difundem marcando posições às vezes impostas, por vezes desejadas, nem sempre harmoniosas, hierarquizando corpos e espaços.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS


No mundo real, se é que podemos falar nestes termos, as tais “palavras de evangelho”, como todas as outras palavras, estão sujeitas às mais variadas formas de utilização. “O Emprego linguístico, naturalmente, relaciona-se com a prática política” (Hill, 1990, p.34), então falar é também assumir posições, é relacionamento com e no mundo, logo não há dizer inocente. Pode até ser verdade que se morra e que se mate em função desses discursos verdadeiros, mas, como nos lembra o próprio Foucault, esta é apenas um de seus resultados. Entre uma e outra alternativa existe uma infinidade de possibilidades que podem ser acessadas dependendo da ocasião. Confundir isso com subserviência cega é um engano.

Conformismo e resistência nem sempre atuam como instâncias separadas (Chauí, 1986), (Certeau, 1994). Nos pequenos gestos dos praticantes desses espaços podemos perceber como conformismo e resistência estão imbricados. Na insistência dos camelôs que continuam e provavelmente continuarão retornando aos locais planejados mesmo com as proibições e marcação cerrada dos fiscais da prefeitura e agentes do “RAPA”; nas trilhas que surgem bem no meio das áreas verdes dos parques e praças estilizadas; nos pregos e prateleiras para exposição de produtos que são colocados nas paredes recém pintadas e retocadas; nas palavras de quem fala desses espaços em um tempo passado e “bem melhor”, sentimos que a vida continua reivindicando para si *a coração* seja dos homens ou das cidades.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.


CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência — aspectos da cultura popular no Brasil**. 4. ed., São Paulo, Brasiliense, 1986.



CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis: vozes, 1994.  
FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 20. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2004.



HILL, Christopher. Os pobres e o povo na Inglaterra do século XVII. In: KRANTZ, F. (org). **A outra história**. Trad. R. Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.



PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

# AS MIGRAÇÕES NORDESTINAS EM GUAJARÁ-MIRIM/RO

Auxiliadora dos Santos Pinto

Jacinto Pedro Pinto Leão

*Fundação Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O objetivo deste estudo é apresentar alguns aspectos políticos, sociais, históricos e culturais das migrações nordestinas em Guajará-Mirim/RO. Discute-se sobre os ciclos migratórios, destacando as contribuições dos migrantes nordestinos para o processo de formação e desenvolvimento do município. Vale ressaltar que Guajará-Mirim teve sua origem na construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, iniciada em consequência do Tratado de Petrópolis (1903), firmado entre o Brasil e a Bolívia, no final do século XIX. Naquela época, recebeu milhares de pessoas de todas as partes do Brasil e do mundo e, ao longo dos anos, o processo migratório intensificou-se, destacando-se a participação dos migrantes nordestinos em todos os ciclos. A pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo descritiva, foi orientada pela identificação, descrição e análise da constituição/reconstituição da história das migrações nordestinas, discutindo-se também sobre a constituição das memórias, identidades e representações presentes nos saberes e nas práticas da população nordestina e de seus descendentes que vivem na cidade de Guajará-Mirim/RO. O trabalho foi fundamentado pelos estudos de: Le Goff (2012) explica sobre a interrelação entre história e memória; Delgado (2006) descreve os processos de constituição da memória destacando que História, Tempo, Memória e Identidades são processos interrelacionados; Halbwachs (2003) elucida a realidade existencial da memória coletiva e individual; Bauman (2005 e 2012) discute sobre o processo de transformação contínua das identidades; Teixeira & Fonseca (2002) registram a história do Estado de Rondônia e outros. Os dados e as informações foram coletados a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da História oral conforme Delgado (2006). Os resultados preliminares evidenciaram que os migrantes nordestinos contribuíram de forma muito relevante para a formação da história, da cultura e da identidade guajaramirense.

**Palavras-chave:** Migrações nordestinas. Cultura. Identidade.


## INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva reconstituir e registrar a história das migrações nordestinas no município de Guajará-Mirim/RO. Descrevem-se os ciclos migratórios, destacando as contribuições dos migrantes nordestinos para o processo de formação e desenvolvimento do município.


A pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo descritiva, foi orientada pela identificação, descrição e análise da constituição/reconstituição da história das migrações nordestinas, discutindo-se também sobre a constituição das memórias, identidades e representações presentes nos saberes e nas práticas da população nordestina e de seus descendentes que vivem na cidade de Guajará-Mirim/RO.

O trabalho foi fundamentado pelos estudos de: Le Goff (2012) explica sobre a interrelação entre história e memória; Delgado (2006) descreve os processos de constituição da memória destacando que História, Tempo, Memória e Identidades são processos interrelacionados; Halbwachs (2003) elucida a realidade existencial da memória coletiva e individual; Bauman (2005 e 2012) discute sobre o processo de transformação contínua das identidades; Teixeira & Fonseca (2002) registram a história do Estado de Rondônia e outros.


Os dados e as informações foram coletados a partir da pesquisa bibliográfica e dos pressupostos teóricos e metodológicos da História oral conforme Delgado (2006). Os resultados evidenciaram que os migrantes nordestinos contribuíram de forma muito relevante para a formação da história, da cultura e da identidade guajaramirense.




## OS NORDESTINOS E OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA OCUPAÇÃO E FUNDAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO




Guajará-Mirim, uma cidade multicultural que teve sua origem na construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, iniciada em consequência do Tratado de Petrópolis (1903), firmado entre o Brasil e a Bolívia, no final do século XIX. Naquela época, a cidade recebeu milhares de pessoas de todas as partes do Brasil e do mundo.




O 1º ciclo da borracha e a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré – E.F.M.M. promoveram a criação, ocupação e desenvolvimento do município e de sua região. A povoação da região de Guajará-Mirim deu-se na segunda metade do século XIX, quando os migrantes nordestinos começaram a chegar na Amazônia. A eles seguiram outros imigrantes - indianos, gregos, chineses, barbadianos, espanhóis, cubanos, libaneses, norte-americanos, alemães e portugueses – que vieram construir a Estrada de Ferro Madeira Mamoré.




Quanto aos nordestinos, fugindo da seca e do latifúndio e motivados pela propaganda relativa ao “progresso” da região, muitos vieram para Guajará-Mirim em busca das oportunidades ofertadas pelo extrativismo vegetal e mineral ou de um pedaço de terra para trabalhar e sobreviver. Outros vieram no contexto da 2ª Guerra Mundial, arregimentados como soldados para trabalhar na extração do látex da seringueira, nos seringais da Amazônia.



Percebe-se assim que houve dois tipos de migração: a migração espontânea e a migração obrigatória (ou “forçada”), pois na época da guerra, eles tinham duas opções: ir para a guerra ou trabalhar nos seringais como soldados da borracha.



Segundo os historiadores: Amizael Silva (1991), Perdigão & Bassegio (1992) e Eloy de Souza (1983), naquele período, houve uma grande divulgação sobre as riquezas da região e muitos jovens, principalmente os falidos e miseráveis do sertão, encantados com a possibilidade de um futuro promissor, embrenharam-se na mata amazônica à procura da seiva que enriquecia a nação e a eles empobrecia.



Amizael Gomes da Silva (1991, p. 32) afirma que o nordestino vinha da terra seca,





dos sertões esturricados, para a planície encharcada da Amazônia. Assim, a migração dos nordestinos para a Amazônia desdobra-se por lances quase épicos: “A fibra, a resistência do retirante, a capacidade de vencer o clima, davam ao nordestino a superioridade sobre tudo o que lhes tentasse impedir a marcha conquistadora.”

A maioria dos migrantes nordestinos que fixou residência nesta região constituiu família. Muitos se casaram com o que eles apelidavam de “cabôcas”, que eram mulheres bolivianas ou índias, ou com mulheres das comunidades ribeirinhas do Vale do Guaporé. Alguns se casaram apenas muitos anos depois, pois movidos pelo preconceito, aguardaram a chegada de mulheres “nordestinas”, que também migraram para essa região com suas famílias. Assim, a maioria dos nordestinos não regressou à terra natal.

O nome Guajará-Mirim significaria Cachoeira Pequena na língua Tupi-Guarani. Esse é apenas um dos étimos propostos para designar o local, inicialmente habitado por muitas tribos indígenas, devido à existência de cachoeiras ao longo do rio Mamoré. No início do século XX, Guajará-Mirim era apenas um povoado que surgia às margens do rio Mamoré, local onde foi instalada a estação ferroviária da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (EFMM). O município foi criado em 10 de abril de 1929 e, naquela época, ele pertencia ao Estado do Mato Grosso. Em 1943, Guajará-Mirim passou a fazer parte do Território Federal do Guaporé, posteriormente chamado de Rondônia. Devido às riquezas naturais e em decorrência da construção da Estrada de Ferro, o município prosperou e tornou-se a “Pérola do Mamoré” do atual Estado de Rondônia, fundado em 1981. Com a decadência dos seringais e o fechamento da EFMM, Guajará-Mirim veio a ser um importante pólo agrícola e posteriormente comercial. Atualmente, Guajará-Mirim possui uma área de 24.856Km<sup>2</sup> e conserva 96,45% de seu território em florestas naturais. Maior área de preservação ambiental do estado de Rondônia, é constituída, basicamente, por áreas protegidas.

O município de Guajará-Mirim está situado numa das regiões mais belas do Estado; poderia transformar-se num pólo turístico, pois diante das potencialidades apresentadas, tanto a Universidade Federal de Rondônia - UNIR, através do Campus de Guajará-Mirim, como também outros órgãos públicos e privados









estão elaborando projetos para que a cidade possa se desenvolver através do turismo e do desenvolvimento sustentável. Guajará-Mirim é uma cidade multicultural e plurilíngue e grande parte de sua população é composta por gente nascida e criada na região. A maioria é descendente de índios, bolivianos, ribeirinhos do Guaporé e nordestinos, resultando assim numa população tipicamente amazônica. O município limita-se ao norte com os municípios de Nova Mamoré e Campo Novo de Rondônia; ao Sul com o município de Costa Marques e a República da Bolívia; ao Oeste com a República da Bolívia; a leste com os municípios de São Miguel do Guaporé e Governador Jorge Teixeira; ele tem também dois distritos: a Vila do IATA e Surpresa. Diferentemente da maioria dos municípios do Estado de Rondônia, Guajará-Mirim recebeu pouca influência das migrações, principalmente de sulistas, que ocorreram a partir da década de 70, ao longo da BR 364.




## AS PRIMEIRAS MIGRAÇÕES NORDESTINAS



As riquezas naturais e a abundância de terras e águas na Amazônia atraíam grandes correntes migratórias. Sabe-se que as migrações nordestinas nem sempre eram movidas pela miséria, fome ou seca do sertão. Devido às riquezas da região, alguns fluxos migratórios eram movidos pela cobiça. Outros eram obrigados a migrar devido à falta de perspectivas nas regiões onde moravam e vinham com a esperança de transformar suas vidas.



Percebe-se que as promessas e facilidades oferecidas pelo governo, como por exemplo, as passagens gratuitas, incentivavam e estimulavam as migrações para a Amazônia. Posteriormente, a 2ª guerra mundial seria responsável pela remessa de aproximadamente 55.000 homens aos seringais da Amazônia. Assim, as migrações nordestinas, inicialmente impulsionadas pelas secas do sertão, ocorreram posteriormente motivadas pela posse de terras, empregos públicos, comércio.



Euclides da Cunha, apud Sylvio Rabello (1983, p. 292) afirmava que não conhecia na história exemplo mais anárquico de emigração do que a realizada entre o Nordeste e a Amazônia. Ele dizia que:











Quando as grandes secas flamejavam sobre os sertões adustos e as cidades do litoral se enchiam em poucas semanas de uma população adventícia de famintos assombrosos, devorados das febres e das bexigas — a preocupação exclusiva dos poderes públicos consistia no libertá-las quanto antes daquelas invasões de bárbaros moribundos, que infestavam o Brasil. Abarrotavam-se, às carreiras, os vapores com aqueles fardos agitantes consignados à morte. Mandavam-nos para a Amazônia - vastíssima, despovoada, quase ignota - o que equivalia expatriá-los dentro da própria pátria. A multidão martirizada, perdidos todos os direitos, rotos os laços de família, que se fracionava no tumulto dos embarques acelerados, partia para aquelas bandas...

Segundo Modesto (1982), no final do século XIX, milhares de nordestinos, principalmente os cearenses, fugiram da grande seca que assolou o nordeste, seduzidos pela possibilidade de desfrutarem dos lucros da produção da borracha na Amazônia. Eloy de Souza, em seu livro *O Calvário das Secas* (1983, p. 24), retrata o nordeste no final do século XIX e descreve a situação dos nordestinos que partiram do porto de Natal/RN e participaram das primeiras migrações:

Os bandos de maltrapilhos cobriram de luto a cidade. Nos abarracamentos, a promiscuidade que não separava os sexos nem as idades, também não isolava os doentes dos sãos. Aos gemidos dos adultos se misturava o choro das crianças, queimadas pela febre, o pranto das mães martirizadas pela angústia de não encontrarem no seio murcho uma gota de leite para matar a primeira fome do filho recém-nascido. [...] cerca de vinte e cinco mil retirantes estacionaram aqui aguardando transporte para o sul ou para o norte [...]. Muitos morreram nos seringais da Amazônia.

Naquela época, os nordestinos foram atraídos para a região amazônica devido à necessidade de mão-de-obra nos seringais que exportavam a borracha para o exterior e, principalmente, por causa das propagandas enganosas realizadas pelos governantes e pelas promessas de emprego nos seringais. Sylvio Rabello (1983, p. 238) relata que:

A Amazônia era mesmo uma miragem para



os que alugavam os braços nos seringais. Os sertanejos famintos e quase nos ossos, que enchiam a terceira dasse dos navios que iam a Belém, não mudavam a sua condição de pária. Aí aguardavam-nos os intermediários que os metiam em gaiolas para a viagem demorada... muitos deles não suportavam a travessia: as febres completavam a obra da fome sem que eles vissem os horizontes do Canaã.

Quando os migrantes nordestinos chegavam na Amazônia eram contratados pelos seringalistas e o sonho de uma vida melhor transformava-se num pesadelo. Além de serem “jogados” nos seringais, geralmente localidades de difícil acesso, eles já chegavam endividados com os seringalistas que lhes pagavam as passagens e lhes forneciam ferramentas e gêneros alimentícios. Eles eram tão explorados pelos patrões que dificilmente conseguiam obter algum lucro. “As doenças tropicais dizimavam centenas de homens e os que sobreviviam geralmente ficavam endividados e se tornavam escravos” nos seringais.

Citado em Rabello (1983, p. 239), Euclides da Cunha (1922, p.23), afirmava que o sertanejo trabalhava para se escravizar: “Ainda não deu um talho de machadinha, ainda é o brabo canhestro, de quem chasqueia o manso experimentado, e já tem o compromisso sério de 2:090\$000”. Na verdade, o regime de troca imposto pelo seringalista era mesmo escravizante. Os seringueiros que tinham débitos não podiam sair das colocações. Inclusive, havia um acordo entre os seringalistas de não empregar seringueiros que tinham compromissos com os antigos patrões. Em seguida, com a decadência dos seringais, os primeiros migrantes nordestinos fixaram-se às margens dos rios Madeira-Mamoré, e o processo de ocupação de Rondônia foi paralisado, subsistindo apenas pequenas localidades às margens dos rios.

## **OS NORDESTINOS NA CONSTRUÇÃO DA ESTRADA DE FERRO MADEIRA-MAMORÉ**

No final do século XIX, a Amazônia já era mundialmente conhecida por causa da construção da EFMM e das riquezas naturais. Na época, o engenheiro Thomas Collins era o responsável pela construção da estrada

e enfrentava sérios problemas por falta de recursos financeiros e de mão-de-obra.

Segundo Octaviano Cabral (1963, p. 198), em 17 de setembro de 1873, chegou a Porto-Velho o Vapor Canumã, trazendo a bordo cerca de 400 a 500 operários nordestinos (a maioria, cearense), após uma terrível seca e a epidemia de varíola que atacou o sertão. Estes nordestinos foram recebidos na ferrovia com desconfiança. Segundo o autor, “tratava-se de miseráveis sobreviventes do flagelo da seca e da bexiga” e o aspecto físico dos homens nordestinos causara má impressão.

Sabe-se que, atualmente, devido ao progresso dos meios de transporte, é muito fácil chegar à Amazônia. No entanto, naquela época, a viagem era muito difícil. Aquela “massa falida”, gente sofrida, castigada pela seca e disposta às retiradas em busca de uma vida mais digna, viajava na terceira classe dos navios, nos porões, com passagens doadas pelo governo ou compradas de funcionários corruptos que revendiam as passagens em troca de alguns “réis” ou de animais de carga.

O índice de mortalidade de trabalhadores nordestinos na construção da EFMM foi muito elevado, pois as condições de trabalho eram precárias, a pobreza era extrema e a região insalubre e perigosa. As doenças tropicais, principalmente a malária, dizimavam os operários, os índios atacavam os acampamentos e as cachoeiras do Madeira dificultavam o transporte dos materiais e tragavam barcos lotados de pessoas. Assim, faltavam homens para enfrentar a selva amazônica. Segundo Berto Bertagna (2000, p. 8), os engenheiros da Public Works, construtora da EFMM, chegaram a classificar a região como uma zona de podridão: *“Um antro de podridão onde os homens morrem como moscas. O traçado da estrada corta uma região cheia de pântanos e de rochas na qual mesmo dispondo-se de todo o dinheiro do mundo e da metade de sua população seria impossível construir a ferrovia.”*

Sabe-se que a falta “de braços” para o trabalho na Amazônia fomentou no Brasil, principalmente na região nordeste, um negócio muito rentável. Surgem então os aliciadores de mão-de-obra. Muitas vezes, eles eram os próprios empregados do governo, corrompidos por coronéis e comerciantes que queriam se livrar da legião de retirantes famintos. Eles eram incentivados pelas construtoras e remunerados de acordo com a quantidade de homens enviados para as frentes de trabalho na EFMM e nos seringais da Amazônia.

## A MISSÃO DE GUERRA NA SELVA AMAZÔNICA: OS SOLDADOS DA BORRACHA

Em 1942, o governo brasileiro firmou com o governo americano os chamados “acordos de Washington”. Em 1943, época da 2ª Guerra Mundial, o Brasil enfrentava muitas crises internas. O 1º ciclo da borracha estava em decadência, a Amazônia estava despovoada e o sertão nordestino enfrentava uma devastadora seca. Para resolver os problemas internos e cumprir algumas cláusulas dos acordos de Washington, o governo brasileiro enviou para a Amazônia cerca de 60.000 homens, através do CENTA - Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia Ocidental. Surge então o “Soldado da Borracha”. Perdigão & Bassegio (1992, p.161), dizem que:

Pelo Decreto-Lei no 5225, de 1º de setembro de 1943, foi criado o Batalhão da Borracha. A frente de recrutamento para este exército da selva seria o Nordeste brasileiro [...] Oficialmente, a CAETA fica responsável pela assistência aos Soldados da Borracha durante toda a viagem, o que, segundo declarações de vários soldados, não foi cumprido satisfatoriamente.

Naquela época, o governo realizou novamente uma intensa propaganda para atrair os nordestinos para os seringais da Amazônia, pois era necessário aumentar a produção de borracha para atender à demanda do mercado externo. O presidente fez muitas promessas de emprego e subsídios para as despesas de viagem, no entanto, os “soldados” receberam apenas o seguinte material: um uniforme composto de duas calças, um blusão, um par de alpargatas, uma rede, uma mochila, uma caneca, um prato fundo, um talher e uma colher. Os jovens soldados da borracha foram selecionados em todo o sertão nordestino, contratados e encaminhados pelos patrões para trabalharem nos seringais. Os nordestinos eram os preferidos porque a região enfrentava sérios problemas sociais por causa das secas e porque eram fortes e bravos, os famosos “cabras da peste”. Eles enfrentaram a Selva Amazônica com grandes aldeias de índios, doenças tropicais e animais selvagens. Também foram retirados de seus lares, alguns deixaram esposas e filhos, sem contar que a quantidade de homens retirada

da região também veio posteriormente causar certo desequilíbrio populacional. Como dizem os nordestinos, muitas moças ficaram “no caritó” por falta de homens.











A viagem começava no sertão. O Ceará foi o estado que enviou o maior número de homens e foi também o centro de operação de guerra que incluía o recrutamento e o transporte para os seringais. Os soldados eram colocados em caminhões e viajavam até Fortaleza/CE de onde a viagem prosseguia de navio. Eles eram acompanhados por médicos e enfermeiros, tinham boa alimentação e recebiam fardamentos. Apesar disso, os soldados que adoeciam no percurso da viagem em geral eram largados pelo caminho e morriam abandonados. Os demais geralmente levavam cerca de três meses para chegarem à Amazônia. Os que eram destinados aos seringais de Rondônia desembarcavam em Porto-Velho, onde eram escolhidos pelos seringalistas. A partir daí começava o pesadelo.

Quando chegavam à Amazônia, os nordestinos eram pejorativamente apelidados de arigós. Quando os homens saíam do nordeste eram chamados entusiasticamente de “soldados da borracha”, os que lutariam pela nação no “inferno verde”, mas quando chegavam na Amazônia eram imediatamente chamados de “arigós” (os pássaros sem rumo). Perdigão & Bassegio (1992, p.161) dizem que, ao chegar aos seringais, os soldados da borracha ficavam decepcionados: *“No nordeste, dizia-se que colher seringa era a mesma coisa que colher laranja e apresentavam aos nordestinos grandes frutos pendurados em ramos. No Seringal tiveram de aprender a cortar a seringa, colher o látex, defumá-lo e fazer a péla.”*

Amílcar Botelho de Magalhães, apud Neves, citado em Perdigão & Bassegio (1992, p. 153) assim retrata os seringueiros nordestinos:

Homens de tipo inconfundível pela energia, força de vontade, resignação diante das maiores tribulações físicas e morais a que estão submetidos os homens do sertão: ao calor da zona tórrida, à umidade, aos enxames de abelha, moscas e mosquitos, à malária endêmica, às feridas horripilantes e fétidas, à deficiência e muitas vezes falta absoluta de alimentação, aos naufrágios nas cachoeiras, à falta absoluta de tratamento médico. (Secretaria do Planejamento/RO, 1984).





Mesmo enfrentando as mais terríveis adversidades, os nordestinos trabalhavam arduamente. Nos seringais, cada seringueiro era responsável por, aproximadamente 450 árvores distribuídas em média em três “estradas”. O trabalho era dividido em função das principais tarefas: sangria das árvores, recolhimento do látex e defumação. Nas horas de folga, muitos se dedicavam à agricultura de subsistência.

Vale ressaltar que em algumas colocações os padrões não permitiam que os seringueiros plantassem produtos agrícolas, pois os gêneros alimentícios eram comercializados nos seringais pelos próprios padrões, que queriam lucrar cada vez mais. Ademais, no período das secas, eles não tinham folgas, trabalhavam desde a madrugada até o próximo anoitecer. Marcos Teixeira (2003, p. 31) afirma que: *“A extração do látex na Amazônia foi favorável apenas aos seringalistas e a máquina governamental, pois [...] aproximadamente \$6.000.000.000,00 (sic) foram desviados, em corrupção por parte do poder público que arrecadava 25% do valor da produção.”*

A maioria dos migrantes nordestinos era analfabeta, muitos perdiam definitivamente o contato com os parentes, pois na época não havia meios de comunicação nesta região. Assim, esses homens ficavam resignados diante de tantas adversidades e tribulações e submetiam-se às mais terríveis condições de trabalho. Entregavam-se à própria sorte. Muitos não resistiam, outros eram assassinados pelos padrões ou até pelos próprios companheiros. Esse abandono e sofrimento do homem nordestino foram abordados por Octaviano Cabral (1963, p. 207). Ele afirma que:

Os soldados da borracha, serviços dos latifúndios, sem nenhum direito, [...] estavam à disposição da livre empresa, desincorporados, entregues ao destino e à vontade do Senhor... Tinham razão, mas não tinham direito. O único equívoco foi terem sido chamados de soldados, por emulação, assim como em véspera de eleição são chamados de “meus caros patrícios”.

O endividamento dos nordestinos nos seringais muitas vezes era provocado pelos

padrões que, temerosos em ficar sem a preciosa mão-de-obra barata, aumentavam o preço dos gêneros alimentícios e dos medicamentos oferecidos no combate às doenças.

Segundo Eloy de Souza (1983, p. 26), “O impaludismo nos seringais da Amazônia diminuiu a capacidade produtora do homem em cerca de 60%”. E estes bravos homens, a maioria ainda em plena juventude, passaram a ser tratados como preguiçosos. No entanto, a tristeza e a humilhação sofrida nos seringais não conseguiram apagar os traços fortes da cultura nordestina. Descobriu-se posteriormente que a suposta inferioridade do nordestino como trabalhador tinha por causa as doenças e as péssimas condições alimentares.

Muitas vezes, o homem trabalhava o dia inteiro e não se alimentava adequadamente. Assim, eles que se encontravam privados de quase tudo na vida haveriam de ser respeitados, pois o reconhecimento do “brio” sertanejo era para eles uma questão de honra.

## O TRABALHO NOS SERINGAIS E A EXPLORAÇÃO DO SERINGUEIRO

Os seringais tiveram um papel histórico e sócio-econômico muito importante na ocupação geopolítica da região Amazônica. Eles se edificavam sobre pressupostos específicos, com peculiaridades próprias e se fincavam na base de uma sociedade tipicamente familiar, sob forma de empresa rudimentar. Além da borracha e da castanha, os seringueiros também trabalhavam na coleta da poalha.

Assim, a atividade do seringalista sempre se construiu sobre a mão-de-obra terceirizada, os seringueiros. Os seringalistas eram empresários. A eles cabia a administração dos seringais e a comercialização dos produtos extraídos. O vínculo dos seringalistas com os seringueiros constituía-se pela dependência econômica dos seringueiros, através do sistema de aviamento. Nos seringais de Guajará-Mirim, o seringueiro trabalhava apenas no período das secas. A fotografia abaixo mostra que, neste período, o pátio externo da estação da EFMM era superlotado de pélas de borracha produzidas nos seringais de Guajará-Mirim.



Pátio externo da estação da EFMM, na década de 40.



Foto: Arquivo pessoal do Sr. Rui Rodrigues de Almeida.

Durante o período das cheias a extração do látex era quase impossível, pois as enchentes, que ocorrem na época das chuvas, elevam as águas em aproximadamente oito metros e as enxurradas inundavam as “estradas” de seringa. Assim, os seringueiros ficavam reclusos nos tapiris ou barracos e o embate com os índios era inevitável. Lembramos também que as vazantes ocorrem no período da estiagem e quando as águas baixam a navegação ficava difícil, por isso os que saíam dos seringais no período das cheias teriam que voltar antes das vazantes.

As friagens também atrapalhavam o trabalho do seringueiro, pois, quando as árvores são cortadas nessa época, soltam todo o látex existente, derramando a goma ao solo, estragando-a. Tampouco eles podiam extrair o látex na estação da primavera, pois quando as seringueiras estão florindo escondem o leite precioso, o látex. No período das cheias, os seringalistas tinham estratégias para lucrar cada vez mais e para não perder a mão-de-obra, amarrando-a pelo endividamento. Eles traziam os seringueiros para a cidade, onde eles bebiam, frequentavam as casas noturnas e se endividavam novamente com o patrão, pedindo adiantamentos para gastar nas farras.

Além da extração do látex, os nordestinos também eram responsáveis pelos embarques e desembarques das pélas de borracha, sendo que as pélas eram transportadas pelos

comboeiros, através dos rios, amarradas em forma de calhapos. Os seringueiros mais trabalhadores aproveitavam o período das cheias para efetuarem trabalhos “extras”: extraíam dormentes para a manutenção da ferrovia.

A população dos seringais era essencialmente masculina. Os homens sofriam bastante pela falta de mulheres e, nesse período, quando conseguiam tirar saldos, muitos vinham para a cidade e gastavam o dinheiro nas casas de prostituição. Como já foi mencionado anteriormente, em Guajará-Mirim existia uma zona de baixo meretrício chamada “Boca Negra”. Eventualmente, as mulheres que já não proporcionavam lucros à casa eram negociadas com os seringalistas que as “vendiam” nos seringais. Marco Teixeira (2003, p.33) faz referência a esse tipo de comércio:

O comércio de mulheres, realizado entre o seringalista e os seringueiros, recebeu o nome de ciganagem. Essa prática consistia na venda de mulheres para os seringueiros que estivessem sem débitos junto aos seus barracões e que, dessa forma, poderiam investir seus recursos na compra de uma mulher, que se tornaria sua esposa.

A pedido dos seringueiros, muitos seringalistas levavam mulheres para os seringais. Geralmente, “ex-prostitutas”

que queriam começar uma nova vida. Elas tornavam-se mulheres de respeito, tinham filhos, constituíam enfim uma família. No entanto, alguns seringalistas levavam bebidas alcoólicas para os seringais, embriagavam seus empregados e mantinham relações sexuais com suas mulheres, com as quais, às vezes, até tinham filhos. Em alguns casos, quando o seringueiro era violento com a mulher ou quando era preguiçoso, o patrão tomava-lhe a esposa e cedia a outro seringueiro que a quisesse.

Registra-se que nem todos os homens nordestinos que foram alistados como soldados da borracha foram para os seringais. Ao chegarem, alguns foram destinados para o trabalho de manutenção da EFMM (substituição de dormentes) e outros foram escolhidos para compor a guarda territorial.

## **OS NORDESTINOS NA AGRICULTURA DE GUAJARÁ-MIRIM**

As secas do Nordeste de certo modo ajudaram na constituição da riqueza de outras regiões brasileiras e impulsionaram o processo de ocupação da região amazônica. A partir de 1945, com a finalidade de evitar o êxodo dos habitantes da região e motivar novas correntes migratórias, o governo do território Federal de Rondônia criou várias colônias agrícolas. Nas proximidades de Guajará-Mirim surgiu o IATA, uma colônia composta inicialmente por cinco linhas rurais e um núcleo que centralizava os serviços essenciais para atendimento dos

agricultores e seus familiares.


O projeto constituía-se da distribuição de lotes pequenos (25ha) e doação de equipamentos agrícolas e sementes às famílias, geralmente nordestinas, que migravam para a região. Ao governo federal cabia o financiamento da viagem. No entanto, vários fatores contribuíram para que dezenas de famílias nordestinas, principalmente cearenses e paraibanas, migrassem para a colônia agrícola do IATA. Além das secas no nordeste, havia a possibilidade da conquista da terra, pois no nordeste a maioria das famílias trabalhava em terras alugadas.

Assim como os primeiros migrantes, essas famílias sofreram muito na viagem. Inicialmente, elas permaneceram cerca de três meses em Fortaleza/CE à espera do transporte para a Amazônia. Nesse período, o governo fornecia alojamento e alimentação, no entanto, os alojamentos eram barracões precários e parte da alimentação era desviada por funcionários corruptos. Na verdade, o “flagelo das secas” sempre favoreceu a uma minoria da sociedade. Em consequência disso, milhares de nordestinos retiravam-se e ficavam acampados com as famílias em situações desumanas. A febre, o sarampo e outras doenças endêmicas atacavam principalmente as crianças, que geralmente não resistiam. Os pais tinham que enfrentar longas filas que se formavam ainda no início da madrugada, em busca da alimentação da família. A situação era muito desesperadora e muitas vezes levava à revoltas ou motins!





Transporte de produtos agrícolas e colonos do IATA- década de 50






Fonte: arquivo da família Pachêco.



Nesse período, o governo do território criou um órgão denominado “Divisão de Produção, Terras e Colonização” que dava assistência aos migrantes que chegavam no território e eram encaminhados para a colônia agrícola do IATA. Além do lote de terra, cada família recebia um auxílio-alimentação durante seis meses. Essa divisão também comprava dos trabalhadores toda a produção agrícola, no entanto os colonos fixados no núcleo agrícola eram submetidos ao autoritarismo do Administrador do Núcleo Agrícola e do Governo do Território.





Nos primeiros anos, a vida desses migrantes nordestinos em Guajará-Mirim foi muito sofrida. Muitos já chegavam na Amazônia doentes e não resistiam. A taxa de mortalidade, principalmente entre as crianças, era muito elevada. Eles não conheciam as friagens e tiveram que enfrentar, além do frio, os infernais mosquitos (meruins, borrachudos, carapanãs). Eles construíram barracas de palha e dormiam em camas improvisadas com pedaços de madeira e colchões de palhas de bananeiras ou capins. Além disso, eles tiveram muitas dificuldades de adaptação nesta região. Comenta-se que a maioria dos migrantes que ocuparam a 1ª e 2ª linhas era cearense e que a 5ª linha era habitada somente por paraibanos. Ali se instalaram três grupos familiares: os Mendes, os Nogueira (também chamados de brejeiras, por terem morado uma época numa região de brejos) e os Bernaldo.



Atualmente, a linha ainda é habitada por membros e descendentes destas famílias de retirantes. As famílias dos Mendes e dos Bernaldo eram chefiadas pelas matriarcas que assumiram a criação e educação dos filhos após a morte dos esposos. Estas mulheres assumiram também o trabalho na agricultura e juntamente com os filhos desbravaram aquela região. Atualmente, muitos membros destas famílias residem em Guajará-Mirim.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Os resultados da pesquisa mostram que o registro e reconstituição da história das migrações são importantes para a compreensão da história local, para a valorização das memórias e do patrimônio cultural do povo guajaramirense e para a compreensão das representações linguísticas e culturais dos sujeitos migrantes.

Em relação aos nordestinos que migraram

para Guajará-Mirim no 2º ciclo da Borracha, podemos afirmar que muitos permaneceram nesta região porque foram abandonados pelo Governo Federal. Ressaltamos que somente em 1988 esses homens tiveram parte de seus direitos reconhecidos. Aliás, muitos morreram antes do reconhecimento de seus direitos, alguns em completa miséria.

Concluimos também que ao reconstituir a história das migrações nordestinas em Guajará-Mirim, reconstituímos, também, parte da história do processo de ocupação da Amazônia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTAGNA, Beto. **Brevíssima história da Madeira-Mamoré**. Porto Velho, RO: s/ed., 2000.

CABRAL, Octaviano. **Histórias de uma região**. Rio de Janeiro: Himalaya, 1963.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

FERREIRA, Jaime. **Arigós: a luta pelo social**. São Paulo: Scortecci, 1999.

FERREIRA, Manoel Rodrigues. **A ferrovia do diabo**. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

PERDIGÃO, Francinete; BASSEGIO, Luiz. **Migrantes amazônicos**. Rondônia: a trajetória da ilusão. São Paulo: Loyola, 1992.

RABELLO, Sílvia. **Euclides da Cunha**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

PINTO, Auxiliador dos Santos. **O conservantismo na fala de migrantes nordestinos pioneiros em Guajará-Mirim/RO**. Dissertação de Mestrado. Guajará-Mirim, RO: MCL, 2005. 146 p.

SILVA, Amizael Gomes da. **Pequena história de Porto Velho**. Porto-Velho: Palmares, 1991.

SOUZA, Eloy. **O calvário das secas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Cátedra, 1983.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional**. Rondônia. Porto Velho: Rondoniana, 2002.



# A AMAZÔNIA DE EDGARDO UBALDO GENTA: TEATRO DE MUITAS VOZES

Belchior Carrilho dos Santos  
Secretaria de Estado de Educação e Esporte  
Simone de Souza Lima  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

Este artigo apresenta um estudo de análise através das práticas discursivas materializadas na obra teatral *A Amazônia*, tragédiepopeia em quatro jornadas (1969), de Edgardo Ubaldo Genta. Foi elaborado de acordo com a utilização de aportes teóricos da história e da literatura, como Euclides da Cunha, Edward Said, Gerd Bornheim, entre outros. Primeiramente, identificamos a possibilidade de reprodução de saberes e estereótipos criados e fundamentados desde os “descobrimentos”, entendendo também, como essa dramaturgia contribuiu e ainda contribui para o endosso do olhar etnocêntrico europeu em relação à cultura nativa. Nos preocupamos em estudar o efeito do choque de culturas e o encontro das principais personagens, Capitão Orellana e Rainha Toa, visando assim, identificar a releitura de outro encontro histórico na América Central - hoje território mexicano - o de Cortez e Malinche. As heranças desse contato foi o choque de culturas que nos trouxe resultados que compõem a Pan-Amazônia e seu povo, frutos dessas mestiçagens.

**Palavras-chave:** Amazônia. Discurso. Narrativas. Imaginário.

## INTRODUÇÃO

A obra de Edgardo Ubaldo Genta foi escolhida para análise de estudo para o Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade. O texto teatral apareceu como uma possibilidade de juntar os conhecimentos prévios sobre a região amazônica, mas também, discorrer e contribuir através da literatura para a busca e/ou tentativa do preenchimento de algumas lacunas que a própria História não deu conta de preencher em relação à Amazônia.

Obras tidas como universais e atemporais, discutem principalmente o seu tempo ou olhar do seu tempo projetado para um passado ou futuro. Entretanto, é no presente que o discurso faz sentido, perpassando pelas leituras de




autores orientais e ocidentais, visualizamos uma discussão em torno das identidades e até do sentimento de pertencimento, chegando até a invenção do discurso que fundou e continua fundando conceitos, povos e nações. A região amazônica é inventada a partir das narrativas dos primeiros viajantes, porém, já existia enquanto território de floresta nas vivências dos primeiros moradores nativos que numa atitude etnocêntrica foram chamados de índios. As discussões que enfrentamos tiveram um intuito de propiciar um novo olhar para a região amazônica a partir dos constructos teóricos e das teorias propriamente ditas, ligadas ou não à Amazônia.

O discurso literário é uma forma cultural de enorme importância para entendermos as representações imagéticas e discursivas que envolvem a cultura, os povos, a história e as representações dos espaços regionais. Como bem lembra o historiador Albuquerque Junior (2009): “a literatura, longe de representar apenas este objeto, participa de sua invenção, de sua instituição”. Assim, as enunciações expressas na literatura sejam por forma de peças teatrais, obras de arte romanescas ou poéticas, relatos de viagem, ou outros textos literários atuam no sentido de legitimar as produções discursivas produzidas ao longo da história e construir diferentes significados nos contextos sociais.




A peça teatral *A Amazônia*, tragédiepopeia em quatro jornadas, do uruguaio Edgardo Ubaldo Genta trata-se, afinal, da visão de um estrangeiro sobre o processo de conquista da Pan-Amazônia. A peça é um texto teatral escrito em 1942, no Uruguai, em língua espanhola, e, traduzida no Brasil em 1969, sob o financiamento do governo do estado do Amazonas, em comemoração aos 300 anos de fundação da Fortaleza de São José do Rio Negro, que deu origem a cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas.

O texto teatral se constrói a partir da mescla de personagens históricas e ficcionais, sendo que as personagens de ficção são









moldadas por seres lendários e mitológicos, oriundos do imaginário coletivo à disposição do autor. Possui como tema central a conquista espanhola da América, culminando com a chegada à lendária cidade de *El Dorado*. Como temas secundários, a peça apresenta as lutas internas entre os indígenas, à luxúria dos espanhóis frente aos corpos femininos desnudos, além do amor, ódio e rituais indígenas tendo por mote a traição do povo indígena pela Rainha *Toa*. A peça ambienta-se no século 16, dividida em jornadas (referente aos atos da peça teatral tradicional), retoma de forma emblemática e alegórica o conhecido evento histórico que foi o encontro Hernan Cortéz e La Malinche, num misto de traição e vingança entre espanhóis e americanos.



Em relação ao espaço, as ações vivenciadas pelos personagens desenrolam-se em Cusco (hoje Peru), montanha de Sacsuaman, no meio da floresta amazônica, na entrada mítica do Dourado (El Dorado), na foz do rio Amazonas e em partes do oceano Atlântico. Predominantemente, a peça de Edgardo Ubaldo Genta utiliza a linguagem da prosa em forma de diálogos diretos bem marcados pelas rubricas. Além disso, trabalha com os símbolos e outros elementos do imaginário europeu e indígena. Em outros momentos, Genta usa versos livres e sem rimas, e rubricas, isto é, indicação de como deve ser realizada a ação dentro da cena.



Do que acabamos de expor acerca da obra em questão, acreditamos que um dos aspectos relevantes dos textos literários é justamente a possibilidade que eles nos oferecem para entendermos as representações produzidas ao longo da história sobre os aspectos sociais, culturais e políticas de uma determinada sociedade, embora, como bem lembra Said em seu livro *Cultura e Imperialismo* (1995) os textos são tramados a partir de enunciações “aparentemente literárias”, no sentido de referentes apenas ao mundo imaginativo e expressivo do escritor. É interessante salientar que, algumas vezes, os escritores revelam em suas obras um olhar marcado pelo contexto em que vivem. As representações nos mostram uma concepção de mundo caracterizada por valores e julgamentos que se manifestam nas obras narradas, resultado da formação de seu produtor.




Desta forma, em se tratando das formações discursivas materializadas na literatura sobre a Amazônia, não seria diferente a influência





dos escritores e narradores na construção imagética discursiva desse espaço tão diverso. É através das enunciações que povoam o nosso imaginário acerca desse espaço que foi inventado e reinventado através dos discursos e narrativas literários, ou seja, é através das construções discursivas que surgem as concepções mais variadas desse imenso espaço regional. Assim, entendemos que a visão que temos da Amazônia está diretamente relacionada com a retórica estabelecida na literatura ou nos textos ditos científicos sobre essa região.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar como essas práticas discursivas materializadas na literatura, mais especificamente, na obra teatral *A Amazônia, tragiepopéia em quatro jornadas* de Edgardo Ubaldo Genta, são capazes de reproduzir saberes e estereótipos, identificando também, como essa dramaturgia contribui para o endosso de um olhar de superioridade da cultura europeia em relação às culturas indígenas, já que o olhar desse estrangeiro sul-americano, general do exército uruguaio e descendente de europeus não conseguiu enxergar a heterogeneidade. Vale ressaltar ainda que Genta como uruguaio carrega a herança do extermínio dos índios charrua em 1831, promovido pelo presidente Rivera do Uruguai em Salsipuedes.




Como já vimos, não é tarefa fácil encontrar definições para a Amazônia, uma vez que são vários enfoques e pontos de vista que tentam definí-la. São muitos discursos acadêmicos, obras de artes, publicações em jornais, produções literárias, ou seja, práticas discursivas e não discursivas que povoam o nosso imaginário acerca desse espaço tão diverso. A produção literária tem um papel especial na tentativa de construir representações diversas em relação aos aspectos socioculturais dos espaços sejam regionais ou nacionais. Neste sentido, torna-se relevante entendermos aqui o conceito de representação proposto por Chartier (1990): “As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados [...]”. A citação de Chartier nos oferece um aporte para discutirmos através das representações contidas no texto teatral, o posicionamento político de Genta, que legitima a conquista dos



europeus nas Américas. Trazendo as figuras do homem branco como herói de uma verdadeira epopeia e dos índios como seres “selvagens”, exóticos e passíveis de engano.



Entre os muitos textos que nos ajudam a compor as representações e o nosso imaginário sobre a região amazônica, sobressai o de Euclides da Cunha, *À Margem da História*. Para muitos, este texto é tido como parte integrante de uma literatura científica amazônica. Na tentativa de retratar não só o espaço físico, mas também cultural dessa região, o autor se propõe, através de seus valores, mostrar como a diversidade desse espaço é capaz de influenciar as pessoas que nele vivem. Observamos que o autor narra a região influenciado pelas leituras de ensaístas estrangeiros que nos mostram a Amazônia como um espaço exótico permeado de diversos estereótipos. Euclides da Cunha estava imbuído de todos os outros discursos forjados anteriormente sobre a região amazônica – a sua fala estava permeada e construída em cima de outras falas, como por exemplo, o pensamento de outros pesquisadores estrangeiros, geralmente, superficiais. Mas diferentemente dos outros pesquisadores, percebeu uma impossibilidade de uma definição única desse local, como identificamos na seguinte passagem que diz, “a literatura científica amazônica, amplíssima, reflete bem a fisiografia amazônica: é surpreendente, preciosíssima, desconexa. Quem quer que se abalance a deletreá-la, ficará ao cabo dêsse esforço, bem pouco além do limiar de um mundo maravilhoso”.



Na fala de Cunha, temos a impossibilidade de compreensão da região na sua totalidade pela literatura científica amazônica, percebendo assim, grandes diferenças no espaço físico geográfico, todavia, ele não se preocupou ou não era seu objetivo de trabalho, registrar as diferenças entre os mais diferentes moradores da região. No tocante às pessoas, temos uma homogeneização, mesmo sendo este uma grande referência nas representações e descrições do cenário nacional e amazônico.



## UM CONHECIDO ENCONTRO: A RAINHA DO IMPÉRIO SELVÁTICO E O CONQUISTADOR ESPANHOL




Ao reunir na trama teatral os personagens Rainha Toa e Capitão Orellana, sendo um fictício e o outro de origem histórica, Genta reconta um encontro já apresentado historicamente, mas

com alterações consideráveis, principalmente, no que diz respeito à posição social da figura feminina.



A história do território que mais tarde viria chamar-se de México é bastante conhecida apresentando dois personagens bastante comentados, Cortez e Malinche. Sobre esse encontro Eurídice Figueiredo (2004) discute o que ela chama de *cenas inaugurais* em torno da mestiçagem apresentando o seguinte trecho: “Cortez chega ao México em 1510. Alguém lhe oferece como escrava uma mulher, que será conhecida na história do país como a Malinche, que fala as línguas dos Maias, a dos Aztecas e que aprenderá igualmente o espanhol, tornando-se assim sua intérprete [...]”.

Pelo que foi apresentado anteriormente, temos a figura de uma mulher intrigante que seduziu, e, por que não dizer, deixou-se seduzir pelo estrangeiro, talvez como forma de sobrevivência ou vingança, sendo ela raptada de seu lar, vendida, mantida como escrava e finalmente oferecida a Cortez. Há na figura de La Malinche, inúmeras atribuições, desde aquelas que costumam vê-la como traidora não de um povo, mas de vários povos, visto que existiam muitos povos indígenas no continente americano com culturas e línguas distintas. Há também, quem faça uma análise a partir de história de vida dessa mulher, que vendida como escrava teve que adaptar-se e aprender a língua de seus “donos”; já Cortez aparece como um conquistador diferente dos outros que geralmente se interessavam apenas pelas riquezas possíveis do território conquistado. Todorov (2010) apresenta-o com consciência de entender os signos.




A posição de Cortez de procurar um intérprete mostra de certa forma um interesse mais profundo em entender as relações existentes entre os europeus e os índios, e, também entre os próprios índios, uma vez que já se relacionavam, guerreavam e trocavam antes da chegada dos europeus. Mas isso não significa que os interesses em riquezas não existissem nessa relação criada entre espanhóis e nativos. Cortez, por sua vez, teve alguns intérpretes, porém não estava ainda exatamente satisfeito por falta de confiança e limitações na quantidade de línguas faladas pelos intérpretes. Entra em cena então, uma figura feminina (Malinche) caracterizada por Todorov (2010), como a segunda personagem importante depois de Aguillar, seu outro intérprete.





Vendida como escrava aos maias, sua língua materna era o nahuatl, língua dos astecas; no início Cortez falava a Aguillar, que traduzia a Malinche que falava ao interlocutor asteca. Entretanto, Malinche rapidamente aprendeu a falar o idioma dos espanhóis, fato que aumentou consideravelmente sua posição para Cortez. Qual o papel de Malinche para a conquista espanhola e quais eram seus interesses? Esses e muitos outros questionamentos aparecem sempre na cabeça daqueles que tentam entender e estudar não só a conquista do México, mas também, a conquista da América.



O fato é que Malinche escolhe ficar do lado dos europeus, não apenas traduzindo as palavras, mas também traduzindo sentimentos e ações. Ela, mais do que ninguém, era a pessoa que poderia traduzir a Cortez além das palavras; traduziu também culturas, agindo muitas vezes por conta própria, sem que para isso o europeu tenha falado a ela. Seu destaque foi tão grande ao ponto de tornarem-se amantes.



É certo que sem a ajuda de Malinche seria quase impossível ocorrer um domínio total entre os vários povos que habitavam a região mexicana, mas também é certo, que muitas províncias guerreavam entre si, visando à dominação de territórios; percebendo isso, Cortez, passa a ter a consciência de que era necessário, primeiramente, entendê-los, saber o que conversavam e o que pretendiam. Alguns povos indígenas viam também uma possibilidade de aliança com os espanhóis na esperança de que esses pudessem ajudá-los nas suas conquistas. Na verdade, os espanhóis, de forma geral, encontraram um panorama político e social bastante propenso para o desenvolvimento dos seus projetos no continente. Até a derrota do grande chefe asteca Montezuma, era necessário preparar estratégias que por sua vez, foram facilitadas através desse *sistema de informação* implementado e desenvolvido de acordo a vontade de Cortez.



Genta na sua obra coloca em contato personagens históricos e ficcionais, mas escolhe uma rainha de um povo indígena da *Selva*, que acabava de ser conquistado e um capitão espanhol para viver uma paixão que determina a vida de todos os povos apresentados no texto. Apresenta um contato sem muita violência física ou menos possível de ser percebido na escrita, entretanto, seu


texto não está isento de violências simbólicas de todos os tipos. Violências essas, que não foram inventadas pelo autor, mas que ele se apropriou, e que estavam presentes nos fatos históricos que, por sua vez, são acrescidos da imaginação.

Na trama teatral, Toa primeiramente seduz Orellana levando-o até a *Selva*, que é apresentada como a grande guardiã do *Dourado*; ela poderia usar facilmente seus encantos para desviar os espanhóis da rota do *Dourado*; mas seu desejo pelo Capitão nasce e cresce cada vez mais, impulsionada por sua paixão revela o caminho da cidade de ouro, mas o Capitão aos poucos sede a cobiça por riquezas perdendo seu interesse pela Rainha da *Selva* e ela é abandonada pelo seu povo por ter se apaixonado por um estrangeiro que buscava apenas enriquecer. Apesar de a obra trazer muitas descrições sobre os incas, é nos europeus pouco descritos a tentativa de salvação e de redenção de um mundo “preparado” a ser dominado. A Rainha Toa é apresentada primeiramente como uma autêntica rainha europeia, mesmo sendo indígena, que além de concentrar em si uma beleza física deslumbrante, ainda consegue tomar decisões e contorná-las em seu favor. Em relação à Orellana, a personagem está presente em quase todas as cenas, mas há pouca descrição, diferentemente da primeira personagem que é descrita ricamente.


Nesse texto, a própria região amazônica apresenta-se, não somente como um grande cenário, ela também é apresentada como uma grande protagonista que ao invés de ser conquistada e dominada, seduz e enlouquece não só os estrangeiros, mas também, os povos da América do Sul fictícia. Assim, podemos mencionar que o texto de certa forma não mostra nenhuma conquista expondo assim as fragilidades das personagens míticas, indígenas e estrangeiras através do contato; ao trabalhar especificamente com os incas dos Andes e jíbaros da floresta, Genta faz uma escolha que deixa de fora ou exclui diversas outras culturas e línguas que existiam na floresta. A partir dessa discussão dentro do campo literário, pode-se exaltar os sujeitos, como se pode também atribuir a eles cargas depreciativas que contribuem para reforçar o nosso imaginário sobre os primeiros moradores e o espaço apresentado na peça teatral.

Temos, portanto, uma Amazônia que






não foi descoberta e que já era povoada de culturas, línguas e relações sociais que iam das mais simples às mais complexas.





Para os europeus mostrados na trama, a região amazônica seria a heroína de uma saga dantesca, assolada pela fome, doenças e até mesmo pelo ouro do Dourado.





Genta conclui a obra evidenciando o insucesso dos espanhóis, o “sucesso” dos portugueses (que aparecem no desfecho da obra) e a bestialização dos nativos da América do Sul reais e/ou imaginários.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS




Ao desenvolver nossa pesquisa, para a confecção deste trabalho investigamos sobre a existência de outros trabalhos sobre a obra, mas não encontramos nada considerável para uma análise, a não ser artigos em blogs e sites da internet em língua espanhola. Por tratar-se de um trabalho novo com temática bastante discutida, fazemos um convite a futuros pesquisadores que pretendam estudar não somente a obra em questão, mas outras obras escritas pelo autor.



No decorrer do caminho procuramos analisar a obra teatral *A Amazônia, tragiepopéia em quatro jornadas* de Edgardo Ubaldo Genta, buscando esclarecer e trazer para a discussão como ela se coaduna com os discursos fundadores da região amazônica. Verificamos que ela serve para reforçar ainda mais os discursos já produzidos sobre a Amazônia, no tocante a visão de estrangeiros e demais pessoas que se atreveram a classificá-la sem querer realmente entendê-la, tarefa essa muito difícil. Temos então um autor uruguaio, latino-americano, que se mostra pela sua narrativa um intelectual, com bastante leitura de mundo, porém, não quis ou não pôde dialogar com os moradores da região compostos por índios, brancos, negros e mestiços.



Não temos uma discussão em torno das relações sociais existentes na região pan-amazônica; o que temos é uma apresentação majestosa de um vasto local, que a nosso ver não dialogava nem mesmo com os nativos, haja vista, que no nosso entendimento a própria floresta Amazônica e o rio Amazonas foram os grandes vencedores nessa saga apresentada.



Expomos ao leitor deste artigo como os discursos presente na escrita não são ingênuos, pelo fato de trazerem consigo cargas ideológicas que reproduzem o interesse de


quem o escreveu ou de quem o encomendou. Procuramos ainda discutir a pontencialidade da obra acerca do determinismo já produzido por outros textos por entendermos que este é composto por outros textos ou outras vozes.

A tentativa de exaltação ao europeu na sua dramaturgia, não passa de uma nota introdutória, se levarmos em consideração o desfecho da trama, que mostra o aprisionamento do Capitão Orellana e de todos os seus soldados, que posteriormente são libertados e partem sem os tesouros saqueados do *Dourado*. Mas entendemos ainda que a homenagem da sua escrita aos estrangeiros deva-se ao fato da descendência européia e sua posição militar.


Dessa forma, temos uma discussão bastante atual, e que nos parece muito cara, que é a do confronto entre bárbaros e civilizados, onde os índios seriam os bárbaros e os europeus os civilizados. Tentar entender essas duas definições num mundo fragmentado de hoje, seria realmente cair no reducionismo se entendermos que a identidade é fluida. Sobre este assunto dialogamos com Bauman (2005) que diz, “estamos agora passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluida”. E os fluidos são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo [...]”.

Pelo exposto, entendemos ser um exercício complicado, o de pegar uma obra, seja ela teatral ou não, para reforçar e buscar identidades. Porém o que nos conforta é perceber as inúmeras vozes contidas no texto, mesmo com a ideia de apagamento e silenciamento dos nativos, não dá conta de fazê-lo na sua totalidade por estar inserida numa época de constantes transformações, mesmo sendo ela ambientada no passado. Sabemos que para a escolha de um tema para a confecção de um texto teatral existe a exclusão de outros temas, e que, até mesmo a ideia de apresentar os índios como personagens coadjuvantes na trama, pode ter efeito contrário do pretendido, se levarmos em consideração como se deu a recepção desse texto na época de sua escrita (1942) e de sua tradução (1969). No nosso caso não temos como perceber como foi feita essa recepção nas duas datações, mas temos claro sua intenção; portanto, nossa proposta é discutir como esse texto pode ser recepcionado atualmente, buscando novas possibilidades na escrita e confrontando com a realidade dos povos amazônicos.






Temos então, relações sociais difíceis mantidas entre esses seres históricos e ficcionais que aqui não foi possível observar nenhum tipo de comércio ou troca de algo material; apenas observamos o saque da cidade construída em ouro e a perda desses mesmos tesouros, dando uma ideia de que ninguém dominou ou venceu.




Em suma, entendemos que a obra reafirma o olhar eurocêntrico, mas ao mesmo tempo inaugura uma nova possibilidade de percepção à região e seus moradores.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.




BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Trad. Maria Paula V. Zurawski e J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.




BORNHEIM, Gerd Alberto. **Brecht: A estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.




CANDIDO, Antonio [et al]. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.




CARR, Edward Hallet. **Que é História?** Trad. Lúcia Maurício de Alverga. 8 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.




GIUCCI, Guillermo. “América III: Denúncia”: nota introdutória. CARVAJAL, G. **Relatório do novo descobrimento do famoso rio grande descoberto pelo capitão Francisco Orellana**. Trad. Adja Balbino e Maria Salete Bento Cicaroni. São Paulo: Scritta, 1992.



CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.



CUNHA, Euclides. **À Margem da História**. Ed. Lello Brasileira S. A., 1967.



ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos Estudos Culturais – Uma versão latino-americana**. ed. on line. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FAVRE, Henri. **A Civilização Inca**. Trad. Maria Júlia Goldwasser. Rio de Janeiro: lgbfvJorge

Zahar, 2004.

FIGUEIREDO, Eurídice. “Variações sobre o tema da mestiçagem”. PORTO, Maria Bernardette. **Identidades em Trânsito**. Niterói: EDUFF, 2004.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?**. 7. ed. Trad. Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Nova Vega, 2009.

GENTA, Edgardo Ubaldo Genta. **A Amazônia: tragiepopéia em quatro jornadas**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Manaus: Ed. Arte Nova, 1969.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

KURY, Mário da Gama. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. 8 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LIMA, Simone de Souza. **A literatura da Amazônia e suas fronteiras: ficção e história na obra de Márcio Souza**. Rio Branco: GRAFSET, 2009.


MARTINS, José de Souza. **A Chegada do Estranho**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

PORRO, Antônio. **As Crônicas do Rio Amazonas. Tradução, introdução e notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992a.


ROSENFELD, Anatol. **O Teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.


SMITH, Anthony. **Os conquistadores do Amazonas: quatro séculos de exploração e aventura no maior rio do mundo**. Trad. de Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo: Nova Cultural, 1990.










SZONDI, Peter. **Teoria do Drama Moderno [1880-1950]**. ed. 2<sup>a</sup>. trad. Raquel I. Rodrigues. São Paulo: Cosac Naify, 2011.



TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América, a questão do outro**. Trad. Beatriz Perrone Moisés. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.



TROUCHE, André L. G. **América: história e ficção**. Niterói, RJ: EDUFF, 2006.



# MOVIMENTO DE GERAÇÃO DE EMPREGO NA AMAZÔNIA SUL OCIDENTAL: O MAPEAMENTO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA E DESEMPREGO NO ACRE DE 2004 A 2012

Carlos Alberto Franco da Costa  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

As experiências de geração de trabalho e renda vem se desenvolvendo em todas as regiões do país, de forma solidaria e associativa. Essas iniciativas que se mostravam isoladas deram lugar a uma realidade que se expande, motivando a ação de entidades de classe e de política públicas, orientadas para uma economia alternativa que está em processo de formação. Assim, o trabalho busca refletir sobre essa nova forma de organização em crescimento no Estado do Acre, e particularmente no município de Rio Branco, expondo dados dos dois mapeamentos da Economia Solidária realizados no período entre 2004 a 2012, feitos pela Incubadora de Cooperativas da UFAC, que buscaram estabelecer uma relação com o desemprego na capital acreana.

**Palavras-chave:** Economia Solidária. Autogestão. Geração de Trabalho. Renda.

## INTRODUÇÃO

### A CRISE DO EMPREGO NAS DÉCADAS PERDIDAS (1980 E 1990)

A década de 80 foi marcada por grandes mudanças econômicas nos países capitalistas ocidentais, que passaram do modelo keynesiano caracterizado pela forte intervenção estatal na economia, e que já não atendia aos anseios do desenvolvimento capitalista, para o modelo neoliberal que preconizava o Estado mínimo. Esta mudança foi essencialmente prejudicial nos países em desenvolvimento, tendo em vista serem economias frágeis, baseadas principalmente em investimentos públicos, que se tornaram escassos devido ao alto grau de endividamento externo e interno destas economias naquele momento, ou seja, sem a dinâmica prevalecente nas economias desenvolvidas, onde o investimento privado era mais vigoroso.

Nas décadas de 80 e 90 o Brasil passou por um período de semi-estagnação, apresentando características distintas quanto às suas variáveis econômicas, tais como, taxa de inflação, câmbio e nível de emprego, alternando momentos recessivos com breves intervalos de crescimento moderado ou baixo. Entre as duas décadas, existe um traço comum: a ausência de um ciclo prolongado de crescimento econômico, pois nesse período o Brasil cresceu em média 2% ao ano, isto é, um crescimento muito aquém do necessário para o pleno emprego da sua mão-de-obra.


O período foi caracterizado por intensas mudanças na economia brasileira, que combinado com o baixo dinamismo econômico afetou a criação de empregos.

Nos anos de 1981 a 1992, conhecidos como a “década perdida”, seu traço dominante se fizera pela exclusão social sendo um dos fatores estruturais das crises econômicas sofridas.


Diferente de outras crises que outrora assolaram a economia brasileira, desta vez a exclusão social não afetou somente as classes “menos favorecidas” como camponesas, trabalhadores sem terra ou trabalhadores não qualificados, mas também atingiu boa parte da classe média.

É a partir de 1981, que o Brasil, sob pressão do FMI, se viu obrigado a adotar uma política recessiva, voltada, principalmente, para a busca de superávits comerciais capazes de garantir o pagamento da sua dívida externa.


Assim, a década de 80 marca o início das privatizações no Brasil, muito embora não fosse naquele momento uma prioridade na agenda pública, algumas empresas estatais foram privatizadas, ocorrendo assim a perda de alguns postos de trabalho, concomitantemente ao aumento do emprego no conjunto do setor público. Observando-se a evolução do processo de desestatização econômica, percebe-se uma divisão temporal que acontece entre os anos de 1990 a 1994, onde as privatizações realizadas




concentram-se no setor produtivo estatal, basicamente na indústria de transformação. Para Pochmann (2001) o processo de privatização neste período ocasionou a perda de aproximadamente 246 mil postos de trabalho.




Do ano de 1995 em diante, a privatização concentrou-se mais nos serviços públicos, onde várias empresas, como a de telecomunicação, energia, transportes, bancos entre outras que passaram pelo processo de privatização. Neste mesmo período a sociedade civil se organizou em várias capitais do Brasil para manifestações contra a privatização de algumas empresas estatais.




De acordo com Pochmann (2001) ocorreu na década de 90 a perda de meio milhão de postos de trabalho em atividades antes ocupados pelo Estado, ou seja, cerca de 20% dos 3,2 milhões de empregos com contrato de trabalho destruídos nos últimos dez anos foram fruto de medidas neoliberais adotadas pelo Estado nacional.




A abertura econômica promovida pelo governo brasileiro na década de 90 era tida como solução para a economia, uma forma de inserir o Brasil na economia globalizada, entretanto tal medida não trouxe ao Brasil o estágio de desenvolvimento econômico sustentado que se esperava, ao contrário, depois de tais medidas do chamado "pacote neoliberal" a década de 90 teve desempenho ainda pior que a década de 80, década que abriu no Brasil o ciclo de políticas neoliberais.



Um dado ainda mais grave, afirma Pochmann (2001), é que de cada cinco postos de trabalhos gerados, quatro eram referentes ao conjunto dos trabalhadores autônomos, sem remuneração e assalariados sem registro formal.



Segundo Pochmann (2001), o acirramento da concorrência por postos de trabalho de 1980 até o ano 2000, é sem dúvida uma das principais razões para a subutilização da força de trabalho. Representava 32% em 1989, passando para 38% em 1995. Neste intervalo o desemprego cresceu cerca 16% ao ano.



Durante os anos 90, o comportamento do emprego foi precário, trata-se de um período de baixíssimo investimento produtivo, de estagnação das atividades econômicas, seguida pelo crescimento da população. Uma situação desfavorável ao emprego de mão-de-obra, ocorrido principalmente pela falta de uma política de geração de empregos e pela

ausência de políticas apropriadas de bem estar social.

O que vem ocorrendo no Brasil juntamente com o fenômeno do desemprego e da precarização do mercado de trabalho, são os recentes programas de massificação do crédito público. São experiências importadas de países como Índia, Bangladesh e Sri Lanka, onde as pessoas de baixa renda podem ter acesso à linhas de crédito a baixo custo, mais apropriadas a este público. Numa das tentativas de tornar o desempregado em autônomo (microempresário). Essa saída esbarra numa série de dificuldades, como a falta de escala na produção e a acirrada competição. Assim, poucos são os que conseguem obter êxito numa nova empreitada, a grande maioria dos desempregados que tenta gerar renda com o trabalho autônomo fracassa, e volta a procurar emprego no setor formal, ficando dessa maneira nesse ciclo vicioso até conseguir ter sucesso ou mesmo aposentar-se pela seguridade social pública.

## **O RESSURGIMENTO DA ECONOMIA SOLIDÁRIA NO BRASIL**

É neste contexto que a economia solidária aparece como uma proposta para a geração de trabalho e renda para os milhões de trabalhadores excluídos do mercado formal de trabalho, e que precisam se organizar para se inserir nos mercados produtivos agora como patrões de si mesmos.

A economia solidária nasceu logo depois da revolução industrial, como resposta ao assombroso empobrecimento dos artesãos ingleses provocado pela propagação do uso de máquinas e da organização fabril da produção. Naquele momento tem como principal forma de manifestação o cooperativismo. Passado algum tempo fora de cena devido às bonanças da economia mundial, ela renasce num momento novamente de crise.

Esse renascimento da economia solidária no mundo e principalmente no Brasil, tal qual ocorreu quando do seu surgimento, é reflexo da crise que se iniciou nos anos de 1980, e se intensificou na década de 1990 e agora no fim desta década começa a dar sinais de que está sendo controlada, sendo o movimento de economia solidária um dos responsáveis pela absorção de trabalhadores que não são incorporados pelos processos produtivos



especializados dos setores privado e público.

Assim, a economia solidária consegue abranger um campo muito diversificado da produção e dos serviços, como a agricultura familiar, as empresas em recuperação e administradas no sistema de autogestão na cidade e no campo, empresas já criadas sob os moldes da autogestão, cooperativas de serviço administradas pelos próprios cooperados, clube de trocas, em suma todas as atividades que possam gerar renda por meio da autogestão, ou seja, aglutina os mais diversos grupos sociais como os indígenas, quilombolas, grupos de assentamentos dos sem terra, grupos de desempregados das grandes periferias e ainda grupos profissionais que queiram, podem aderir a economia solidária como forma de produzir mercadorias e serviços.

Todos unidos para poder enfrentar o mercado capitalista e até criar alternativas para fugir dessa concorrência, como por exemplo, o clube de trocas onde eles são clientes deles mesmos. Usando trocas simples ou vendendo e comprando com moedas solidárias, restringindo assim o mercado concorrente.

Na economia solidária prevalece a cooperação, a solidariedade e a valorização do trabalho buscando abrir espaços de produção independente de relações com empresas capitalistas ou o setor público.

Desta forma, nesses quase vinte anos de ressurgimento da economia solidária no Brasil ela cresceu, ganhou corpo, e o movimento se intensificou, se organizou e hoje é representado

pelo Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES), que é responsável por propor – em nome do movimento de economia solidária – as diretrizes que devem nortear a economia solidária no país e ainda de reivindicar as suas demandas junto ao poder público e a sociedade civil organizada.

Segundo a SENAES (2006), o mapeamento ocorrido no segundo semestre do ano de 2004, contou com a participação de aproximadamente duzentas entidades, mais de setecentos entrevistadores das Universidades e militantes sociais que visitaram quase quinze mil empreendimentos econômicos solidários em todas as unidades da federação, abrangendo 2.274 municípios o que corresponde a 41% dos municípios brasileiros. O mapeamento teve como objetivo a identificação das formas de gestão, das histórias e das dificuldades dos empreendimentos de economia solidária. Com esses dados foi criado o Sistema Nacional de Informações da Economia Solidária (SIES), ou seja, um bando de dados com todos os empreendimentos identificados pelo mapeamento.

Considerando a distribuição territorial do Brasil, há uma maior concentração dos EES na região Nordeste, com 44% no ano de 2004, caindo para 40% em 2012. Os demais distribuídos da seguinte forma: 17% na região Sul, 14% na região Sudeste, 13% na região Norte, subindo para 15 em 2012 e, 12% na região Centro-oeste conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 1: Quantidade e percentual de EES por unidade Região 2004

Região	Nº EES	% EES	Nº de municípios	% municípios/ total de municípios
Nordeste	6.549	44%	861	48%
Sul	2.592	17%	512	43%
Sudeste	2.144	14%	389	23%
Norte	1884	13%	254	56%
Centro-Oeste	1785	12%	258	53%
<b>Total</b>	<b>14.954</b>	<b>100,00</b>	<b>2.274</b>	<b>41%</b>

Fonte: Atlas da Economia Solidária no Brasil 2005. Brasília: MTE, SENAES, 2006.

Na segunda fase do mapeamento realizado em 2007, o número de empreendimentos

em relação ao ano de 2004, cresceu 46,17% e a região que mais se destacou foi à região

Sudeste, onde o número de empreendimentos cresceu 82,46% em relação ao mapeamento feito no ano de 2004, as demais regiões o crescimento foi significativo, a região Nordeste

cresceu 45,03%, a região Norte cresceu 40,98%, a região Sul cresceu 38,23 e, a região Centro-Oeste cresceu 23,81%.

Tabela 2: Quantidade e percentual de EES por unidade Região 2007

<b>Região</b>	<b>Nº EES</b>	<b>%</b>
Nordeste	9498	43,45%
Sul	3583	16,39%
Sudeste	3912	17,89%
Norte	2656	12,15
Centro-Oeste	2210	10,12
<b>Total</b>	<b>21859</b>	<b>100%</b>

Fonte: Mapeamento SENAES 2007

Ainda sobre o mapeamento realizado no ano de 2007, o Estado que se destaca com o maior número de empreendimentos é o Estado de Rio Grande do Sul com 2085, empreendimentos e no extremo temos o Estado de Roraima com apenas 157 empreendimentos.

O Mapeamento de 2012 mostra uma

redução na participação relativa da região nordeste de 3,20 pontos percentuais, enquanto a região norte apresenta um crescimento de 2,9 pontos percentuais. O maior crescimento em número de empreendimentos ocorre na região norte com um crescimento de 65,98% no período de 2004 a 2012, conforme a tabela abaixo.

Tabela 3: Participação relativa dos Empreendimentos Solidários 2004-2012

<b>Região</b>	<b>Nº EES 2004</b>	<b>% EES 2004</b>	<b>Nº EES 2012</b>	<b>% EES 2012</b>
Nordeste	6.549	44%	8.040	40,8
Sul	2.592	17%	3.292	16,7
Sudeste	2.144	14%	3.228	16,4
Norte	1.884	13%	3.127	15,9
Centro-Oeste	1.785	12%	2.021	10,3
<b>Total</b>	<b>14.954</b>	<b>100,00</b>	<b>19.708</b>	<b>100</b>

Fonte: SIES, 2013

Tabela 4: Evolução dos Empreendimentos Solidários 2004 - 2012

<b>Região</b>	<b>Nº EES 2004</b>	<b>Nº EES 2012</b>	<b>Var % EES 2012</b>
Nordeste	6.549	8.040	22,77
Sul	2.592	3.292	27,01
Sudeste	2.144	3.228	50,56
Norte	1.884	3.127	65,98
Centro-Oeste	1.785	2.021	13,22
<b>Total</b>	<b>14.954</b>	<b>19.708</b>	<b>31,79</b>

Fonte: SIES, 2013

## ECONOMIA SOLIDÁRIA NO ESTADO DO ACRE

O ressurgimento da economia solidária no Acre não foi de uma forma isolada, ela foi inserida no movimento nacional de economia solidária que foi feito em todos os estados e tinha um procedimento definido para cada um. A economia solidária no Estado do Acre apresentou avanços importantes nos últimos anos, principalmente depois da criação da SENAES, pois o tema passou a ser mais abordado e os governos têm prestado mais assistência aos empreendimentos em sua formação.

Resgatando um pouco da história da Economia Solidária no Acre é possível ver que a Delegacia Regional do Trabalho – DRT teve um papel muito importante no fortalecimento da economia solidária no Estado, em virtude de várias ações implementadas pela SENAES e desenvolvidas pela DRT.

Dornelles (2008) participou desse surgimento e trabalhou para a evolução da economia solidária no Estado. De acordo com ela a economia solidária abre novas oportunidades no mundo do trabalho. Tradicionalmente o Ministério do trabalho tinha como responsabilidade a proteção dos trabalhadores assalariados, com o surgimento da economia solidária, o desafio era criar um conjunto de políticas que dessem a esses trabalhadores direitos condizentes com suas atividades. Então o Ministério do Trabalho tinha que elaborar mecanismos e maneiras de proteger essa nova forma de organização do mundo do trabalho.

Para Dornelles (2008), a falta de recursos financeiros tornou o trabalho inicial da economia solidária no Acre difícil, contudo, através de um recurso no valor de R\$ 10.000,00 (dez mil reais) foi possível começar os trabalhos de identificação dos empreendimentos de economia solidária, desta forma foi feito o primeiro mapeamento de economia solidária no acre, conseguindo identificar 403 empreendimentos de ES. Depois da terceira fase do mapeamento que foi realizada no ano de 2007, o Estado do Acre encontra-se com 543 empreendimentos de ES.

Com a conclusão da primeira etapa do mapeamento, graças à ajuda de todos, pois não havia muitos recursos, os próprios empreendimentos buscaram participar das


reuniões, tiveram o interesse de se tornarem os atores principais do processo. Aí entra a questão da auto-gestão, da necessidade do empoderamento, o governo teria apenas o papel de criar as políticas públicas para que isso fosse possível. Os próprios empreendimentos tinham o interesse de divulgar que a economia solidária existia no Acre.

Dornelles (2008) ressalta ainda que existem muitas pessoas que trabalham ou já trabalharam com a economia solidária e questionam que a inserção da economia solidária no Acre é muito anterior, afirmam que remonta ao movimento do Chico Mendes, em virtude do seu envolvimento com associações e cooperativas, a expulsão do homem do campo, enfim todo aquele processo. Mesmo que a economia solidária tenha se fortalecido no Brasil por volta dos anos 80 e ainda mais nos anos 90, em decorrência do desemprego, aqui no Acre muitos acreditam que o movimento é anterior a isso.


A economia solidária no Estado do Acre vem sendo um tema bastante debatido e prova disso, são os seminários, conferências e feiras que aconteceram, ao total foram 04 (quatro) feiras estaduais, sendo a última realizada no ano passado, na oportunidade a IV Feira Estadual de Economia Solidária foi realizada em conjunto com a I Feira Panamazônica de Economia Solidária, que contou com a participação de todos os Estados da Região Norte e a participação de oito países da América do Sul.

Na ES é notável a presença dos pequenos grupos de produção, dos quais muitos funcionam na informalidade em virtude dos seus pequenos resultados econômicos, o que por sua vez dificulta a sua constituição legal. Os mapeamentos de 2007 e 2012 mostram a existência de 25% de empreendimentos informais.


Os grupos que têm essas características surgem muitas vezes de iniciativas de caráter popular, trabalhadores desempregados que têm a iniciativa de montar o seu próprio negócio, assim também como comunidades que se juntam para organizar um grupo de produção, grupos de produção familiar, e muitos outros que surgem todos os dias para enfrentar as dificuldades produzidas pela desigualdade social do país. E no Acre não é diferente, o desemprego é uma realidade e a economia solidária se apresenta como uma opção para essas pessoas que estão à margem




e que precisam se inserir no mercado de trabalho. O Mapeamento de 2012 aponta que 74% dos participantes de empreendimentos como forma de melhorar a renda.



Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população do estado em 2010 era de 733.559 habitantes, o PIB em 2010 do estado foi de 6.730.108 mil reais e o PIB per capita de 10.17 reais. O extrativismo (borracha e castanha) e a pecuária são as principais atividades econômicas, na agricultura se destaca a produção de mandioca, arroz, banana e milho. E na pecuária a criação de bovinos, ovinos e suínos. Na indústria se destaca a alimentícia, madeireira, cerâmica e mobiliária.




Além dessas características apresentadas é importante mencionar o desemprego, um dentre tantos problemas que assolam o país. A desigualdade social é grande no Brasil, a grande concentração de riqueza em algumas regiões faz com que outras fiquem à margem, principalmente a região norte, que está mais afastada dos grandes centros, em virtude da sua localização geográfica, fazendo com que esta perca oportunidades de crescimento e consequentemente aumente o desemprego em função da excessiva dependência do setor público.



Diante desse problema, é possível afirmar que a Economia solidária vem se apresentando como uma opção ao desemprego, uma vez que suas características estão essencialmente voltadas para um público que busca em sua grande maioria uma alternativa ao desemprego ou como uma complementação de renda conforme pode ser demonstrado nos dados da pesquisa a seguir relacionados.



## **PRINCIPAIS RESULTADOS DO MAPEAMENTO NO ESTADO DO ACRE**



Na terceira etapa do mapeamento realizada em 2012, verificou-se que quanto à forma de organização, os empreendimentos econômicos solidários do Acre, as associações são maioria representando 67% em 2007 e

caindo para 65%. Os grupos informais subiram de 23% para 25,6%.

Em 2007, verificou-se que 69,2% dos empreendimentos atuavam na área rural, 21% na área urbana e 9,8% atuavam tanto na área rural como na urbana. Os dados de 2012 apresentaram grandes modificações nestes aspectos: 50% são empreendimentos rurais, 40% urbanos e 10% atuam tanto na zona rural quanto urbana.

Com relação ao número de participantes associados aos empreendimentos, constatou-se a participação de 27.596 associados (entre pessoas físicas e jurídicas), nos 543 empreendimentos pesquisados. Desse total 57% é composto por homens e 44% de mulheres. Verificando-se um crescimento da participação de mulheres em empreendimentos solidários.

Constata-se com esta informação que 3,76% da população do Acre tem algum vínculo de geração de renda com um empreendimento solidário.

Entre as 20 atividades econômicas que mais aparecem nos empreendimentos de EES, as três primeiras são, cultivos de cereais para grãos, cultivo de outros produtos de lavoura temporária e a fabricação de farinha de mandioca e derivados.

Entre os 20 produtos ou serviços mais produzidos pelos empreendimentos os três primeiros foram, farinha de mandioca, arroz e milho. É importante destacar que as atividades desenvolvidas e os produtos e serviços produzidos pelos empreendimentos são muito variados e por essa razão foram mostradas as atividades mais citadas.

No mapeamento ainda foi questionado qual a origem da matéria-prima ou insumo utilizado nos empreendimentos. Dentre os vinte mais citados os três primeiros foram, embalagens, sementes e combustível.

A grande maioria (67%) dos EES afirma que a sede ou local de funcionamento do empreendimento é próprio, no extremo da tabela apenas 0,8% afirmaram que a sede era arrendada, conforme mostra a tabela 4.



Tabela 5: Situação da sede dos EES no Acre

Situação	Quantidade	%
Própria	365	67,21%
Cedida ou emprestada	121	22,28%
Outra	18	3,31%
Não possui sede	14	2,57%
Alugada	13	2,39%
Ocupada	8	1,44%
Arrendada	4	0,8%
<b>Total</b>	<b>543</b>	<b>100%</b>

Fonte: Mapeamento SENAES 2007

Diante dos dados apresentados podemos fazer ponderações sobre os empreendimentos pesquisados:

Evidencia-se que as associações são a maioria das formas de organizações dos empreendimentos. A pesquisa mostrou que maioria dos EES atua na área rural (652%).

Percebe-se também que as atividades econômicas desenvolvidas pelos empreendimentos são muito variadas, sendo difícil falar de todas, mas as três principais atividades são: cultivos de cereais para grãos, cultivo de outros produtos de lavoura temporária e a fabricação de farinha de mandioca e derivados.

Dentre os 20 produtos ou serviços mais produzidos pelos empreendimentos os três primeiros foram, farinha de mandioca, arroz e milho. A grande maioria (67,21%) dos EES afirma que a sede ou local de funcionamento do empreendimento é próprio, e os investimentos nos empreendimentos variaram de R\$ 1.000,00 (mil reais) a mais de R\$ 100.000,00 (cem mil reais),

Através do resgate histórico da economia solidária percebemos que inicialmente os empreendimentos ainda não tinham total autonomia, uma vez que suas ações eram monitoradas pelo governo, mas depois passaram a trabalhar como empreendimentos econômicos solidários e autogestionários.

Diante da perspectiva de crescimento do desemprego e as condições de trabalho instáveis no estado do Acre, a economia solidária se mostra como uma alternativa, uma vez que pelos números apresentados percebe-se que ela é promissora e aponta muitas possibilidades de crescimento e que 74% dos entrevistados afirmaram que a principal causa

de abertura do empreendimento foi a busca de melhoria de renda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como em todo o país, as consequências do baixo crescimento da economia tidas no estado do Acre, principalmente o desemprego e a precarização das condições de emprego, que têm atingido um grande número de pessoas, excluindo-as do mercado de trabalho, por diversos motivos, como o baixo nível de formação escolar ou a oferta limitada de emprego privado.

O propósito deste estudo foi mostrar a contribuição da Economia Solidária à população excluída do mercado de trabalho formal. Verificou-se que a mesma vem contribuindo significativamente, tanto no que diz respeito à geração de trabalho e renda, uma vez que a partir dos dados apresentados é possível estimar que atualmente existem cerca de 27.000 pessoas vinculadas a empreendimentos solidários no estado do Acre, ou seja quase 4% da população total do estado tem algum tipo de vínculo com um empreendimento solidário, muito embora seja difícil de identificar em pesquisas oficiais uma vez que 25% destes empreendimentos são informais.

Os dados do mapeamento demonstram que, considerando o período que vai de 2004 a 2012, que o número de EES cresceu em mais de 66% na região norte, assim como no Acre. Chegando a 543 EES, números que apontam a dinâmica positiva de crescimento da Economia Solidária no Acre.

A estimativa para o município de Rio Branco é de que 4.500 pessoas participem de

suas atividades.

O movimento ligado à Economia Solidária tem crescido de forma dinâmica e positiva em todo o país. O crescimento do número de pessoas envolvidas com a Economia Solidária no Acre está intimamente ligado à questão do desemprego, conforme apontam os dados do mapeamento, em que foi constatado que 74% dos EES afirmaram que o principal motivo de criação é a alternativa ao desemprego.

Os dados expõem que 27,59% dos EES de Rio Branco têm remuneração média mensal de ½ a 2 salários mínimos, sendo melhor distribuídos que no Brasil como um todo, pois os dados apontam que, a nível nacional, 50% dos empreendimentos tem remuneração com valor de até ½ salário mínimo.

No entanto, quanto ao indicativo de geração de renda não se pôde ter uma dimensão precisa, pois a maioria dos empreendimentos locais (67,59%) não informou a remuneração de forma precisa.

Portanto, o estudo demonstra a potencialidade da Economia Solidária em se constituir como uma forma de organização do trabalho no Acre, como alternativa à exclusão do mercado de trabalho formal e como alternativa de geração de trabalho e renda.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **O Novo e Precário Mundo do Trabalho**, 2ª Ed. São Paulo, Editora Boimtempo, 2005.

ANTEAG. **Autogestão e Economia Solidária: Uma Nova Metodologia**, 2ª Ed. São Paulo, Editora Altamira, 2004.

BITTENCOURT, Gilson Alceu. **Cooperativas de Crédito Solidário: Constituição e Funcionamento**, 2ª Ed. Brasília, Editora Lid, 2001.

BOCAYUVA CUNHA, Pedro Cláudio & VARANDA, Ana Paula de M. (Orgs). **Acompanhamento e Avaliação do Programa Nacional de Incubadoras Proninc: Relatórios dos Seminários e Oficinas**, Fase: Rio de Janeiro, 2007.

DIEESE. Anuário público de emprego, trabalho e renda 2010/2011, disponível em [www.dieese.org.br](http://www.dieese.org.br).

DORNELLES, Maria Raimunda Marques. **[Economia solidária em Rio Branco]**. Rio Branco. Entrevista concedida à Adriana da Silva Marques. Em 16 Fev. 2008.

FINEP. **Financiadora de Estudos e Projetos**. Disponível em: <<http://www.finep.gov.br>>.

COSTA, Carlos A. F. (Coord). **Relatório de Prestação de Contas ITCP-UFAC**. Rio Branco, 2006 (texto não publicado).

FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA. **O Movimento de Economia Solidária no Brasil**. Disponível em: <<http://www.fbes.org.br>>.

GUIMARÃES, Gonçalo (org). **Ossos do Ofício: Cooperativas Populares em Cena Aberta**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, ITCP-COPPE/UFRJ, 2002.

INCUBADORA TECNOLÓGICA DE COOPERATIVAS POPULARES. **Quem Somos**. Disponível em: <[http://www.itcp.coppe.ufrj.br/a\\_itcp\\_somos.php](http://www.itcp.coppe.ufrj.br/a_itcp_somos.php)>.

ITCP USP. **Quem Somos**. Disponível em: <<http://www.itcp.usp.br>>.

PINHO, Diva Benevides. **Gênero e Desenvolvimento em Cooperativas: Compartilhando Igualdades e Responsabilidades**, 1ª Ed. Santo André, Editora ESETEC, 2000.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho sob Fogo Cruzado**, 1ª Ed. São Paulo, Editora Contexto, 1999.

POCHMANN, Marcio. **A Década dos Mitos: O novo Modelo Econômico e a crise do Emprego no Brasil**, 1ª Ed. São Paulo, Editora Contexto, 2001.

REDE UNITRABALHO. **A Unitrabalho**. Disponível em: <<http://www.unitrabalho.org.br>>.

**Revista de Economia Solidária**, ano 1, n.0, São Paulo, dezembro de 2005, Auto gestão e Economia Solidária, DIONE, Manetti, p17.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de Economia do Século XXI**, 4ª Ed. Rio de Janeiro, Editora Record, 2005.



SENAES. **Atlas de Economia Solidária no Brasil 2005**. Brasília: MTE, SENAES, 2006.

SINGER, Paul. & SOUZA, André Ricardo de, (Orgs). **A economia solidária no Brasil: A auto gestão como resposta ao desemprego**, 1ª Ed. São Paulo, Editora Contexto, 2000.

SINGER, Paul. **Introdução á Economia**

**Solidária**, 2ª Ed. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SINGER, Paul. **Globalização e Desemprego: Diagnóstico e Alternativas**, 2ª Ed. São Paulo, Editora Contexto, 2000.

# MUDANÇAS RECENTES NOS MODOS DE VIDA DOS SERINGUEIROS DE XAPURI/AC: NOVOS TEMORES, NOVAS EXPERIÊNCIAS, NOVOS DESAFIOS

Carlos Estevão Ferreira Castelo  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Neste trabalho procura-se desenvolver reflexões acerca das mudanças nos modos de vida que os seringueiros de Xapuri/AC vêm experimentando desde o assassinato de Chico Mendes em 1988. Neste sentido, as atenções e energias do estudo foram concentradas na tentativa de perceber, principalmente a partir de relatos coletados com moradores do PAE Cachoeira e Reserva Extrativista Chico Mendes, os novos temores, as novas experiências e os novos desafios, entre outras histórias experimentadas pelos seringueiros e seringueiras residentes nos locais pesquisados. Para isso, procurou-se estabelecer um diálogo com as experiências desses sujeitos sociais de forma que os mesmos se apresentassem com suas vozes, seus rostos, e suas vivências na cena do estudo. Observa-se que a História Oral foi a estratégia metodológica utilizada para a obtenção das fontes. Entretanto, também fontes escritas foram utilizadas, entre elas vale destacar atas do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri; reportagens publicadas nos jornais locais; informações e dados da Fundação Nacional de Saúde em Xapuri e, ainda, outros registros em espaços de memória diversos. Também os trabalhos acadêmicos publicados sobre os sujeitos da pesquisa se constituíram importantes fontes para o desenvolvimento do trabalho. A análise e o diálogo com as fontes coletadas indicaram que as principais modificações no viver dos sujeitos pesquisados aconteceram, principalmente, após a chegada ao poder estadual de um grupo político denominado “Frente Popular do Acre”. Esse Governo realizou investimentos patrocinados por organizações internacionais que, segundo as vozes seringueiras, trouxeram mudanças significativas no interior das matas xapurienses. Entre elas destacam-se: o encurtamento das distâncias, provocadas pela transformação dos varadouros em ramais trafegáveis; a implantação da energia elétrica; o aumento na oferta de educação, além da

implantação de uma fábrica de preservativos, entre outras. Modernidades que melhoraram a vida dos sujeitos, mas também trouxeram problemas e riscos. De acordo com as evidências coletadas, as mudanças que aconteceram e/ou estão em processo nas matas xapurienses apontam para um problema preocupante: o esvaziamento do território.

**Palavras-chave:** Extrativismo. Xapuri. Seringueiros.


## INTRODUÇÃO

Neste artigo procurou-se desenvolver reflexões preliminares acerca das mudanças nos modos de vida dos seringueiros de Xapuri/AC. Modificações que os mesmos vêm experimentando após a morte de Chico Mendes. Neste sentido, as atenções e energias de estudo foram concentradas para tentar perceber, principalmente a partir de um conjunto de relatos coletados de sujeitos sociais residentes em colocações do PAE Cachoeira e da Reserva Extrativista Chico Mendes (região de Xapuri/AC), os novos temores, as novas experiências e os novos desafios, entre outras histórias experimentadas no período escolhido para analisar (1988-2012).



Na tentativa de compreender os encontros e desencontros, os avanços e recuos, as vitórias e as derrotas dos seringueiros e seringueiras de Xapuri/AC após a morte do líder seringueiro Chico Mendes (transformando em herói nacional), a história oral foi tomada como fonte privilegiada. Não única, mas privilegiada. Segundo Bom Meihy (2007) as fontes orais são consideradas importantes por possibilitarem abordagens que vão além das informações filtradas por documentos oficiais e oficializados. Para este autor, é importante reconhecer na História os seres humanos e não tratar as situações como se fossem movimentos institucionais.

O caminhar pela propositura da História Oral (para Paul Thompson, 1992, a primeira espécie de história), possibilitou










aos seringueiros de Xapuri/AC narrarem suas histórias de vida, darem seus testemunhos contando parte de suas vidas, numa construção narrativa que apresentou recordações e esquecimentos, presenças e ausências, vitais para a compreensão do processo histórico.




Juntamente com os relatos das histórias particulares dos sujeitos outras fontes documentais foram utilizadas. Analisaram-se atas do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri; reportagens publicadas nos jornais locais; informações e dados da Fundação Nacional de Saúde - FUNASA em Xapuri e, ainda, outros registros em espaços de memória diversos. Também os trabalhos acadêmicos publicados sobre os sujeitos da pesquisa se constituíram importantes fontes para o desenvolvimento da pesquisa. Entrevistas com pessoas consideradas “especialistas” também foram realizadas, entre elas merece destaque as efetuadas com Dercy Teles (Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri - STTR), Júlio Barbosa de Aquino (companheiro de Chico Mendes e ex-prefeito de Xapuri/AC), além de Gomercindo Rodrigues (principal assessor de Chico Mendes de 1986 a 1988).



Nas “colocações” da Reserva Chico Mendes localizadas no município de Xapuri/AC foram coletados 12 relatos. Ouvi seringueiros que residiam em localidades próximas da cidade, em distâncias médias, e, também, em distâncias longas. Obteve-se histórias de vida de pessoas (mulheres e homens, novos e velhos) que moram em regiões onde existe luz elétrica, e também em regiões onde a energia ainda não chegou. Isso com o objetivo de captar vozes de realidades diversas. Com crianças não foram gravados relatos. Nas “colocações” do PAE Cachoeira, que em 2012 possuía cerca de 85 famílias segundo a colaboradora Maria Luciana residente em uma colocação da região, foram coletados histórias de 10 seringueiros.



## UM BALANÇO HISTORIOGRÁFICO OBJETIVO



Durante o domínio da empresa extrativista – base fundamental de exploração estruturada nas relações mercantis – os sujeitos (principalmente nordestinos) que se tornaram seringueiros inventaram formas diversas de resistências que, via de regra, se processavam de forma individual nos interstícios do processo produtivo. Com o advento da crise











que se abateu sobre a atividade gomífera a partir de 1910/12 muitos migraram para as cidades, entretanto, outros permaneceram nas florestas, resistindo.

Após o período denominado pela historiografia regional como “batalha da borracha” (MARTINELO, 1988) a crise provocou o aparecimento do seringueiro dito “autônomo”, que nas matas permaneceram até a modernização militar efetivada nos de 1970/80. Com a chegada da “frente pioneira” pecuarista, o cenário acreano mudou de forma significativa. A existência dos seringueiros como categoria social ficou ameaçada pelas iniciativas modernizadoras, o que os forçou a buscarem novas formas de resistência. Agora de forma coletiva. Os seringueiros resistiram através da organização sindical, dos “empates”, etc. Mas muitos e muitas migraram para as cidades, ou para a Bolívia.

Depois do assassinato de Chico Mendes em 1988 o cenário novamente é modificado. Um dos eventos importantes foi a criação de uma Reserva Extrativista (Resex Chio Mendes). Entretanto, mesmo com essa conquista, devido a fatores exógenos (queda nos preços da borracha no mercado internacional), a sobrevivência nas matas de Xapuri/AC continuou muito complicada, principalmente nos dez anos que se seguiram.

Novas transformações, novas lutas, novas resistências e tentativas de construção da sobrevivência passaram a marcar a vida desses sujeitos. Da mesma forma que nos períodos anteriores, observou-se a saída de muitos das matas (que migraram para as cidades). Viu-se, também, famílias substituindo a produção tradicional extrativista por usos mais intensivos da terra, como também aumentos importantes na criação de gado e desmatamentos. Como salientou Milton Santos *apud* Costa Maia (2010, p. 18-19):

[...] a história é sem fim, está sempre se refazendo. O que hoje aparece como resultado é também um processo; um resultado hoje é também um processo que amanhã vai tornar-se outra situação. O processo é o permanente devir. Somente se pudéssemos parar a história é que teríamos um estado uma situação permanente. [...] Toda situação é do ponto de vista estático um resultado, e do ponto de vista dinâmico, um processo. Numa situação em movimento, os atores não têm o mesmo ritmo, movem-se segundo ritmos



adversos. Portanto, se tomarmos apenas o momento, perdemos a noção do todo em movimento. [...] Os cortes do tempo nos dão situações em um determinado momento. Não captam o movimento, são, apenas, uma fotografia. Já o movimento é diacrônico, e sem isso não há história. Não haveria dialética se o movimento dos elementos se desse de maneira sincrônica.

Quando o “Governo da Floresta” assume o poder estadual em 1999, novamente uma perspectiva modernizadora é levada a cabo. Perspectiva alicerçada em postulados também desenvolvimentistas como a dos militares. Entretanto, com uma nova roupagem. Agora, o desenvolvimento apresenta-se adjetivado de “sustentável”. A “florestania”, com um discurso que prometia reverter a crise na floresta, passou a praticar ações visando modernizar o extrativismo (denominaram essas práticas de “neoextrativismo”). Nesse contexto, prioriza-se a exploração “sustentável” de madeira que produz repercussões fortes na zona rural acreana.

Impacta no modo de vida daqueles que aderiram à exploração e também no tecido social organizativo, pois a estratégia do manejo “sustentado” divide as representações sociais, divide os movimentos sociais, divide os sindicatos. No caso de Xapuri, dentro das comunidades que aceitaram fazer esse tipo de exploração também provoca fortes divisões. Isso porque aparecem alguns mais privilegiados que outros. Aparecem sujeitos sociais que, além da venda de madeira, irão receber bolsas para difundirem a ideia da venda da madeira.

Além do manejo “sustentado” madeireiro outros investimentos foram efetivados pela “modernização florestânica”, entre eles a implantação de unidades produtivas industriais com destaque para uma fábrica de preservativos denominada NATEX. Tudo relacionado com uma propalada “economia verde” e com apoio financeiro (e técnico) de organismos como o Banco mundial, BIRD, BNDES e também de grandes ONG’s ambientalistas.

Mudanças no viver dos seringueiros, que já se processavam desde 1988, passam a aparecer de forma mais significativa a partir desses investimentos. Algumas modificações “boas”, outras “nem tanto”, como muitos


que concederam falas relataram. Sobre os financiamentos, vale observa-se que em 2002 o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) concedeu empréstimos de US\$ 64,8 milhões para viabilizar o Programa de Desenvolvimento Sustentável (PDSA) do governo acreano. Em 2011, o total das operações de crédito já somavam R\$ 1,62 bilhões (ACRE 2011, p.13).

Na região de Xapuri/AC, as principais mudanças detectadas foram os “varadouros” transformados em ramais trafegáveis; a energia elétrica chegando a muitas “colocações” (através de um programa federal denominado “Luz para Todos”); melhorias na educação e saúde. Com os ramais as distâncias para a cidade são diminuídas, e através da televisão que chegou junto com a energia, novos desejos são criados. Sonhos de morar na cidade são potencializados (notadamente entre os mais jovens).


## CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRINCIPAIS MUDANÇAS OBSERVADAS

Os relatos concedidos, bem como as vivências durante o trabalho de campo, propiciaram oportunidades valiosas para perceber importantes modificações no viver dos seringueiros nas últimas décadas. Algumas delas, conforme relataram, melhoraram suas vidas no interior da mata. Outras, nem tanto. Também ficou evidente o sumiço de algumas “tradições” (o gosto pelo “forró”, por exemplo, foi substituído pela “música sertaneja”) e algumas permanências (a prática do adjunto, ou ajuda mútua entre os seringueiros para realização de alguma tarefa). Portanto, pode-se afirmar que após a morte de Chico Mendes os seringueiros continuaram em movimento, como sempre fizeram. E continuarão fazendo, se no futuro não desaparecerem.


A memória de muitos colaboradores entrevistados reconstitui com interessantes detalhes as principais modificações acontecidas. Uma importante, como já assinalado, foi o rompimento com o isolamento a que eram submetidos através da transformação dos “varadouros” em ramais trafegáveis. Observa-se que antes das melhorias nos ramais o caminhar pelas trilhas na mata, pelos “varadouros” e através das “estradas de seringa” passou a ser medido não em quilômetros, mas em horas de andanças.




Na verdade, pelo observado “no mato”, todo o tempo era mensurado pela natureza e em ligação direta com os afazeres diários (tempo das chuvas, da estiagem, da coleta de castanha, do corte da seringa, tempo de “brocar” as estradas). Tempo esse, de certa forma, sincronizado com valores que no momento presente estão em transformação. Afinal, agora, em “duas horas é possível ir até Xapuri e retornar, de moto”.




Além dos ramais, também nos anos de 2000 a energia elétrica começou a chegar<sup>1</sup>. E, como já informado, com a chegada da energia veio a televisão. Iniciava-se nas matas de Xapuri um tempo onde o “sono passou a chegar mais tarde”. A luz elétrica substitui a lamparina, fato que alguns seringueiros avaliaram como “maravilhoso”, mesmo trazendo consigo “muito bicho” (carapanã, catuki – transmissor da leishmaniose, borboleta). Deve-se observar que a energia elétrica não é uma realidade para todas as localidades das regiões pesquisadas.



Dialogando com as falas dos sujeitos sociais entrevistados percebeu-se que as mesmas ainda são carregadas de expressões típicas de seu mundo (“colocação”, “embiara”, “carapanã”, “esperar o bicho”, “beijo do ramal”, etc). A linguagem utilizada no olhar, nos gestos, nas expressões de mãos e faces, também continuam denunciando uma maneira peculiar de ser. Entretanto, outras mudanças são visíveis. Existe novos gostos musicais (predomínio do estilo dito “sertanejo”, como já assinalado), novas gírias, e principalmente novos desejos (de cidade).



São ricas as evidências relacionadas com desejos por “coisas da cidade. Desejos que na visão da Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri - STTR Dercy Teles foram potencializados por influências da televisão e seus múltiplos estímulos. Para Dercy, nos últimos anos têm aumentado significativamente os desejos dos seringueiros e seringueiras de consumirem produtos industrializados “modernos”. Segundo ela, “o ramal e a rede de energia criaram uma nova onda de consumo, que até então não existia. E a televisão estimulou esse consumo. Quem tinha cavalo passou a desejar uma bicicleta. Depois não é mais a bicicleta, ...uma moto. Agora não é mais moto, é um carro...”. O que parece comprovar alguns dos argumentos apresentados por C. Tucker em seu *Sociedade Excitada* (2010).



Sobre a obra de Christoph Turcke, vale

comentar que sua tese é a de que hoje vivemos em uma sociedade da excitação. Segundo este autor somos, como sociedade, viciados nas pequenas descargas de adrenalina causadas pelos produtos midiáticos, tv inclusive. Somos submetidos a um verdadeiro bombardeio de notícias cada vez mais espalhafatosas. Dessa maneira, teríamos nos acostumamos de tal forma com uma torrente de estímulos cotidianos que vamos paulatinamente perdendo a sensibilidade para o que não se anuncia, para o que não prende o olhar. A sensação seria então o paradigma da sociedade.




No caso dos seringueiros de Xapuri/AC as evidências sugerem fortemente que os mesmos passaram a ser borbadeanos com estímulos que antes da televisão não aconteciam. Ou aconteciam com menos intensidade. Estímulos que, provavelmente, estão colaborando na modificação de seus comportamentos. Não atoa, como bem relatou a seringueira Arlete, os seringueiros de Xapuri não quererem mais calçar “o sapato de seringa”. Seus objetivos, agora, são “... possuir um tênis, uma sandália importada, uma coisa chique”.

E para realizar os “novos” desejos é preciso, a cada dia, fazer mais renda, mais dinheiro. Dinheiro que alguns até estão conseguindo obter através do manejo “sustentado” de madeira e da introdução de gado (“é mais fácil fazer dinheiro” com pecuária). Como também através das produções de castanha e látex (nesta caso aqueles que vivem na área de influência da NATEX).



Outra mudança observada nas matas após a chegada da televisão refere-se à “tradição” da contação de histórias para os menores antes do sono bater. Hábito que era muito comum nos seringais acreanos no “tempo em que se dormia mais tarde” e que, atualmente, está desaparecendo. Foi convivendo e brincando com as crianças nas “colocações” que pude constatar essa afirmação. Os mais jovens não conhecem histórias dos “bichos visagentos” (GALVÃO, 1976), por exemplo. A maioria nunca ouviu sequer falar sobre o “caboquinho da mata”, sobre a “mãe da mata”. Ou de outras “visagens” que, por muitos anos, assombraram aqueles que transgrediam as regras do “... reino do caboquinho, como caçar nas quintas-feiras” (ALBURQUERQUE, 2005, p. 59).

Analisando alguns formulários da FUNASA em Xapuri, percebeu-se outras consequências provocadas pela mudança no horário de dormir nas “colocações”. Neste










formulários, os técnicos da FUNASA costumam cadastrar os seringueiros que recebem uma espécie de mosquiteiro impregnado de veneno, distribuído pelo Governo para ajudar no combate ao mosquito causador da malária (e também da leishmaniose). O utensílio serve para matar o mosquito/vetor. Observou-se no cabeçalho do formulário que é solicitado o horário que os seringueiros costumam ir deitar. Notou-se que nas localidades onde não existe televisão as pessoas dormem no máximo às vinte horas. Mas onde tem antena parabólica, onde existe a tv, o horário informado é, em média, vinte e três horas. Ou seja, depois da novela. Dormem mais tarde e ficam expostos ao mosquito.



Uma outra mudança provocada pela chegada da energia elétrica foi a possibilidade de conservar os alimentos de uma forma diferente do que acontecia (antes, as carnes eram salgadas e expostas ao sol). Entretanto, como não existe luz (“para todos”) em muitas localidades o processo de salgar carnes e expô-las ao sol ainda permanece.



A convivência com os seringueiros e seringueiras no período da pesquisa de campo também abriu possibilidades para afirmar que hoje existe uma integração maior deles com os trabalhadores que vivem na cidade de Xapuri (e os ramais possuem relação com isso). Entretanto, as experiências narradas também sugerem que se mantêm uma forte identificação de suas existências com o seringal, com as “colocações”, enquanto sujeitos sociais. Os entrevistados, principalmente os maiores de 30 anos, vêem a cidade como local “barulhento”, sem “oportunidades de trabalho”, “sufocante”, “quente”, “sem espaço”, local onde “se sentem presos”. Ou seja, dissociada do mundo em que foram criados, das suas formas de vida e do modo como se constituíram como trabalhadores seringueiros. Isso pode explicar o porquê não desejarem morar na cidade, mesmo desejando coisas dela.













Eu gosto de morar na floresta. Meu costume é morar na zona rural. Em Xapuri não moro. Sou mais na floresta. Porque meu costumei na zona rural. Desde criança moro na floresta. Mas vou a Xapuri nos finais de semana. Vou fazer compras. Quando não tem um racho em casa compro o sal, o açúcar, o óleo, compro o café, compro quase tudo (fragmento do relato de Jorge Monteiro da Silva, morador da Resex Chico Mendes)

Entretanto, com relação aos mais moços a situação é bastante diferente. Entre os jovens, o desejo de morar na cidade foi uma evidência que se repetiu nos relatos coletados. As falas apontam também pistas de outra variável que, junto com os estímulos da televisão, podem estar contribuindo com a potencialização desse desejo: a maior oferta de educação. As vozes de muitos colaboradores são de orgulho ao verem os seus filhos estudando, “...tudininho, tudinho, tudinho”. Para alguns deles, até gostaria que os filhos ficassem na floresta, mas possuem clareza que teriam poucas alternativas “na mata”, e por isso aceitam que procurem “seus rumos”.






As evidências propiciaram condições para inferir que a educação, principalmente devido a forma como é ofertada atualmente, está provocando estímulos de não valorização do território. Valorização do modo de viver na/da floresta. Foi comum ouvir seringueiros relatando a resistência dos jovens em aprender a “função” dos pais. O que significa que a “tradição” de aprender cedo com os mais velhos a sangrar a seringueira está, também, desaparecendo nas matas xapurienses. O relato do seringueiro José Eduino morador do PAE Cachoeira é bastante esclarecedor a respeito desse assunto.

Cortei uma faixa de 12, 15 anos. Eu cortei seringa na Bolívia, no Brasil, em todo canto, às vezes eu digo até brincando para muita gente que diz que é soldado da borracha, porque tem soldado da borracha aqui que nunca nem riscou uma madeira. Se perguntar como é que risca, como é que divide uma madeira, eles não sabem. Eu cortei 15 anos, quase 20 anos de seringa e não sou soldado da borracha. Eu sou filho de um soldado da borracha, meu pai era soldado da borracha, então tem muitos que recebem a aposentadoria de soldado da borracha e nunca cortaram uma madeira. Se perguntados como é que se corta, como é que dá um risco, eles não sabem. E hoje nos temos dificuldade na seringa, porque as pessoas antigas, mais velhas, que eram acostumados com a seringa, que cortavam, ninguém aguenta mais cortar. Estão todos velhinhos, já cansados, e os meninos novos de hoje não querem mais





saber disto. É difícil, é muito difícil alguém querer cortar uma seringa. Os mais jovens não tem garra para a seringa. Muitos deles não sabem nem como é. Hoje você tem uma estrada de seringa ali, mas quando você acha uma pessoa pra cortar é um velho que nem eu, que está já cansado. É difícil um menino novo interessado para cortar seringa, principalmente hoje que as pessoas estudam. É o que eu sempre digo para o menino mais novo daqui. Meu neto, aqui e acolá diz: “vô arruma um terçado para mim cortar seringa”. Eu falo: menino teu trabalho não é esse, sair de manhã e só chegar de tarde, tem que estudar. O futuro dos meninos hoje, das crianças, é estudar. Não é que nem nós, que naquela época não estudava. É difícil encontrar uma pessoa que estudou até o quarto ano hoje, pessoa daquela época. Mas eles chegam no mato e sabem como é que cortar a seringueira. Naquela época, o pai ensinava a cortar seringa, matar um veado, limpar um roçado. Agora, na nossa época, é até proibido por lei botar uma criança para trabalhar. Naquele tempo, eu com 7, 8 anos acompanhava meu pai para todo canto, para o roçado, para cortar seringa, o que fosse. Hoje, se tu pegar um menino teu, com 8 anos 10 anos e botar ele pra trabalhar é proibido.



O contato dos filhos de seringueiros com a internet (mesmo que eventualmente, nas idas até Xapuri) e com o celular, os estímulos da televisão, e, ainda, as maiores possibilidades de estudar que antes não existiam são fatores que estão abrindo novas perspectivas e também sonhos novos. Principalmente em tempos onde os seringueiros percebem que a sobrevivência no interior das “colocações” praticando o extrativismo é cada dia mais difícil. Percebem também que mesmo praticando outras atividades como o tão incentivado manejo “sustentado” de madeira, não conseguem retornos financeiros suficientes para consumirem o que agora desejam.

Os mais velhos (acima dos 30 anos) afirmam querer continuar na floresta, pois estão acostumados e gostam de viver no mato. Também porque percebem que não teriam muitas alternativas para sobreviverem na cidade com dignidade. Já os mais jovens, como apontado, querem sair (estão saindo). Então, se considerarmos que os mais velhos morrerão em um prazo não muito longo estaríamos diante de um problema sério

para os territórios de reserva e assentamento extrativistas na região. Ou seja, o território poderá ser esvaziado (ficando à disposição da exploração de suas riquezas pelo capital no futuro).

Eu não vou ensinar a minha função para os meus filhos. Eles estão estudando. Um está estudando em Rio Branco, ele está estudando para ser padre. Ele não quis pegar a minha função. Ele já quis procurar outro ritmo de vida. Ele pediu minha permissão e eu dei. Foi procurar outro meio de vida. Essa outra aqui, que está dentro de casa comigo, estudou e pegou esse cargo de gerente do Posto de Recebimento (da NATEX). Então, só ficou eu mesmo na seringa. Na luta de sempre. E imagino que vou findar minha vida desse jeito. É o meio que achei, pois tenho costume desse serviço pesado. E para sair do que é meu para ir lá no Xapuri trabalhar no pesado do jeito que trabalho aqui, pois eu não tenho saber, prefiro trabalhar aqui no que é meu. Eu sei que aqui é reserva extrativista e que ninguém é dono, todo mundo sabe que não é da gente, mas temos a posse. Então, eu prefiro trabalhar aqui no que eu já construí. Já derramei muito suor aqui. Então imagino ficar aqui no meu canto, cuidando da floresta. Protegendo. Não deixando fazer derrubada da madeira (fragmento do relato de Jorge Monteiro da Silva, da Resex Chico Mendes)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os seringueiros de Xapuri/AC, que resistiram bravamente nas matas após os ciclos e crises da borracha e ao movimento de expropriação provocado pela expansão da fronteira agrícola promovida pelos militares em termos de uma perspectiva modernizante em 1970/80, no tempo presente parecem que não mais conseguem resistir. Dessa forma, caminham para a extinção como categorial social. E por mais incrível que possa parecer, o processo é promovido através de muitas iniciativas “modernizadoras” desenvolvidas por um governo que chegou ao poder apoiado pelos mesmos, e se anunciando seguidor das ideias do revolucionário Chico Mendes. O mesmo Governo, “da floresta”, que promove o processo com financiamentos do capital internacional.

## NOTAS

<sup>1</sup>O Governo Federal lançou em novembro de 2003 o desafio de acabar com a exclusão elétrica no país através do Programa “LUZ PARA TODOS”, com a meta de levar o acesso à energia elétrica, gratuitamente, para mais de 10 milhões de pessoas do meio rural até o ano de 2008. Em 2005, este programa chegou em partes das florestas de Xapuri/AC.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE, Governo do Estado do Acre. **Desenvolver e servir – Plano Plurianual 2012-2015**. Rio Branco, 2011.

ALBUQUERQUE, Gerson R. **Trabalhadores do Muru, o rio das cigarras**. EDUFAC: Rio Branco, 2005.

BOM MEIHY, Jose Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. São Paulo. Edições Loyola, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. (org.) **(Re) introduzindo a História Oral no Brasil**. São Paulo: Xama, 1996.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe & HOLANDA F. **História Oral: Como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA MAIA, J. S. da. **A florestania, o desenvolvimento (in)sustentável e as novas fronteiras da sociodiversidade no vale do Rio Acre na virada do século XX: o caso dos trabalhadores extrativistas**. UFRGS, 2010 (tese de doutorado).

GALVÃO, Eduardo. **Santos e Visagens**. Brasileira. São Paulo, 1976.

MARTINELLO, Pedro. **A Batalha da Borracha na Segunda Guerra Mundial e suas consequências para o Vale Amazônico**. Cadernos da UFAC, Série “C”, n.º 1, Rio Branco-Ac, 1988 (Tese Doutorado).

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. São Paulo. Paz e Terra, 1992.

TUCKER, C. **Sociedade excitada**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ANÁLISE GERAL DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NOS 6º E 7º ANOS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Christiane da Cunha Santiago<sup>1</sup>

Ana Paula Bastos Carvalho<sup>2</sup>

Francemilda Lopes do Nascimento<sup>3</sup>

*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise geral da primeira experiência de Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre – UFAC, ocorrido no 2º semestre do ano letivo de 2012, na Escola Pública Estadual Clínio Brandão com turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Para a fundamentação teórica desse artigo utilizamos diferentes autores que tratam desde a formação docente e o uso dos gêneros textuais e documentos oficiais como Lakomy (2008), Marcuschi (2010), Pimenta (2012), Acre (2010) e Brasil (1998). O Estágio Supervisionado consiste em um momento de avaliação de conceitos e práticas pedagógicas, possibilitando analisar a real situação do ambiente escolar, os sujeitos sociais que fazem parte desse processo, além das escolhas dos recursos e propostas de atividades que serão mais adequados, portanto, pode-se ponderar a respeito da prática desenvolvida e observada, constatando se estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, identificando, assim, a relação entre teoria e prática. A experiência vivenciada no estágio permitiu-nos avaliar a relação do professor com os alunos, os recursos didáticos e os gêneros textuais que se inserem como meio necessário no processo de ensino-aprendizagem de aquisição de uma língua estrangeira, além de nossa própria formação acadêmica.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado, avaliação, teoria e prática.

## INTRODUÇÃO

Começamos a descrever a nossa experiência de Estágio Supervisionado relatando os dados fornecidos do local e data de realização. Realizamos nossa observação na Escola Estadual Clínio Brandão, nos dias 01 (um), 08 (oito), 15 (quinze) e 22 (vinte e dois)

de abril de 2013. As aulas ministradas foram para as turmas do 6º e 7º ano B do Ensino Fundamental. Em um primeiro momento visitamos a escola, a fim de reconhecermos o espaço escolar, conversamos com o professor titular e as demais pessoas responsáveis pelo funcionamento administrativo da escola.


No começo de nossa experiência foi perceptível que seria necessário uma busca por materiais didáticos que chamassem a atenção dos alunos e lhes trouxessem para a interação com o conteúdo proposto já que éramos estranhas para eles e que eles já tinham certo relacionamento aluno-professor.

O professor da atualidade deve conhecer os diversos processos que englobam o ensino e aprendizado, pois o quê e como os alunos aprendem, tem relação direta com a atuação do professor, além do que, sabemos que o convívio entre o aluno e professor é um processo formador de caráter e opinião desse aluno perante o meio social que está inserido.



Sabemos que muitos desses alunos dependem desse aprendizado para desenvolver suas habilidades comunicativas na língua estrangeira, pois em sua grande maioria os pais não têm o conhecimento de outro idioma para auxiliá-los em momentos de dúvidas, por isso acreditamos ser necessário inserir recursos diversos para que o aluno possa interagir da melhor forma e tirar o melhor aprendizado possível em cada aula.

A língua espanhola ainda que uma disciplina que não é considerada como essencial, não deixa de ser uma disciplina que favorece a aquisição de novos conhecimentos e novos horizontes para a vida pessoal, social e profissional do aluno. Na verdade a intenção não é formar falantes nativos, e sim capacitar os estudantes para receber o conhecimento de outras culturas, outras formas de perceber o mundo, outros aspectos econômico e comunicativo por meio de outra língua.




## REFERENCIAL TEÓRICO






Algumas pesquisas relacionadas ao estágio curricular supervisionado consideram que o estágio vem sendo tido como “deteriorado”. Comumente tem-se a idéia de que os cursos de formação são excessivamente teóricos e pouco práticos, levando a constatação de que no momento da prática o aluno encontrará um ambiente distinto do que viu na teoria. Ocorrendo o que Pimenta (2012) analisa como dissociabilidade entre teoria e prática, quando na verdade uma só existe em relação à outra.



Através da prática o acadêmico entrará em contato com algumas situações específicas de sua futura profissão, em que deverá refletir a relação teoria e prática, a fim de que possa integrar ou avaliar os conhecimentos adquiridos e o amparo nas suas ações e escolhas por meio da *indissociabilidade* teórica e prática. Dessa forma, o estágio pode ser considerado uma etapa de construção em que o professor em formação poderá através do contato imediato com seu futuro local de trabalho, assumir o papel de conduzir e auxiliar as situações de aprendizagens por meio de escolhas pedagógicas que perpassem uma prática social, assim, consideramos o que diz Maria Isabel Cunha,



O professor já nasce no meio cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas ao contrário, está no centro do acontecimento histórico. Como todos os indivíduos, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico. Isto significa dizer que quase todas as atividades tem o caráter genérico, ainda que seus motivos sejam particulares. Em um cotidiano ele trabalha estas duas forças: as que vêm da generalização de sua função e as que partem dele mesmo como individual. Nem sempre as duas caminham juntas no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança de atitudes do professor. (Cunha, 1989 apud. Pimenta, 2012, p.157)



Dessa forma, o professor ou aluno-professor deve estar preparado para as situações imprevisíveis, está sempre aberto a mudanças, atento às ações e reflexões sobre as dificuldades que se apresente. Conforme Andújar (2011), a reflexão é uma forma criativa de conceber e fazer o ensino e aprendizado,

sem esquecer o social e o comunitário.

A partir do momento em que o professor reflete sobre o seu fazer pedagógico consegue reconhecer os processos e resultados em sala de aula, assim como identificar problemas, causas e fatores de responsabilidade do desenvolvimento profissional, sendo capaz de ponderar sobre escolhas e nas soluções desses problemas no cotidiano escolar.

Sendo assim, o professor deve recorrer aos diferentes conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica a fim de solucionar as situações-problemas que surgirem, levando em consideração a “clientela” atendida, sua realidade e a comunidade que está inserida.


Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o professor deve estar atento não apenas em ensinar o idioma e suas regras, mas, especialmente, considerar que o ensino de uma língua estrangeira assume propósitos específicos voltados para o desenvolvimento do aluno como sujeito crítico e reflexivo, assumindo como propósito maior o desenvolvimento da cidadania do aluno (Brasil, 1998, p.24).

Desse modo, o objetivo principal dos professores de língua estrangeira deve girar em torno do desenvolvimento do engajamento discursivo por meio da língua meta. Assim, não se pode deixar de lado o trabalho com as diferentes bases discursivas orais e escritas, pois é através do trabalho com gêneros textuais diversos que os alunos poderão desenvolver sua *discursividade* a partir do contato com diferentes discursos. Segundo Marcuschi (2010), o uso dos gêneros textuais no ensino é fundamental, pois esses são elementos que circulam em diferentes esferas sociais mantendo relação com o cotidiano, possibilitando, assim, situações reais do uso da língua.



Como sugerem os Parâmetros Curriculares, o professor é um mediador entre aluno e a sociedade, portanto deve considerar o aluno como sujeito ativo na construção de seu conhecimento na interação com o meio, o físico e o social. O professor deve motivar seu aluno para que ele aprenda, e faça uso da linguagem a fim de promover seu desenvolvimento cognitivo e pessoal.

Piaget e Vygotsky defendem a ideia de que para aprender se deve construir o próprio conhecimento, ou seja, o aprendizado do aluno é tudo aquilo que ele mesmo constrói






durante sua vida, e dessa maneira o indivíduo se desenvolve física e socialmente, habilitando suas capacidades cognitivas e pessoais. Especificamente na teoria sócio-interacionista, vemos que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação e trocas sociais entre o mínimo de pessoas que tenham uma interação entre si trocando conhecimentos e gerando novos conhecimentos.




Assim, o professor deve estimular o aluno para que possa ser independente, permitindo que construa seu conhecimento, estimulando-o a participar e colaborar com as atividades de sala de aula. Podemos considerar que o desenvolvimento e o aprendizado se estabelecem em processos mútuos e de forma recíproca, visto que a mudança ou intercâmbio de aprendizados são os que estabelecem entre si os sujeitos para transformar em seu próprio conhecimento.




## DESCRIÇÃO DA ESCOLA



A Escola Estadual de Ensino Fundamental Clínio Brandão foi fundada em 1947 e atende a alunos de 1º ao 9º ano. A primeira escola rural construída em alvenaria do ex - Território do Acre, localizada no Bairro Floresta, em Rio Branco, Acre.




A Escola possui alguns Programas de desenvolvimento escolar e que visa um melhor desempenho dos alunos e uma maior participação familiar e comunitária na escola. Dentre os Programas destacamos alguns: Poronga, Clínio de todas as cores, Proerd, Programa Escola Aberta.



Verificamos que a escola desempenha um importante papel social de inclusão de crianças com as mais diferentes necessidades especiais, em que tem a oportunidade de desenvolverem sua sociabilidade e intelectualidade por meio da interação com o ambiente escolar e seus sujeitos sociais.



## OS ALUNOS E O PROFESSOR TITULAR



As aulas ocorreram em duas turmas, os estudantes do 6º ano tinham idade entre 09 e 10 anos, e os alunos do 7º ano, entre 10 e 11 anos de idade. Os alunos do 6º ano estavam sempre muito atentos, esforçados, eram alunos tranquilos e participativos. Diferentemente dos alunos do 6º ano, os alunos do 7º ano, apesar de esforçados, perdiam a concentração

com facilidade.

Com respeito ao professor titular, podemos notar que não havia muito domínio com a língua espanhola, não era graduado em língua estrangeira, mas em língua portuguesa. O professor estava naquele momento cursando a língua espanhola em um instituto de idiomas, mantinha o controle das aulas e tentava fazer o melhor frente aos alunos. O professor utilizava apenas o recurso do livro didático oferecido pela escola.


Apesar de desenvolver uma aula tendo apenas o livro como recurso didático, o professor aproveitava as etapas e atividades do livro, exemplo disso foi o uso do aparelho de som para a escuta dos diálogos disponibilizados no material didático o que consideramos um aspecto positivo.

## REGISTRO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Para a realização do estágio supervisionado tivemos que realizar duas etapas: observação da escola, sala de aula e metodologia do professor titular e, depois, as regências. A observação constituiu a primeira fase do nosso estágio. Em nossa primeira visita à escola que ocorreu no dia 01 de abril, fomos recebidos pela gestora da escola a senhora Ismênia Marques da Silva que nos informou a respeito dos horários e dias de aulas, e sobre como poderíamos ministrar nossas aulas de acordo com as necessidades do professor titular.


Na semana posterior, tivemos nosso primeiro contato com a turma do 7º ano para conhecermos os alunos e o professor titular o senhor Luiz Kleberson Maia de Souza. A metodologia que foi utilizada naquele dia foi: uma correção de exercício, utilização de dicionário, diálogo do CD. As atividades foram desenvolvidas em dupla, o conteúdo era “El hogar y El uso de gusta o gustan”. Os alunos se mostravam bastante agitados, muitos saíam para ir ao banheiro e para beber água.

Após o intervalo, prosseguimos nossa observação, agora na turma do 6º ano. Os alunos se mostravam bastante atentos e participativos na aula que estava sendo ministrada. Nessa turma tinha 20 alunos presente. A metodologia utilizada pelo professor foi: escrever no quadro e utilizar o livro para resolver os exercícios. O conteúdo




foi “El abecedario y nombre de países”.


No dia 15 de abril, ministramos nossa primeira aula no 7º ano do Ensino Fundamental. Os alunos se mostravam bem atentos e participativos, interagindo em todas as atividades que desenvolvemos para essa aula.




A metodologia utilizada foi uma apresentação de vídeo apresentando o conteúdo sobre “Las partes de la casa”, para que tivessem o conhecimento do novo vocabulário e sua pronúncia. Depois aplicamos exercícios nas apostilas e no quadro, e finalizamos com a avaliação em que utilizamos dois cartazes, um com as partes internas da casa e outro com as partes externas, em que por meio de sorteio do vocabulário correspondente, colassem em seus respectivos lugares.




Nessa última atividade, dividimos a sala em grupo em que por fila, cada aluno deveria identificar o vocabulário correto em relação às partes da casa. Verificamos uma grande colaboração dos grupos no auxílio dos colegas com mais dificuldades, sendo uma atividade muito proveitosa. “As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor os alunos aprenderão a compreender e respeitar as atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem”. (Brasil, 1998, p.54)



Nesse mesmo dia, realizamos a regência no 6º ano, em que também as atividades foram bem aceitas, os alunos foram muito receptivos e interagiram bastante. Nossa proposta de aula foi com vídeo, apostilas, vocabulário, slide explicativo e diversos exercícios para fixação do conteúdo. O conteúdo continha texto para leitura e o título da aula foi “Datos personales, ¿cómo somos?”, também utilizamos o diálogo do livro para dar sequência à aula anterior do professor titular.



Na última regência, apresentamos nossa aula sobre “El cuerpo humano y el vestuario”. Apresentamos um slide com todo o conteúdo da aula, explicando as partes do corpo humano. Logo depois, pedimos aos alunos que participassem respondendo os exercícios no quadro, assim todos participavam com opinião e os demais participavam em suas apostilas com as respostas corretas.



Os alunos participaram da aula colocando suas respostas no quadro. Aplicamos a mesma proposta das aulas anteriores, elaborando

exercícios de fixação, em que os alunos colaram os nomes do vestuário correspondente ao lado das figuras.

Outro aspecto a ser levado em conta consiste em aproveitar o interesse que os alunos mostram em relação à novidade que representa aprender uma língua estrangeira, estimulando-os a trabalhar com autonomia, de forma a aprenderem a identificar suas possibilidades e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. (Brasil, 1998, p. 54)

Desse modo, através de uma análise da aula observada, verificamos que consistiria em algo fundamental trabalhar com o interesse dos alunos em aprender a língua estrangeira. Assim, propusemos aulas interativas em que os alunos puderam sair das suas carteiras e aproveitar o ambiente da sala de aula.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os conhecimentos adquiridos na prática do estágio, conseguimos dimensionar o que consiste a vida docente e o que ela nos reserva, pois podemos considerar que a formação de um professor é um processo contínuo e permanente que resulta numa ação-reflexão-ação do seu fazer pedagógico.


Em nosso estágio utilizamos bastante os recursos das novas tecnologias da comunicação. Tentamos inserir o meio digital de forma a facilitar as aulas e torná-las mais atrativas. Essa inserção nos deu mais tempo para interagir com os alunos, facilitou as explicações e os recursos audiovisuais também foram bem mais aproveitados e explorados.

Os alunos, em nossa percepção, ficaram muito mais atentos e participativos. É claro que os recursos digitais nos levam a lugares mais facilitadores, como *sites* que nos permite baixar vídeos e aplicativos que fazem com que o aluno fique muito mais preso ao conteúdo, de forma que a aula não seja cansativa e o aluno não gasta seu tempo ociosamente.


Havendo, na escola, acesso a revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador etc., típicos do mundo fora da sala de aula, tais recursos podem ser usados na elaboração de tarefas pedagógicas, para deixar claro para o aluno a vinculação do que se faz em sala de aula com o mundo exterior (as pessoas estão



no seu dia-a-dia envolvidas na construção social do significado; as possibilidades que existem fora da sala de aula de se continuar a aprender Língua Estrangeira. (Brasil, 1998, p.87)




Esse convívio entre o professor, o aluno e as novas tecnologias é o que proporciona o desenvolvimento particular de cada indivíduo, cada um escolherá a melhor forma de atuar e desempenhar seu papel de educador, e/ou receptor. Consideramos que o professor precisa articular meios e alternativas que possibilitem a construção de novos significados na língua estrangeira, ampliando as potencialidades dos alunos.




Concluimos que se realmente queremos mudar a realidade educacional do lugar onde vivemos, temos que nos desempenhar ao máximo, procurando sempre inspiração nos melhores educadores, para que possamos cumprir de forma satisfatória o papel de mediador de conhecimentos, trazendo o aluno para participar e produzir, permitindo, assim, que sejam autônomos e geradores de suas próprias decisões.




## NOTAS



1.Discente do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Espanhol da Universidade Federal do Acre - UFAC



2.Discente do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Espanhol da Universidade Federal do Acre - UFAC



3.Docente Orientadora do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Espanhol da Universidade Federal do Acre - UFAC

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental**. Caderno 1 – Língua Espanhola. Série Cadernos de Orientação Curricular. Rio Branco, 2010.

\_\_\_\_. **Planejamento escolar**: compromisso com a aprendizagem. Rio Branco, 2009.

ANDÚJAR, José Cardona. El centro de secundaria como ecosistema de formación permanente del profesor. In: RIVILLA, Antonio Medina. GASCÓN, Agustín de la Herrán. ROMERO, Cristina Sánchez (coord.). **Formación Pedagógica y práctica del profesorado**. Universidad Autónoma de Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetro Curricular Nacional – 3º e 4º ciclos do Ensino fundamental – Língua estrangeira**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

**Conexão Clínio Brandão**. Disponível em <http://conexaocliniobrandao.blogspot.com.br/>. Acesso em 20/04/2013.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2 ed. rev. e atual. – Curitiba: Ibpx, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Ana Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (organizadoras). – São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Série Estratégias de ensino; 18).

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. In: Revista Poíseis. Volume 3, nº 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006

# AS VARIAÇÕES LEXICAIS DE ESMALTE, PÓ COMPACTO E PERFUME

Christiane da Cunha Santiago  
Márcia Verônica Ramos de Macêdo  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é apresentar a variação lexical dos itens lexicais *esmalte*, *pó compacto* e *perfume*. Para isso foram entrevistadas 14 informantes, em duas faixas-etárias: a primeira de 15 a 25 anos e a segunda de 26 a 60. Como pressupostos teóricos, utilizamos as referências da Dialetoлогия e da Sociolinguística. Os resultados obtidos foram: *cutex*, para *esmalte*; *estrato*, para *perfume* e *rouge*, para pó compacto, dentre outras. Verificamos que tais variações estão em desuso, sobretudo para a faixa etária mais jovem. Nas entrevistas foram consideradas as variações diagenérica, diageracional e diastrática. Ao entrevistarmos um grupo da mesma família, foi possível observar que há mudança no vocabulário dessas pessoas, em função de ser o mesmo meio que convivem e notou-se que mesmo apresentando variações, o informante sabe o significado de cada palavra, ainda que não utilize aquela lexia. Percebeu-se, ainda que os informantes da faixa etária de 26 a 60 anos fazem utilização das formas antigas, pois, mesmo sabendo que a lexia utilizada atualmente são outras, têm a percepção de que a lexia *certa* é a que eles aprenderam desde criança, e que o novo nome utilizado é apenas *modismo*. É bastante notória a diferença entre sexo e idade, talvez por questões de vaidade, atualidade e informações a respeito das palavras, dado que as mulheres têm mais acesso a produtos de vaidade feminina, mas também ficou claro que a escolaridade não influencia nesse vocabulário, uma vez que os itens estão mais na oralidade do que na escrita.

**Palavras-chave:** Dialetoлогия. Sociolinguística. Variação lexical.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentaremos a variação diagenérica (variação linguística registrada em uma coletividade, decorrente dos diferentes usos relacionados aos gêneros, masculino e feminino), diageracional (variação linguística

registrada em uma coletividade, decorrente dos diferentes usos relacionadas às variadas faixas etárias) e diastrática (variação linguística registrada em uma coletividade decorrente dos diferentes usos relacionados a estratos socioculturais diferenciados), das palavras *esmalte*, *pó compacto* e *perfume*. Podemos perceber que existe a variação dado que a língua, a fala e a linguagem não são a mesma coisa. Pode-se entender que a língua é a regra, a fala é algo individual e que a linguagem é o meio no qual o homem pode comunicar-se.

Baseado nessa primeira ideia, podemos entender então, que cada indivíduo desenvolve uma forma de comunicação, esteja ela dentro ou não dos padrões sociais, culturais ou de norma culta da língua.

A variação linguística consiste em que a língua não é algo que podemos distinguir a sua homogeneidade entre os falantes, isso implica dizer que um falante pode ter varias formas de falar, mesmo ele tendo a mesma língua, cada indivíduo possui sua característica.

A variação linguística ocorre entre os falantes de uma mesma língua, cada um com sua variação. Tudo varia de acordo com o meio social, a região, a cultura e até os determinados vícios de linguagem que cada indivíduo adquiriu no seu meio de convívio.

A dialetoлогия e a sociolinguística também tem uma grande importância para a compreensão de nosso estudo. A dialetoлогия considera fatores sociais, a localização espacial e se caracteriza como diatópica e a sociolinguística prioriza os fatores que a dialetoлогия estuda e as relações entre elas.

Em nossa pesquisa verificamos que o meio social, a variação diageracional e a variação diagenérica mostra que existe uma diferença no conhecimento das palavras, ainda que entre alguns da mesma família a diferença é completamente notória.

## METODOLOGIA

Este estudo teve como proposta inicial analisar as entrevistas feitas em forma de



pesquisa, com duas faixas etárias. O total de entrevistados foram 14 pessoas, sendo 7 homens e 7 mulheres. A primeira faixa etária de 15 a 25 anos e a segunda faixa etária de 26 a 60.

Tudo começou com a busca de ideias para as palavras que seriam investigadas, e depois identificar os prováveis entrevistados, visando os fatores de conhecimento das respostas e as características que me seriam favoráveis.

Para coleta de informações optei pela realização de entrevista, por acreditar que as respostas para os questionamentos seriam interessantes e pela indicação da professora em sala de aula e obedecendo a uma sequência que apresentada pela mesma.

## ANÁLISE DOS DADOS

Para apresentação deste artigo, consideramos como base central, as cartas lexicais (mapas linguísticos que apresentam as ocorrências pesquisadas em forma de cartografia). Apresentaremos três cartas onomasiológica.

De acordo com CARDOSO (2010, p. 197), carta onomasiológica é “a carta linguística que apresenta a diversidade de denominações ocorrentes numa área para o mesmo referente e/ou as variantes fonéticas para uma mesma base lexical documentada”.

Para a primeira pergunta: Qual o produto que as mulheres utilizam nas unhas

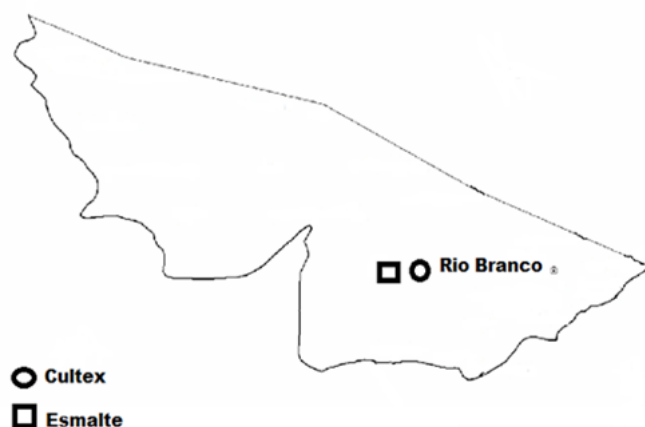
para dar cor? Os informantes da faixa etária 1, responderam *esmalte* (2 homens e 3 mulheres) e *cutex* nenhum resultado; na faixa etária 2, responderam *cutex* (2 homens e 1 mulher) e responderam *esmalte* (3 homens e 3 mulheres).

Para a segunda pergunta: que nome é dado ao pó utilizado pelas mulheres para passarem no rosto? As respostas foram: para a palavra pó compacto na primeira faixa etária tivemos 2 homens e 2 mulheres e na segunda faixa etária tivemos 2 homens e 2 mulheres. Para a palavra pó compacte que foi uma variação apenas na pronúncia foi de 1 mulher na primeira faixa e uma mulher na segunda faixa etária, já para a palavra pó de arroz tivemos apenas 1 homem na segunda faixa etária, para a palavra rouge na primeira faixa não obtivemos nenhuma resposta e para a segunda faixa etária tivemos 2 homens e 1 mulher.

Para a terceira pergunta: que nome é dado ao produto líquido e cheiroso que ao usar deixa o corpo perfumado? Obtivemos na primeira faixa etária para a resposta perfume 2 homens e 3 mulheres, para a resposta colônia tivemos apenas 1 homem na segunda faixa etária, para a resposta estrato apenas respostas na segunda faixa etária 2 homens e 1 mulher e para desodorante 1 mulher na segunda faixa etária.

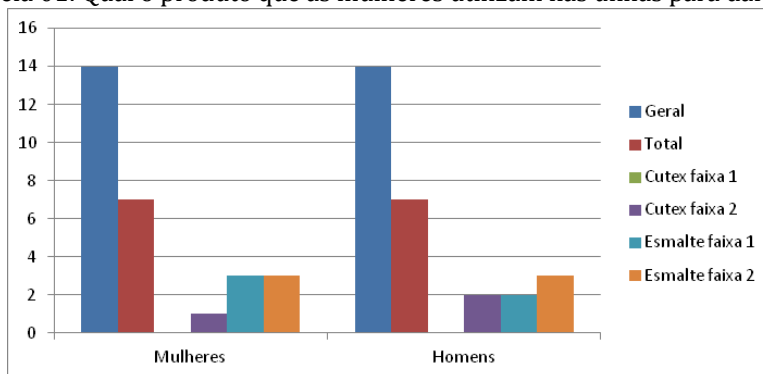
Sob o ponto de vista lexical, podemos representar os itens através de cartas lexicais, como as que seguem:

PERGUNTA 01  
Qual o produto que as mulheres utilizam nas unhas para dar cor?



FONTE: IBGE, 2012 e SANTIAGO. C. C.

No tocante à representação gráfica, podemos defini-la do seguinte modo:  
Tabela 01: Qual o produto que as mulheres utilizam nas unhas para dar cor?

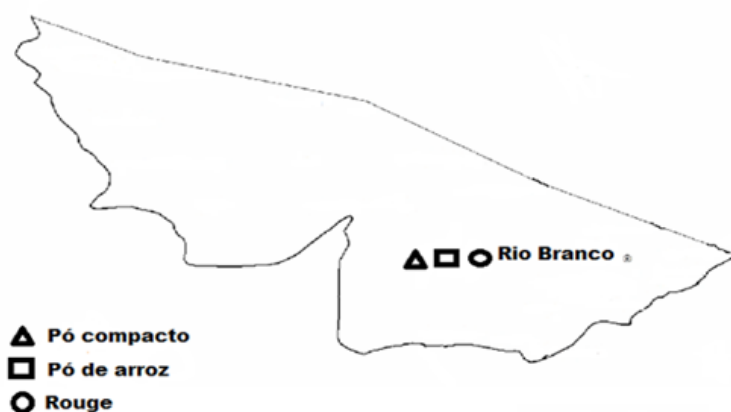


Para a pergunta 1 as respostas foram: esmalte e cutex. Dos informantes na faixa etária de 15 a 25 anos para o item lexical esmalte 2 homens e 2 mulheres enquanto na

faixa 2 foram 3 homens e 3 mulheres e para a variação cutex na faixa 1 não obtivemos nenhuma resposta, já na faixa 2 tivemos 2 homens e 1 mulher.

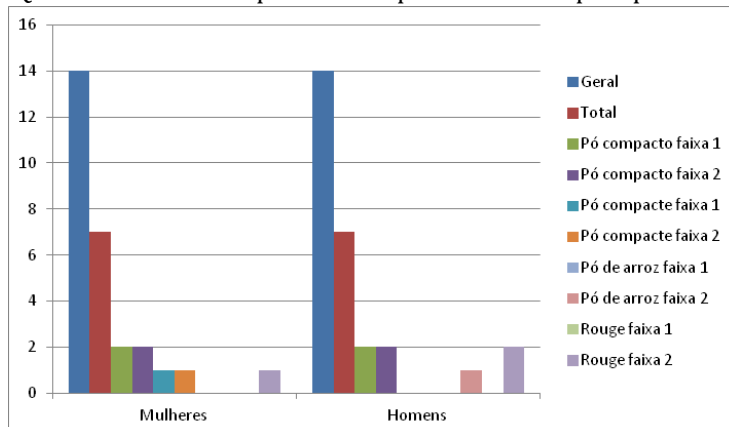
#### PERGUNTA 02

Que no me é dado ao pó utilizado pelas mulheres para passarem no rosto?



FONTE: IBGE, 2012 e SANTIAGO. C, C.

No tocante à representação gráfica, podemos defini-la do seguinte modo:  
Tabela 02: Que no me é dado ao pó utilizado pelas mulheres para passarem no rosto?



Para a pergunta 2, as respostas foram: pó compacto, pó compacte, pó de arroz e rouge. Dos informantes do item lexical pó compacto e com pronúncia de pó compacte também

entre os entrevistados, obtivemos na faixa 1 obtivemos 2 homens e 3 mulheres e na faixa 2 foram 2 homens e 3 mulheres. Já para o item pó de arroz na faixa 1 não obtivemos resposta

e na faixa 2 1 mulher. Para o item rouge, não 2 tivemos 2 homens e 1 mulher.  
obtivemos resposta para a faixa 1 e para faixa

#### PERGUNTA 03

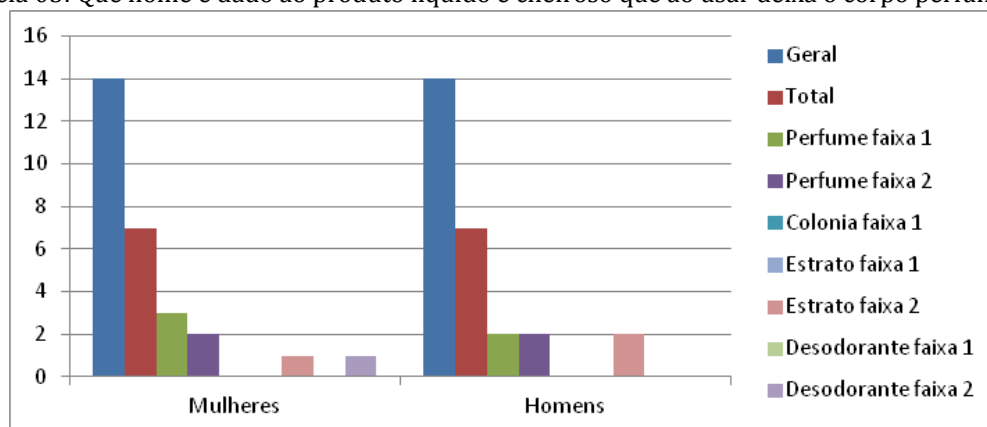
Que nome é dado ao produto líquido e cheiroso que ao usar deixa o corpo perfumado?



FONTE: IBGE, 2012 e SANTIAGO. C, C.

No tocante à representação gráfica, podemos defini-la do seguinte modo:

Tabela 03: Que nome é dado ao produto líquido e cheiroso que ao usar deixa o corpo perfumado?



Para a pergunta 3, as respostas foram: perfume, colônia, estrato e desodorante. Para o item lexical perfuma na faixa 1, obtivemos 2 homens e 3 mulheres, na faixa 2 tivemos 2 homens e 2 mulheres. Para o item colônia não obtivemos respostas para a faixa 1 e para a faixa 2, tivemos 2 homens. Já o item estrato também não tivemos resposta para a faixa 1 e para a faixa 2 obtivemos 2 homens e 1 mulher, e para o item desodorante apenas 1 mulher na faixa 2.


#### CONSIDERAÇÃO FINAL

Com base nos dados das variações diagenéticas, diastrática e diageracional, podemos perceber a grande diferença que existe entre os entrevistados.

Na variação diageracional foi aonde

encontramos os fatores mais importantes para nossa análise. A diferença de idade foi realmente a que mais nós pudemos ver a variação dos itens lexicais, essa diferença de idade nos mostrou que os itens classificados como mais antigos foram destacados justamente pela faixa etária de 25 a 60 anos. No modo de ver dos entrevistados as palavras atuais conhecidas por nós hoje em dia, são apenas modismo da sociedade e que o que vale é a forma a qual eles aprenderam, pois, para eles a origem dessas palavras se deu em sua época.

A variação diastrática fica em segundo lugar em nossas observações. O fato do meio social, da época e da escolaridade, teve um fator importante, porém não determinante, podemos perceber entre os entrevistados que em um núcleo familiar, aonde existem cinco



entrevistados com escolaridades diferentes e meio social iguais, as pessoas tiveram em sua maioria as mesmas respostas.

Por último, a relevância de gênero também tem sua importância. É claro que por serem itens utilizados em sua maioria por mulheres, as mesmas sempre estão mais atualizadas que os homens nesse sentido, e enquanto em um mesmo ambiente familiar o marido responde uma palavra considerada antiga, a mulher por sua vez a conhece pelo nome atual, e justifica o fato devido à utilização de salões de beleza e a própria mídia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOTTA. Francielle da Silva Barbosa Nogueira. **Variação linguística e ensino de língua materna: algumas considerações**, ANAIS ELETRÔNICOS III ENILL Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura. 29 a 31 de agosto de 2012, Itabaiana/SE: Vol.03, ISSN: 2237-9908. Disponível em: [http://200.17.141.110/pos/letras/enill/anais\\_eletronicos/2012/III\\_ENILL\\_Francieli\\_Motta.pdf](http://200.17.141.110/pos/letras/enill/anais_eletronicos/2012/III_ENILL_Francieli_Motta.pdf) Acesso em: 03 de março de 2013.

DUBOIS, Jean. et al. **Dicionário de Linguística**. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.



# PROPOSTA DE EXERCÍCIO DE ESPANHOL COM LAPTOP UCA PARA ALUNOS DO 6ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Christiane da Cunha Santiago  
Lindinalva Messias do Nascimento Chaves  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

No presente trabalho, o objetivo é apresentar a proposta de um exercício de Língua Espanhola no formato de aula digital, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental. Trabalhar com as novas tecnologias exige o uso de ferramentas diversas, contudo, com a internet nos dias de hoje, a possibilidade de inserir vários recursos em diferentes atividades, inclusive didático-pedagógicas, ficou mais fácil e mais acessível. O presente trabalho insere-se no âmbito das Novas Tecnologias de Informação e da Comunicação (NTICs) e sua aplicação como instrumentos pedagógicos. Dessa forma, apresenta-se proposta de aula digital, de língua espanhola, com uso do *laptop* educacional UCA, conectado à Internet. O objetivo da aula, direcionada a alunos do 6º ano do ensino fundamental, é fazer com que eles aprendam, de forma motivadora, com maior autonomia e produtividade, três verbos no presente do indicativo: ser, tener, e estar, na referida língua. Pretende-se, além de oferecer aos professores uma atividade para suas aulas, promover a inclusão das novas ferramentas tecnológicas no ensino de espanhol, língua estrangeira. Utiliza-se o recurso *Gmail*, que facilita a criação de formulários, em um formato de aula digital, com opções de perguntas e respostas.

**Palavras-chave:** *Laptop* UCA. *Gmail*, aula digital. Espanhol. Ensino fundamental.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos proposta de uma aula digital, de língua espanhola, com uso do *laptop* educacional UCA, direcionada a alunos do sexto ano do ensino fundamental. A atividade visa à inserção do referido instrumento tecnológico no processo de ensino-aprendizagem em escolas com acesso à *Internet* e a proporcionar aos professores mais uma opção metodológica em suas aulas.

Cada vez mais o uso dos *laptops* no contexto educacional está sendo positivo e produtor de impactos no meio educacional, social e escolar. Esse recurso ainda está sendo inserido aos poucos na sala de aula, porém, pode ser um facilitador em determinadas questões.

A proposta faz parte de uma série que está sendo elaborada, com o uso do computador conectado ou não à Internet, com vistas a facilitar o trabalho do professor que, frequentemente, não teve formação para utilizar as novas tecnologias nas suas aulas. Tentamos, ainda, tornar o ensino do espanhol mais atrativo para os alunos, proporcionando-lhes oportunidade de aprendizagem de forma mais autônoma.

Iniciamos com algumas considerações acerca da tecnologia na sociedade atual e da necessidade de sua inserção no espaço escolar; em seguida, apresentamos a proposta de aula, que versa sobre alguns verbos no presente do indicativo da língua espanhola. O recurso selecionado dentre as múltiplas opções ofertadas pela Internet foi o *Gmail*, em cujo *Docs* criamos a aula em formato digital, com opções de perguntas e respostas em formato de formulário. Nas considerações finais, tentamos fazer uma avaliação da proposta, ressaltando, desde já, a necessidade de testes para seu aperfeiçoamento.

O uso das tecnologias nas escolas propicia novas possibilidades e novas criações, proporcionando melhores produções e conhecimentos em relação ao ensino e à aprendizagem. A rapidez ao acesso das informações também pode ser um fator positivo, pois o aluno acessa com facilidade os meios tecnológicos em busca das respostas que podem complementar a sua participação em determinado assunto. Isso possibilita a estimulação da curiosidade e a busca de conhecimento, gerando assim, maior participação.

O *laptop* educacional UCA possui acesso

à *Internet* e a aplicativos básicos, que facilitam as pesquisas, a troca de informação e as atividades para os alunos fazerem em casa. Por exemplo, uma aula pode ser ministrada no espaço formal, na escola, com explicações e debates sobre determinado assunto, e, posteriormente, como tarefa para casa, o aluno pode acessar, pelo *laptop*, os exercícios disponibilizados pelo professor via *internet*.

Em relação ao tempo destinado ao assunto, haverá um grande aproveitamento, pois o aluno poderá ter acesso a muito mais informações em menor espaço temporal. Outro aspecto positivo é que o aluno pode verificar possibilidades e descobrir coisas novas, por meio de pesquisa, para satisfazer a sua própria curiosidade, não aguardando, passivamente, o que propõe o professor. Pode existir nessa participação uma troca mútua de informações produtiva para ambas as partes.

## DESENVOLVIMENTO DA AULA

Para o desenvolvimento da aula, dentre os diversos recursos ofertados via *Internet*, escolhemos o *Gmail*, por facilitar a criação de formulários. Assim, criamos, em formato de aula digital no *Docs* do *Gmail*, opções de perguntas e respostas nos formulários criados e disponibilizados aos alunos e com disponibilidade do uso da *internet*, para

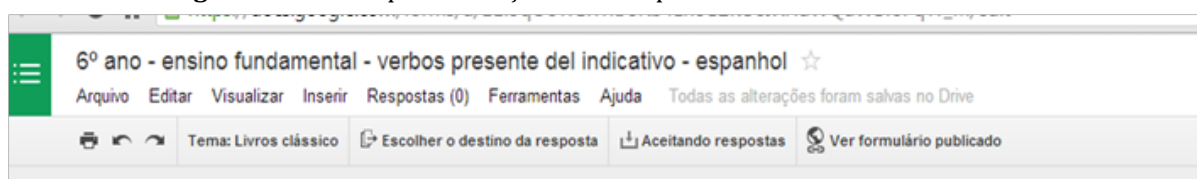
alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Espanhola.

Nessa etapa, é necessário que o criador do formulário tenha a conta do *Gmail* e os alunos tenham apenas o acesso a uma página com provedor de *internet* para assim copiar o link fornecido do formulário e colar na barra de endereço para que o formulário fique disponível. Para a elaboração da estratégia pedagógica, utilizamos a opção de criação de formulário encontrado no *drive* do *Gmail*.

O objetivo da atividade é que os alunos aprendam os três verbos no presente do indicativo: ser, tener e estar, e possam reconhecê-los e empregá-los em contextos diversos, com frases curtas. O trabalho está direcionado, portanto, a estudantes em nível inicial de aprendizado do Espanhol – língua estrangeira.

Iniciamos com a criação de um cabeçalho, explicando em breves palavras três verbos no presente do indicativo, que é o assunto proposto para a aula demonstrativa. Apesar de a aula ser uma proposta para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental podemos iniciar a aula com uma explicação sobre o tema referente aos exercícios e só após uma boa explicação partir para a parte prática. Seguem agora as imagens de criação do formulário e respectivas imagens da maneira que ficará disponível para os alunos.

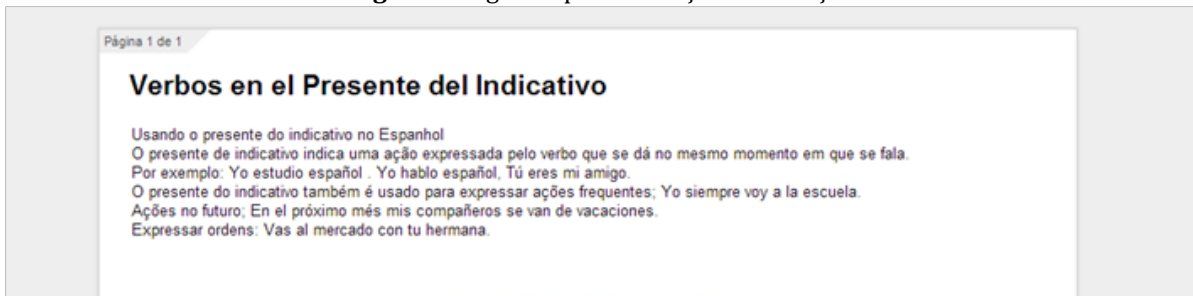
**Imagem 1:** Primeiro passo: criação do título para armazenamento do formulário.



Nesse primeiro passo, é necessário criar o título do formulário para que assim fique mais fácil e prático encontrá-lo em uma futura lista de exercícios. Nesse caso, o título é 6º ano – ensino fundamental – verbos

presente del indicativo – espanhol. Assim, todas as respostas desse questionário ficam armazenadas com o nome específico e não há como confundir as aulas. Em seguida, criamos o cabeçalho do formulário.

**Imagem 2:** Segundo passo: criação do cabeçalho



Na criação do cabeçalho que é disponibilizado, podemos inserir um pequeno texto que pode conter uma breve explicação sobre o conteúdo, constando exemplos para que os alunos se recordem do conteúdo estudado e

tenham uma explicação a mais. Após essa fase, visualizamos como fica o formulário que será disponibilizado para o aluno.

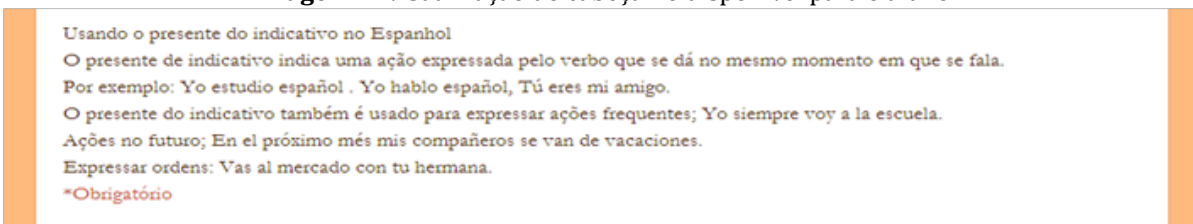
**Imagem 3:** Primeira visualização do título do formulário.



Na imagem 3, podemos ver o primeiro aspecto do formulário criado e já com o título

disponível. Agora veremos a imagem do cabeçalho em sua forma de visualização:

**Imagem 4:** visualização do cabeçalho disponível para o aluno



Nessa visualização prévia podemos ver como fica a imagem do cabeçalho já pronto. Agora criamos no espaço abaixo ao cabeçalho a

imagem com a figura desejada, que nesse caso foi inserida a imagem da tabela com s verbos relacionados com o conteúdo proposto.

**Imagem 5:** criando a opção de imagem para o formulário.

SER / ESTAR / TENER			
	SER	ESTAR	TENER
Yo	soy	estoy	tengo
Tú	eres	estás	tienes
Él / Ella / Usted	es	está	tiene
Nosotros(as)	somos	estamos	tenemos
Vosotros(as)	sois	estáis	tenéis
Ellos / Ellas / Ustedes	son	están	tienen

Essa é a imagem inserida no formulário, e vejamos a seguir como fica a imagem depois

de pronta na imagem abaixo:

**Imagem 6:** Imagem que aparecerá disponível no formulário pronto.

SER / ESTAR / TENER			
	SER	ESTAR	TENER
Yo	soy	estoy	tengo
Tú	eres	estás	tienes
Él / Ella / Usted	es	está	tiene
Nosotros(as)	somos	estamos	tenemos
Vosotros(as)	sois	estáis	tenéis
Ellos / Ellas / Ustedes	son	están	tienen

Com relação à imagem podemos ver que a diferença é mínima, apenas as bordas são alteradas.

Antes de dar início às perguntas

referentes ao exercício, criamos a opção de o aluno preencher o espaço com o seu nome completo (ver imagem 7), para que o professor possa observar quem respondeu às perguntas.

**Imagem 7:** Imagem da criação da opção de inserir o nome do aluno.

Essa parte da criação é a parte mais simples, apenas colocamos a opção “obrigatório” para que o aluno não possa

enviar as respostas sem que seu nome esteja inserido.

**Imagem 8:** Imagem pronta da opção de inserir o nome do aluno.

Nombre Completo \*

Após verificarmos a imagem da opção do nome do aluno, criamos os questionários, conforme se vê na imagem 9. Na primeira pergunta escolhemos a opção de marcar a resposta com caixa de seleção. Todas

as perguntas foram classificadas como obrigatórias, desse modo, os alunos têm que responder todas elas para poder enviar as respostas.

**Imagem 9:** Imagem da criação da primeira pergunta.

Dessa forma, fica a imagem da primeira pergunta criada no formulário. A imagem a

seguir é a que ficará disponível para o aluno:



**Imagem 10:** Imagem da primeira pergunta disponível no formulário.



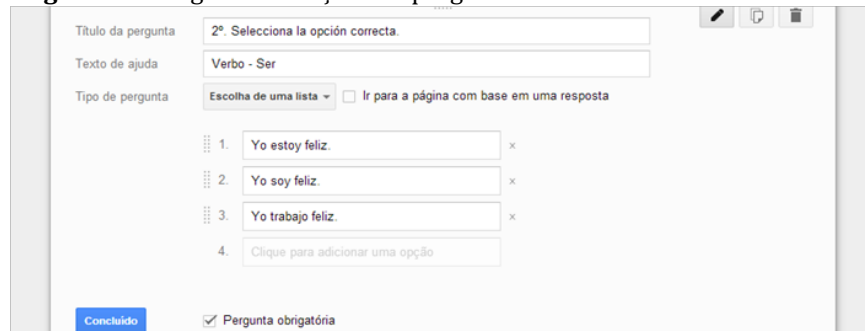
1ª. Seleccione las seis opciones correctas. \*

- ☐ Yo soy feliz.
- ☐ Estoy triste.
- ☐ Fuiste tú.
- ☐ Sal de aquí.
- ☐ Camine de prisa.
- ☐ Tengo 18 años y tú?
- ☐ No me hables.
- ☐ Tú tienes hijos?
- ☐ Estamos caminando.
- ☐ No te quiero.
- ☐ No me hablen.
- ☐ Somos todos iguales.

A primeira pergunta do formulário nos proporciona a opção de marcar várias opções, porém para que o formulário não fique muito extenso, escolhemos as próximas perguntas com a opção de escolha em uma lista de opções.

Da segunda até a sétima pergunta, optamos pela escolha a partir de uma lista. O aluno vai ler a pergunta e ter uma lista de três opções na qual ele só poderá escolher uma das respostas.

**Imagem 11:** Imagem de criação das perguntas de número 2 até a de número 7.



Título da pergunta: 2ª. Seleccione la opción correcta.

Texto de ajuda: Verbo - Ser

Tipo de pergunta: Escolha de uma lista - Ir para a página com base em uma resposta

1. Yo estoy feliz. x

2. Yo soy feliz. x

3. Yo trabajo feliz. x

4. Clique para adicionar uma opção

Concluído Pergunta obrigatória

A imagem 11, nos mostra a criação das opções de resposta com o texto de ajuda mostrando que tipo de verbo será aplicado à

resposta esperada. A seguir a imagem das seis perguntas no formato de lista:

**Imagem 12:** Imagem da segunda até a quarta pergunta depois de criada no formulário.



2ª. Seleccione la opción correcta. \*

Verbo - Ser

3ª. Seleccione la opción correcta. \*

Verbo - Tener

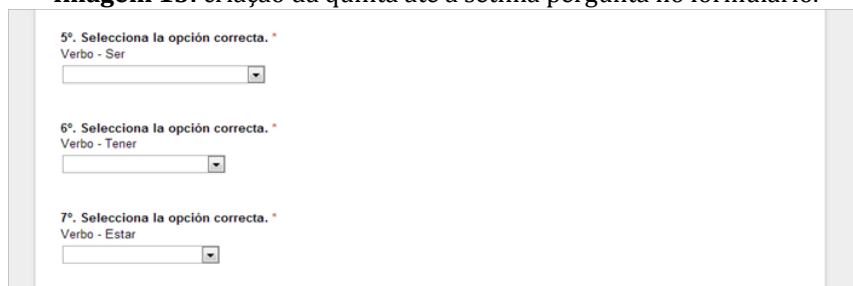
4ª. Seleccione la opción correcta. \*

Verbo - Estar

Da segunda pergunta até a sétima, foi elaborado perguntas com três opções de respostas e o texto de ajuda especificando

que verbo queremos na frase. Segue a imagem da quinta a sétima pergunta no estágio de elaboração.

**Imagem 13:** criação da quinta até a sétima pergunta no formulário.



5°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Ser

6°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Tener

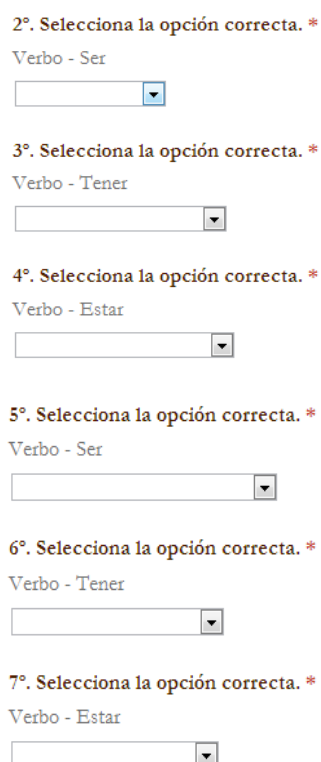
7°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Estar

Após a criação das perguntas vemos a sua forma disponível para os alunos na

imagem 14.

**Imagem 14:** Imagem da quinta até a sétima pergunta depois de criadas no formulário.



2°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Ser

3°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Tener

4°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Estar

5°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Ser

6°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Tener

7°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Estar

Para a oitava pergunta, escolhemos o formato de inserir texto (imagem 15), que é um tipo de espaço para resposta que não se

estende muito e que o aluno pode ser breve; mas é possível avaliar a sua resposta e até mesmo a sua escrita.

**Imagem 15:** oitava pergunta com a opção de o aluno digitar a resposta testando sua escrita.



8°. Hable su edad empleando el verbo tener. \*

Yo tengo 30 años.

A oitava pergunta permite que o aluno crie uma frase para que seja testado a sua

escrita e compreensão da pergunta proposta.

**Imagem 16:** oitava pergunta disponível para visualização no formulário.

8°. Hable su edad empleando el verbo tener. \*

Yo tengo 30 años.

Na visualização da oitava pergunta desejamos que a frase seja criada. (imagem 16), vemos o exemplo de como

**Imagem 17:** nona pergunta com a opção de o aluno digitar a resposta testando sua escrita.

9°. Escribe 3 frases empleando los 3 verbos estudiados. \*

Ser - Tener - Estar

Na (imagem 17), referente à nona pergunta criamos a opção para que o aluno crie três frases com os verbos propostos no texto de ajuda.

**Imagem 18:** nona pergunta disponível para visualização.

9°. Escribe 3 frases empleando los 3 verbos estudiados. \*

Ser - Tener - Estar

O aluno pode criar as frases da nona pergunta referente à (imagem 18), de acordo com a ordem dos verbos: ser, tener e estar.

**Imagem 19:** décima pergunta com opção de caixa de texto.

10°. Haga una pequeña redacción hablando de usted y emplea los verbos. \*

Ex.: Yo soy Chris, tengo 30 años y estoy muy feliz hoy día.

A décima pergunta voltou-se mais para a questão da avaliação da escrita e de compreensão do conteúdo, assim o espaço de texto é maior para que o aluno possa se expressar e desenvolver algo além do proposto nos outros exercícios do começo.

**Imagem 20:** décima pergunta em sua visualização no formulário.

10°. Haga una pequeña redacción hablando de usted y emplea los verbos. \*

Ex.: Yo soy Chris, tengo 30 años y estoy muy feliz hoy día.

Podemos visualizar que quando a décima pergunta fica disponível no formulário o espaço de caracteres fica maior devido à escolha de texto. Foi proposto para a décima pergunta uma mini redação com exemplo no texto de ajuda para que o aluno empregue os verbos em uma pequena descrição de si mesmo.

Também inserimos a opção do “enviar” para que seja concluído o preenchimento do

exercício. Somente o dono do email poderá ter acesso a esses dados; como, nesse caso é o professor, apenas ele poderá avaliar as respostas.

Para finalizar, ao enviar o questionário, optamos pela mensagem de confirmação de envio: “Tarea concluida con suceso!”, já que nossa proposta é de uma aula de espanhol.

**Imagem 21:** Imagem da construção da mensagem de confirmação de envio do formulário.

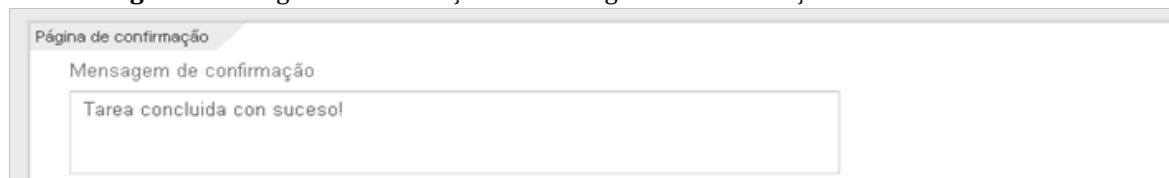


Imagem referente à construção da frase de envio concluído para que após o termino da

tarefa o aluno possa ter a confirmação de envio de seus dados.

**Imagem 22:** Imagem de conclusão, botão enviar para concluir a tarefa.



Imagem final de conclusão de envio, dessa forma o formulário fica disponível para o aluno e ao concluir o exercício o aluno aperta

a opção enviar para concluir o exercício e logo aparecerá a frase de confirmação de envio.

**Imagem 23:** Imagem final do formulário disponível para o aluno.



Usando o presente do indicativo no Espanhol  
 O presente de indicativo indica uma ação expressada pelo verbo que se dá no mesmo momento em que se fala.  
 Por exemplo: Yo estudio español. Yo hablo español, Tú eres mi amigo.  
 O presente do indicativo também é usado para expressar ações frequentes; Yo siempre voy a la escuela.  
 Ações no futuro; En el próximo mês mis compañeros se van de vacaciones.  
 Expressar ordens: Vas al mercado con tu hermana.  
 \*Obrigatório

#### SER / ESTAR / TENER

	SER	ESTAR	TENER
Yo	soy	estoy	tengo
Tú	eres	estás	tienes
Él / Ella / Usted	es	está	tiene
Nosotros(as)	somos	estamos	tenemos
Vosotros(as)	sois	estáis	tenéis
Ellos / Ellas / Ustedes	son	están	tienen



Nombre Completo \*

1°. Seleccione las seis opciones correctas. \*

- ☐ Yo soy feliz.
- ☐ Estoy triste.
- ☐ Fuiste tú.
- ☐ Sal de aquí.
- ☐ Camine de prisa.
- ☐ Tengo 18 años y tú?
- ☐ No me hables.
- ☐ Tú tienes hijos?
- ☐ Estamos caminando.
- ☐ No te quiero.
- ☐ No me hablen.
- ☐ Somos todos iguales.

2°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Ser

3°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Tener

4°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Estar

5°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Ser

6°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Tener

7°. Selecciona la opción correcta. \*

Verbo - Estar

8°. Hable su edad empleando el verbo tener. \*

Yo tengo 30 años.

9°. Escribe 3 frases empleando los 3 verbos estudiados. \*

Ser - Tener - Estar

10°. Haga una pequeña redacción hablando de usted y emplea los verbos. \*

Ex. Yo soy Chris, tengo 30 años y estoy muy feliz hoy día.

Enviar

Nunca envíe senhas em formulários do Google.

100% concluído.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos negar que o uso de computadores e *internet* são fenômenos mundiais que tocam de perto diversas faixas etárias. A escola de hoje deve passar pelas transformações que as tecnologias disponibilizam, tanto no aspecto organizacional quanto no de aperfeiçoamento do ensino, assim, esta é uma proposta que vem somar-se as já existentes no que concerne ao ensino da língua espanhola, com uso de um desses instrumentos, o *laptop* educacional UCA.

A proposta de aula digital em formato de formulário é uma aula mais prática, que chama a atenção dos alunos pela novidade e pela oportunidade de estudar uma disciplina e ao mesmo tempo desenvolver as habilidades no *laptop*. A aula proporciona curiosidade em saber qual será o próximo passo a ser utilizado, estimula o aluno a fazer uma boa leitura e repetir essa leitura até ter a certeza de qual resposta irá utilizar no preenchimento do seu exercício.

A grande importância dessa aula está em avaliar se o uso que dela se faz, e objetivo maior de transmitir o conhecimento de forma mais prática para o aluno que receberá o que foi proposto. Na verdade, esperamos que o ambiente de sala de aula seja produtivo,

que gere participação, pois com a troca de informação em conjunto podemos atingir até os alunos que estiverem menos receptíveis.


Pretendemos que os alunos sintam-se capazes de produzir com autonomia seus futuros exercícios digitais. Com a participação dos alunos é mais fácil observar as ideias de cada um em relação ao conhecimento recebido, é possível avaliar se a metodologia utilizada está sendo bem aceita por eles, e, conseqüentemente, modificar ou não os futuros exercícios.

A finalidade maior dessa proposta é o aproveitamento dos alunos em relação a uma nova proposta educacional em sala de aula, e contribuir para que o ensino-aprendizagem seja mais produtivo.


Conforme foi dito na introdução, trata-se de uma proposta a ser testada, por conseguinte, quando de sua execução, esperamos que professores e alunos opinem a respeito do formato e do conteúdo da aula, num espaço de construção coletiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B.; MENDES, M. **Utilização do laptop educacional em sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2011.



BAGATINI, F. *et al.* **O computador portátil na escola:** mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011.



MORAN, José Manuel. **Desafios da Internet para o professor.** Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf\\_int.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf_int.htm). Acesso em: 10 ago. 2011.



\_\_\_\_. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias.** Disponível em: [www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto). Acesso: 04 jun.

2007.

\_\_\_\_. **Novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** São Paulo: Papirus, 2004.

Espanhol Grátis. Disponível em: [http://www.espanholgratis.net/presente\\_indicativo2.html](http://www.espanholgratis.net/presente_indicativo2.html). Acesso: 22 jul. 2013.

Link do formulário. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/11i9qOoTlGiTrkJoRb4EheG2KUoJXHuwQuWBfoPqYr\\_M/viewform](https://docs.google.com/forms/d/11i9qOoTlGiTrkJoRb4EheG2KUoJXHuwQuWBfoPqYr_M/viewform). Acesso: 12 de Out. 2013.

## BULLYING E A INTERCULTURALIDADE: UM ESTUDO DE CASO

Cláudia Elizângela Barbosa dos Santos Almeida  
Secretaria Estadual de Educação de Rondônia

### RESUMO

*Bullying* são atos de violência física ou psicológica praticados por alguém ou por um grupo com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo incapaz de se defender. Tal atitude de violência fere os princípios da interculturalidade que se pretende integradora, justa e equitativa. O presente estudo tem por objetivo relacionar algumas consequências negativas reforçadas a partir desse comportamento ocorrido em âmbito escolar e sugerir algumas medidas que pretendam eliminar esse tipo de comportamento nesse espaço. Como referencial teórico procurou-se utilizar principalmente as obras de Ana Beatriz Barbosa (2010) e Luciene Tognetta (2010) por se tratarem de estudos recentes e pela importante contribuição dada ao tema em questão, além de documentos legais em nível federal, estadual e municipal. A investigação baseia-se em um estudo de caso que tem como objeto de pesquisa um aluno nortista que estudou em uma escola pública da rede municipal localizada em Petrópolis-RJ, na época com 10 anos de idade. Para realizar o estudo foram coletados registros de atendimento feitos pela escola além do depoimento do próprio aluno. A pesquisa foi desenvolvida no período correspondente aos anos de 2010, 2011 e 2012. O estudo mostrou que as tentativas de adequação ao ambiente, por parte da vítima, nem sempre se revelaram como estratégias bem sucedidas e que as escolas ainda não estão preparadas para enfrentar os desafios advindos do *bullying*.

**Palavras-chave:** *Bullying*. Interculturalidade. Escola.

### INTRODUÇÃO

Estudo recente publicado na revista *Veja* (jun/2013), na seção Educação, o *bullying* é um dos vilões da adolescência, que envolve quase 30% dos estudantes brasileiros – seja praticando ou sofrendo a violência caracterizada por agressões verbais ou físicas, intencionais, aplicadas repetidamente contra

uma pessoa ou um grupo. Dados divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e PeNSE (Pesquisa Nacional de Saúde Escolar) apontam que da grande maioria desse total, 20,8%, é formada por agressores. Ou seja, um em cada cinco jovens na faixa dos 13 aos 15 anos pratica *bullying* contra colegas no Brasil. A pesquisa foi realizada com 109.104 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de um universo de 3.153.314, grupo no qual 86% dos integrantes estão na faixa etária citada.

De acordo com o instituto de Psicologia da USP, vivemos numa época em que cada vez mais povos das mais diversas etnias e nacionalidades em diferentes localidades do mundo entram em contato com grande rapidez, por intermédio dos modernos meios de comunicação e transporte. Chamamos de interculturalidade a interação entre as culturas, movimento este provocado principalmente pela globalização.

No ambiente escolar, esse movimento tem provocado algumas situações indesejadas, tais como humilhação, perseguição, estigmatização, que estimulam a exclusão de alguns alunos. De acordo com autores como Fante (2012), Silva (2010) e Maldonado (2011) a esse conjunto de atitudes chamamos *Bullying*. Elas costumam ter efeitos altamente prejudiciais a saúde do indivíduo.


Com base nos estudos de Hall (2006) tenta-se explicar os vários motivos pelos quais alguns alunos são rejeitados no ambiente escolar, tendo como foco a interculturalidade.

Em seguida caracteriza-se, de acordo com Fante (2012) e Silva (2013), os personagens e as formas de *bullying* encontrados na escola. É importante reconhecer os autores e as formas, do contrário, não se pode pensar em soluções imediatistas e tão pouco preventivas.

Finalmente, é apresentado o caso a que este estudo se propôs. Faz-se um relato, com base nas falas da mãe do aluno, das situações vividas no espaço escola e que desencadearam em uma completa mudança de rotina não só do aluno como também de toda sua família.


Por fim, são atribuídas algumas responsabilidades aos atores externos que são escola, pais e a sociedade como um todo. O que






se pretende é fazer com que todos sintam-se responsáveis pela cultura da paz afastando a terrível ameaça do *bullying* que apesar de não ser atual, só agora notou-se a importância da criação de espaços de discussão.


## POR QUE REJEITAMOS O DIFERENTE?




Iniciemos essa conversa caracterizando o que Hall (2006) conceituou como “*racismo cultural*”. Para ele a explicação está no processo de globalização ao qual todas as nações, e conseqüentemente sua população, estão expostas uma vez que “a modernidade é inerentemente globalizante” (p. 68)




A quebra das fronteiras rompe com as continuidades, desestabilizando as velhas certezas. Em outras palavras, isso significa dizer que nesse constante processo de fundo econômico quem mais sofre modificações é a cultura. Um conjunto de novos costumes, mesmo que não impostos, interferem na rotina, uma vez que chocam-se com o habitual.




Mas, segundo Hall (2006), os povos nem sempre são receptivos e passivos. Esse processo globalizante pode provocar no indivíduo um movimento fortalecedor da identidade local e não somente a produção de novas identidades. Ou seja, há uma reação defensiva daqueles que rejeitam esse “novo”. A chegada de novos costumes são vistos como uma ameaça a manutenção a tradição.



Levando em consideração a reflexão acima, percebe-se que o “*racismo cultural*”, conceituado por Hall (2006), pode ser visto como um processo natural de defesa. Visto que uma determinada comunidade, ou grupo social, não apenas se fecha para o novo, como também, de forma agressiva, exclua os praticantes do que lhes é diferente. Desse ponto de vista, o diferente é visto como estranho e ameaçador e, portanto, deve ser mantido à distância.



Em seu estudo, Hall (2006) fala de um processo de exclusão entre comunidades e nações. Processo este que mesmo com muito esforço não encontrará aliados por muito mais tempo, pois como ele mesmo disse “as nações modernas são, todas, híbridas culturais” (p. 62), ou seja, sofrem constantes influências externas.



Nesse artigo, no entanto, estamos tratando de um caso que encontra-se em desvantagem, pois não pôde contar com a coletividade, muito menos com a fraternidade

de seus pares. A constante exposição à rejeição, aos comentários agressivos e excludentes vivenciados no espaço escolar podem ser a causa do drama vivido pela vítima investigada neste estudo.

A esse conjunto de atitudes sofridas por esse aluno chamaremos de *Bullying*. Que ao contrário do “*racismo cultural*”, não é praticado por uma comunidade local, mas sim por uma pessoa ou grupo. Outra diferença é que a reação não justifica-se pela defesa de uma cultura, e sim, ataques constantes de modo intencional a um único indivíduo.

De acordo com José Augusto Pedra (psicólogo clínico e pesquisador do fenômeno *Bullying*), ao escrever o prefácio da obra de Fante (2012, p. 09),

O *Bullying* é um fenômeno que estimula a delinquência e induz a outras formas de violência explícita, produzindo em larga escala, cidadãos estressados, deprimidos e com baixa autoestima, capacidade de autoaceitação e resistência à frustração, reduzida capacidade de autoafirmação e de autoexpressão, além de propiciar o desenvolvimento de sintomatologias de estresse, de doenças psicossomáticas, de transtornos mentais e de psicopatologias graves.


Parece estranho aceitar que todas essas terríveis consequências podem ter sua origem no espaço escolar. Mas infelizmente isso é real. Vejamos agora alguns exemplos de como isso ocorre.

## O BULLYING NA ESCOLA


Para falar das formas de *bullying* é necessário antes de tudo, falar dos personagens que segundo Fante (2012, p. 71) são cinco ao todo:

Vítima típica: aquela(s) que serve(m) de bode expiatório para um grupo. Aspecto físico frágil, extrema sensibilidade, timidez, passividade, insegurança, baixa autoestima, dificuldade de aprendizagem, ansiedade e aspectos depressivos são algumas características básicas;


Vítima provocadora: aquela que provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com eficiência. Algumas características: hiperativa, inquieta, dispersiva e ofensora. É imatura e tem costumes irritantes;




Vítima agressora: aquela que produz os maus-tratos sofridos. Transfere os maus-tratos sofridos por ele a outros mais frágeis.




Agressor: aquele que vitimiza os mais fracos. Costuma manifestar pouca empatia e geralmente é fruto de um ambiente familiar desestruturado;




Espectador: aquele que presencia o *bullying*, porém não o sofre e nem o pratica.




Por estas definições entende-se que o aluno investigado apresenta um misto entre características de vítima típica e de vítima provocadora, tendo uma forte predominância nesta última. Apesar de ter se tornado o alvo das chacotas em alguns momentos reagia e, por isso mesmo, era personagem de conflitos que terminavam na sala do inspetor escolar e da orientadora educacional.




Quanto às formas, Silva (2010) explica que as atitudes podem se configurar de formas diretas ou indiretas. Ressalta ainda que dificilmente a vítima recebe apenas um tipo de maus-tratos, podendo resultar em exclusão social da vítima e/ou evasão escolar. As formas listadas por Silva são (p. 23-24):




- Verbal: insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas, zoar;




- Físico e material: bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima, atirar objetos contra a vítima;




- Psicológico e moral: irritar, humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar ou fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar e ameaçar, chatear e intimidar, tyrannizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhetes e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas ou mexericos (mais comum entre as meninas);



- Sexual: abusar, violentar, assediar, insinuar; e



- Virtual: espalhar (celular e internet) imagens comprometedoras, calúnias, maledicências (ciberbullying).



As consequências desses atos são tão sérias que Silva (2010) lista nove consequências psíquicas e comportamentais do *bullying*: sintomas psicossomáticos, transtorno do pânico, fobia escolar, transtorno de ansiedade social (TAS), transtorno de ansiedade generalizada (TAG), depressão, anorexia e bulimia, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), transtorno do estresse pós-traumático (TEPT), além do que ela chama de

quadros menos graves.

O aluno em estudo desenvolveu comprovadamente pelo menos duas das consequências citadas pela autora: verbal e psicológico moral. Ouvia as gozações de alguns colegas de turma e sentia-se humilhado a ponto de irritar-se e partir pra auto defesa, o que o colocava sempre na posição de provocador das situações de conflitos. Isso fazia com ele se sentisse injustiçado.

## UM CASO DE *BULLYING*

O personagem principal desse processo investigativo tem hoje 13 anos de idade, no início da pesquisa tinha apenas 10 anos. Para preservar sua identidade o chamaremos de Lucas.




Sua história começa quando sua família se vê obrigada a deixar o norte do Brasil para morar na região sudeste, mais precisamente no município de Petrópolis, no Rio de Janeiro. Seu pai, que é militar, recebe um comunicado de seus superiores informando que terá que se mudar para outra cidade, junto com ele vai toda sua família, esposa e filhos. Lucas é o caçula e tem mais duas irmãs. A diferença de idade entre as irmãs é de dois anos para a irmã do meio e cinco anos pra mais velha.

Ao mudar para a nova cidade, Lucas passa a frequentar uma escola da rede municipal que fica próximo de sua nova residência. Não demora muito para surgirem os primeiros problemas na nova escola. O menino demonstra não gostar muito das mudanças e sua mãe acredita que tudo não passa de problemas de adaptação e que logo seria resolvido.



Até que chegou o dia em que a mãe foi avisada que deveria comparecer a escola com urgência. Chegando lá foi encaminhada a diretoria e o que viu foi uma cena que jamais apagaria de sua memória. Seu filho estava acuado e chorava muito, não tinha ação nem mesmo para limpar as narinas que escorriam sem parar. Na sala com ele estavam a diretora, a vice-diretora e a orientadora educacional.

De acordo com o relato da diretora, Lucas havia se exaltado a ponto de derrubar as carteiras da sala de aula sob os colegas e em seguida sair correndo pelos corredores da escola até que alcançasse o portão de saída. Foi detido pelo inspetor e encaminhado até a direção.




A diretora disse que outros episódios





menos graves já haviam ocorrido antes. O menino, após se acalmar, defendeu-se dizendo que os colegas o irritavam muito com brincadeiras de mau gosto e que faziam barulho a ponto de atrapalhar a aula e que por isso ele não conseguia se concentrar. Após conversar com mãe e filho juntos a diretora pediu que Lucas se retirasse da sala e orientou a mãe que procurasse ajuda médica (neurologista e psicólogo) para o menino. Dizendo isso a diretora virou-se para a mãe de Lucas e afirmou: “seu filho está pedindo ajuda!”.



A mãe relatou que a escola jogou toda a responsabilidade em suas mãos e que não se percebeu trabalho algum, por parte dos educadores, de modo a minimizar o sofrimento de Lucas ou de qualquer outro aluno que estivesse sendo vítima de *bullying*. Aliás, se quer foi cogitado que isso estivesse acontecendo na escola. Tognetta (2013) defende que se faça um diagnóstico sócio-moral com vista a implantação de uma proposta anti-bullying. Não é jogando o problema, única e exclusivamente, para a família que se resolve a situação. Rios (2012) explica que é necessário de se desenvolva a cultura da paz na escola, o que implica uma série de ações pedagógicas voltadas à prevenção de práticas de violência no espaço escolar.



Seguindo as orientações da diretora, a mãe de Lucas o levou ao médico. Por conta das constantes provocações o menino foi submetido a vários exames, nenhum indicou que Lucas tinha anormalidades, mas mesmo assim, o menino fez um ano de acompanhamento psicológico. Nesse mesmo período foi encaminhado a outro profissional, uma fonoaudióloga. Que após ouvir o motivo do encaminhamento sugeriu tratamento com um ortodontista alegando que a fala atrapalhava o diálogo com as outras pessoas. A ida ao ortodontista resultou em outro tratamento também de um ano. Ali começava um drama que estava apenas no início.




Mesmo realizando os atendimentos médicos, os problemas na escola não cessavam. A mãe percebeu que de todos os membros da família, Lucas foi que mais rápido absorveu o sotaque carioca. Muito surpresa e curiosa indagou o filho sobre tal habilidade e o menino revelou que foi a forma descoberta por ele para “os garotos da turma pararem de me encherem o saco! Não agüento mais me zoarem por causa do meu jeito de falar!”.

Lucas estava sofrendo racismo cultural (HALL, 2006). Seus colegas de turma faziam chacota com o seu linguajar nortista e por isso o chamavam de “paraíba”, apelido pejorativo que tinha uma série de significados negativos. Na linguagem carioca “paraíba” pode substituir palavras como por exemplo: burro e incompetente. Pode significar ainda pessoa que não sabe falar. Em fim, tudo que serve para humilhar, pois consideram os nordestinos como povo de cultura inferior. Apesar de Lucas ser nortista, não escapou das chacotas, pois para eles norte e nordeste tem a mesma representação cultural, para muitos, nem são duas regiões distintas.


No caso de Lucas, a linguagem foi o ponto forte do *bullying*, pois era o que transformava Lucas em um estranho, era o que o denunciava. Por isso mesmo, a saída encontrada por ele foi adotar o sotaque carioca, porém isso não o ajudou muito, pois já havia virado alvo não só dos colegas de sua turma como também de alguns dos alunos pertencentes a outras turmas. Por conta disso nunca participou das festividades da escola, Lucas não se envolveu em qualquer evento escolar durante todo o período em que lá estudou (out/2009 a maio/2012).

Por conta dos tratamentos a que Lucas foi submetido a vida de sua família mudou bastante. Novas rotinas foram adotadas principalmente para ele e para a mãe que o acompanhava nas sessões. Foi indicado ainda que o menino fizesse atividades físicas para gastar energias, o que a mãe traduziu como “pôr a raiva pra fora”. Ele passou também a fazer aulas de inglês. Por sugestão da psicóloga, a família arranhou até um cachorro pra fazer companhia para o menino.


A rotina de Lucas e sua família foi modificada, e na escola o que mudou? Nada mudou, pois o problema era de Lucas. Era ele quem tinha que se adaptar, era ele quem precisava usar a mesma linguagem dos demais, era ele quem precisava controlar a raiva. A mãe relatou ainda que passou a perceber que o menino, às vezes, vinha para casa mais tarde que os demais colegas que moravam na sua rua ou as vezes chegava a pé. A mãe descobriu que eram as formas utilizadas por ele para evitar ser humilhado no ponto ou no interior do ônibus. Não agüentando mais tanta omissão por parte da escola a mãe de Lucas tentou dialogar com as mães de alguns dos garotos, foi como a situação melhorou um pouco. Até que



em maio de 2012 a mãe resolveu voltar para Porto Velho-RO, trazendo consigo apenas os filhos, pois o marido ainda não havia cumprido sua missão de trabalho.




Mas o pior já havia acontecido. Lucas, já traumatizado, não conseguia estabelecer uma boa relação com os colegas da nova escola, que na verdade era a mesma escola de antes. A mãe procurou matriculá-lo na mesma escola que estudava antes de partirem para o Rio de Janeiro. Dois meses depois da transferência, Lucas foi flagrado pela mãe numa tentativa de suicídio. E Lucas novamente foi submetido a exames e tratamentos, que desta vez foram mais agressivos, pois o menino passou a ingerir medicamentos controlados. Lucas está hoje com 13 anos, faz uso de antidepressivos e antipsicóticos (primazona e cloridato de clomipramina), faz acompanhamento psiquiátrico, psicológico e fonoaudiológico, além de freqüentar aulas de karatê.




A história de Lucas nos faz refletir sobre a prática educativa. Muitas foram as medidas tomadas pela família, mas e a escola, o que fez?




## A ESCOLA E A SOCIEDADE DIANTE DO BULLYING




Rios (2012) aposta num trabalho de mediação. Afirma que a escola está tão preocupada com a “construção do conhecimento” que não há espaço para a cultura da paz.



Tognetta (2013) é taxativa ao afirmar que é preciso cuidar do caráter das crianças. E já aponta algumas soluções ao dizer que não é ministrando conteúdos que conseguiremos mudar as atitudes dos *bulles* (agressores), pois:



Valores morais não são transmitidos, são construídos, são vividos na experiência dos conflitos cotidianos em que pode pensar sobre os problemas que se tem; ouvir os envolvidos, que podem dizer como se sentem, que não gostam de ser violentados; ajudar meninos e meninas que carecem de sensibilidade moral, a se comover com o outro. Formar valores depende de um trabalho sistemático e preventivo, dia-a-dia, com a participação das crianças nas decisões, nas escolhas, no planejamento na avaliação do dia.



Mas a escola não é única responsável,

passa a ser sua missão aprender a lidar com a situação ocorrida naquele espaço. Esses agressores, antes de frequentarem a escola passam por outras instituições e a primeira delas é a família. Como os pais estão colaborando com a situação, positiva ou negativamente?

Tognetta (2013) explica que por querermos ser pais democráticos, nos tornamos permissivos e deixamos passar quando as crianças não dividem o brinquedos com os outros, quando maltratam os amigos, ou então somos complacentes com aquilo que ainda não podem fazer. É preciso dar limites, se permitirmos tudo, não há mais o que conquistar! Não há porque respeitar!

E a sociedade, como contribui para a solução desse problema que invade as escolas? Como respostas as queixas de professores e familiares, algumas legislações, estaduais e municipais, foram aprovadas no Estado de Rondônia.

- Lei Municipal nº 1860/09 30/12/09 - Instituiu o Programa de Combate ao Bullying Escolar

- Decreto Municipal nº 12.281 20/08/11- Criou a Equipe Multidisciplinar da SEMED;

- Lei Estadual nº 2590/11 28/10/11- Criou o Dia de Combate ao Bullying;

- Lei Estadual nº 2621/11 04/11/11- Instituiu o Programa de Combate ao Bullying;

- Portaria Estadual nº 1.659 12/08/12- Criou a Equipe Multidisciplinar da SEDUC


Mas será que esses documentos legais são suficientes para combater esse mal que há muito tempo invade o espaço escolar e que cada vez mais vem se agravando?

Beaudoin e Taylor (2006), acreditam na eficiência da aplicação da dinâmica dos 4Cs das conversas profícuas, que são: curiosidade, compaixão, colaboração e contextualização da perspectiva. E isso consiste em 1) propagação de condutas respeitadas 2) dar atenção ao interesses dos alunos deixando que expressem suas experiências e curiosidades; 3) minimizar os desequilíbrios de poder entre os alunos. Um fórum de conversas que não reproduza fatores contribuinte de problemas pode ajudar; e 4) desconstruir as influências culturais sobre as reações dos indivíduos com vistas a melhorar padrões de reações que sejam desrespeitosas.


Em resumo, melhorar a qualidade do ambiente sócio-moral, citado por Tognetta (2013), ao tratar do processo de implantação da proposta anti-bullying.




## CONSIDERAÇÕES FINAIS




Maldonado (2011) afirma que a diversidade deveria nos tornar mais experientes e conhecedores e não gerar conflitos. Mas para que isso ocorra é necessário que nos sintamos abertos ao novo. Aceitar o outro não significa dizer abandonar nossa cultura, mas sim enriquecê-la, afinal “somos uma grande família humana, com cerca de seis bilhões de membros, habitando uma única casa coletiva, o planeta Terra” (p. 60).









Aprender a conviver com as diferenças, entendendo que nem sempre resultam em incompatibilidade, nos pouparia uma série de transtornos e nos faria cidadãos mais felizes.



Se esse entendimento fizesse parte do cotidiano dos alunos daquela escola de Lucas, ele e sua família, não teriam passado por tudo o que passaram e não estariam sofrendo as consequências da incompreensão daquele grupo. É cruel pensar que faz-se necessário negar-se a si mesmo para ser aceito pelos demais (HALL, 2006).



Entende-se que a escola, os pais e o estado têm sido omissos com relação a prática do *Bullying*. A família deve sim procurar especialista de modo a lidar com o problema, mas a escola também fazer a sua parte desenvolvendo ações educativas de combate ao bullying, promovendo assim, a cultura da paz. E o estado tem de fazer funcionar as normativas aprovadas em assembleias oferecendo os profissionais e condições necessárias a resolução do problema.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUDOIN, Marie-Nathalie. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Marie-Nathalie Beaudoin, Maureen Taylor; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 7ª edição. Campinas – SP: Verus Editora, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

MALDONADO, Maria Tereza. **Bullying e cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco?** 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2011.

RIOS, Zoé. **A mediação de conflitos no cenário escolar**. Belo Horizonte: RHJ editora, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Mentres perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TOGNETTA, Luciene. **Violência na escola X Violência da escola**. Artigo publicado em <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/586\\_903.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/586_903.pdf)> acesso em ago/2013.

# FAMÍLIA E ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO

Cleudilanda Paula Pimenta da Silva  
Alcione Maria Groff  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

A questão central deste estudo é a relação da família com a escola, destacando quais as contribuições desta parceria na vida escolar do aluno. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com a intenção de abordar sobre a trajetória histórica do conceito de família no decorrer dos tempos na visão de autores como Roudinesco (2003); Hintz (2001); Magro (2007); Miranda (2008), entre outros. Descreve-se inicialmente as características da família tradicional, da família moderna e da família pós-moderna chegando ao estudo do que é atualmente denominado de configurações familiares, que contemplam a diversidade de possibilidades de organização familiar. Enfatiza-se que o aluno, que ao mesmo tempo é uma criança, necessita de cuidados, apoio e limites. Procuramos ainda, identificar quais os mecanismos utilizados em busca de se construir uma parceria coesa entre a instituição família e a instituição escolar. O resultado da pesquisa nos mostra que alunos duplamente amparados, ora pela família, ora pela escola, têm um desenvolvimento significativamente favorável na aprendizagem, e, desta forma, alcançam autonomia e soluções adaptativas para lidar com os conflitos no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Família. Escola. Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Abordar o tema família e escola é de grande valia considerando que ambas estão diretamente ligadas, pois à escola é incumbida do papel de ensinar a educação formal, a de conhecimentos, e a família por ser a primeira a ter contato com a criança com a grande responsabilidade de inseri-la no mundo da vida real, orientando-a em todas as suas ações. A parceria harmoniosa na realização dos afazeres destas duas instituições é crucial, decisivo, e marcante na vida pessoal e escolar de uma criança.

Para a consecução do presente trabalho

utilizou-se a pesquisa de revisão bibliográfica, que segundo Raupp; Beuren (*apud* Brusque, 2011, p. 9):

Caracteriza-se por ser a pesquisa e o manuseio de material já elaborado e publicado. É o levantamento de todo o referencial já editado em relação à temática de estudo desde periódicos, monografias, dissertações, teses, livros, publicações avulsas, boletins, documentos eletrônicos, entre outros. Com esse levantamento pode-se desenvolver o trabalho com uma perspectiva histórica ou com intuito de reunir diversas publicações isoladas, atribuindo-se uma nova leitura. O objetivo da pesquisa bibliográfica é desvendar, escolher e analisar as principais contribuições sobre determinado fato, assunto ou ideia.

Utilizarmos de autores que possuem a temática “família, escola e aprendizagem” como o seu objeto de estudo, análise e produções bibliográficas, a partir de: Castro (2009); Regattiere (2010), Oliveira (2009), Osório (2002), Roudinesco (2003), Weber (2008), entre outros. E para complementar desfrutamos de artigos científicos disponibilizados nos sites da Scielo, USP, web artigos, e no portal “Domínio Público” do Ministério da Educação, todos estes sendo considerados fontes seguras. Em termos legais, ao longo do desenvolvimento do trabalho nos apoiaremos nas bases legais, tais como a Constituição federal de 1988 (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996.

A partir do estudo destes materiais buscaremos pontuar o que vem a ser família e qual é a contribuição dada por esta no processo de escolarização dos educandos, procurando elucidar questões como: Será que a família conhece a dimensão de sua importância no processo de escolarização? A participação da família na escola afeta o desenvolvimento da criança?

São estas questões que o presente trabalho estará abordando, buscando contribuir com a compreensão a cerca do tema.

## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA FAMILIAR

Torna-se imprescindível definir um conceito básico de família para então poder operar, e fazer isso é uma tarefa um tanto custosa, pois como afirma Osório (2002, p. 13), “família não é um conceito unívoco [...], pode-se até afirmar, radicalizando, que a família não é uma expressão passível de conceituação, mas tão somente de descrições”; compreende-se assim que conceituar família é algo improvável, dada às múltiplas variações de costumes, hábitos, representações, linguagens, religiões, condições geográficas, contextos históricos, políticos e outros. Torna-se inexequível a existência de uma única interpretação, um único conceito, pois as histórias familiares não se constituem de forma padrão, imutável e fixa. Assim:

Podemos afirmar que a família passa por profundas transformações, tanto internamente, no que diz respeito a sua composição e as relações estabelecidas entre seus componentes, quanto às normas de sociabilidade externas existentes, **fato este que tende a demonstrar seu caráter dinâmico.** (OLIVEIRA, 2009, p. 23, (grifo nosso).

Levando em consideração as dinamicidades destes aspectos que compõe a família, a não singularidade de um conceito é justificável. No entanto, não se pode deixar o conceito de família (ou tentativa de) passar em branco, sem que tenha se quer uma prévia definição, pois ter essa compreensão inicial é crucial para compreender toda a discussão, e assim Osório (2002, p. 13) destaca que “não obstante, como podemos prescindir de uma definição, ainda que precária e limitada, que nos facilite a comunicação e nos ajude a discriminar o fundamental do periférico”.

O Estado no que diz respeito às bases legais referentes à família explicita no Artigo 226 da CF/88 as disposições legais da instituição família. Ente eles, podemos destacar os seguintes:

§ 3º. Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o

homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º. Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

No dia 5 de maio de 2011, no Supremo Tribunal Federal (STF), tratou de reconhecer a união estável entre pessoas do mesmo sexo, ou seja, a união homoafetiva, como entidade familiar. Conferindo-lhe todos os efeitos jurídicos previstos para União Estável. Esta decisão do STF (Supremo Tribunal Federal) não foi uma surpresa dado os anseios da sociedade. No dia 27 de junho de mesmo ano (2011), foi proferida a primeira sentença convertendo a união estável, entre dois homens. E isso é a prova da mudança radical que a sociedade viveu e vem vivendo ao longo dos anos. Época de total quebra de pré-conceitos e aceitação do próximo.

E mais atualmente a Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013<sup>1</sup>, aprovada durante a 169ª Sessão Plenária do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Presidida pelo Ministro Joaquim Barbosa, estabelece que cartórios de todo o Brasil não poderão recusar a celebração de casamentos civis de casais do mesmo sexo ou deixar de converter em casamento a união estável homoafetiva.

E assim, dada à complexidade da tentativa de conceituar família, podemos entender família como uma cadeia de indivíduos que estão ligados de forma afetiva, sanguínea (ou não), por etnia, localidade e contexto cultural e histórico. Essa ligação existente faz com que as pessoas cuidem, se preocupem, respeitem e zelem umas pelas outras. E vale destacar também, que a firmeza destes laços é tão imensurável que faz com que os indivíduos possam ir muito além de uma simples linha de sangue e sentimentos, pois a convivência com os seus os fazem gerar um sentimento bastante significativo.

Seguindo esta linha de pensamento podemos ainda definir família na visão de Casto & Regattieri (2010, p. 12), “como quem exerce as funções de cuidados básicos de higiene, saúde, alimentação, orientação e afeto, mesmo sem laços de consanguinidade”. E para Weber (2008, p. 29), “a sociedade designa que é a família quem determina as dimensões das práticas educativas, e torna-se o primeiro ambiente em que o desenvolvimento da

personalidade e aprendizagem se inscreve”.

A partir desses aspectos apresentados podemos entender família como a instituição que procura perpetuar a espécie, que vive de forma grupal, e que cumpre o papel de inserção da criança num ambiente de sociabilidade, e que fornece (ao indivíduo) amparo para o seu o pleno desenvolvimento de natureza biológica e afetiva que incluem cuidados, alimento, carinho, proteção entre outros. Desta forma, há diversas configurações familiares, isto é, crianças criadas por avós, casais que unem-se num segundo casamento convivendo num mesmo teto com os filhos biológicos da mulher com os enteados (filhos do “novo” cônjuge ), filhos adotados por casais homossexuais, etc., demonstrando que nos encontramos num momento histórico de grandes mudanças e que a escola necessita acompanhar estas novas configurações familiares que se estabelecem.

## **MUDANÇAS SOCIAIS QUE INFLUENCIAM O CONCEITO DE FAMÍLIA**

Essa constituição de sociedade hodierna, ou seja, a atual configuração de sociedade é resultante de um extenso processo de mudanças que ocorreram, e que acontecem diariamente, e, mais que em qualquer tempo, vivemos numa transição de profundas transformações que segundo Magro, (2007, p.9), “emergem na sociedade humana afetando, diretamente, o comportamento humano, isto é, as convicções, construções, relações sociais e as concepções de vida e de mundo, desencadeando a necessidade de mudança”.

Tais modificações sucederam-se no âmbito do mercado de trabalho, na economia, na política, na educação, na forma de relacionamento amoroso entre homens e mulheres, entre outros. E assim, para (Oliveira, 2009, p. 25), “a família, inserida no contexto social, tem suas relações interiores influenciadas pelas mudanças ocorridas”.

Em destaque um destes acontecimentos considerado proeminente foi à ascensão da mulher no mercado de trabalho, mais precisamente no período da I e II Guerras Mundiais (ocorridas em 1914 – 1918 e 1939 – 1945), quando os homens iam guerilhar e as mulheres passavam a tomar conta dos negócios da família e, conseqüentemente a posição dos homens no mercado de trabalho. Mas não seria apenas no período de guerra

que as mulheres iriam evocar os negócios da família.

A guerra acabou. E com ela a vida de muitos homens que lutaram pelo país. Alguns dos que sobreviveram ao conflito foram mutilados e impossibilitados de voltar ao trabalho. Foi nesse momento que as mulheres sentiram-se na obrigação de deixar a casa e os filhos para levar adiante os projetos e o trabalho que eram realizados pelos seus maridos. (PROBTS, 2010, p. 2)

Desta forma fez-se necessário que as mulheres redefiniram suas posições, seus papéis, pois antes os autores (Vaz e Laimmer, 2010, p. 6), apontam que “a mulher realizava apenas os trabalhos domésticos, como lavar, cozinhar, arrumar a casa, gerar e cuidar dos filhos. Eram essas as suas atribuições como mãe, mulher e dona de casa”. Mediante tantos acontecimentos para além destas atividades já consideradas naturais, ficaram responsáveis pelo sustento da família e ainda por serem vistas como a figura materna e paterna dos filhos, dada a ausência dos pais.

Posteriormente a tudo que aqui foi exposto, podemos então atribuir o primeiro e fundamental passo desse processo extenso e complexo de mudanças a dois fatores específicos, são estes: A ascensão da mulher no mercado de trabalho, e o declínio da figura paterna.

## **PAPEL DA FAMÍLIA**


Toda ser humano já nasce tendo direitos sociais respaldados em leis, e o principal deles, é o direito a vida. Ninguém ao nascer (legalmente falando) ficará ao léu, sendo desamparado e sem suprir suas necessidades básicas de sobrevivência.

Na própria CF/88 no seu capítulo II, no artigo 6º consta que:


[...] são direitos sociais e 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. (BRASIL, 1988).

Este auxílio, amparo, orientação e etc., pode e deve ser concedido, fornecido por uma(s) pessoa(s) que tome(m) para si de fato






a responsabilidade de criar uma criança. Há de se ter uma predisposição e anseio colossal. Arcando com tudo de agradável e também de desagradável que posso vir a acontecer no decorrer de toda criação. Pois esse exercício diário e contínuo que é o de se criar uma criança é de verás bastante dinâmico e surpreendente.




Para Menezes e Magro, e de acordo com o que está posto na CF/88:




É na família que a pessoa recebe as primeiras orientações para a vida coletiva e é neste organismo que os atos de solidariedade e de ajuda mútua acontecem mais recorrentemente. Não sem razão, a família tem deveres constitucionais, como o de assegurar às crianças a sociabilidade, a educação básica e a saúde. (MENEZES, 2008, p. 120).




E ainda:




A família é o parâmetro da identidade de cada indivíduo e é composta por sistemas humanos que interagem constantemente. Salientamos que não existe um modelo de família ideal; porém, seja qual for sua configuração, ela é responsável pelos primeiros cuidados com seus filhos, pela proteção e educação e é a partir dos encaminhamentos da família que se efetivarão as relações sociais, fora do ambiente familiar (MAGRO, 2007, p. 14).




A CF/88, capítulo VII, caput do artigo 227 assegura que:



É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).



E de fato, historicamente e legalmente a família é a grande responsável pelo processo de socialização, pela compreensão de mundo, pela educação dada à criança, entre outros aspectos que estão sob sua responsabilidade.



De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo

da proteção integral de que trata esta Lei, destacando que em seu artigo 3º “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

Corroborando com a ideia de família e Estado serem os maiores responsáveis, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN/96) no Título II, artigo 2º, assim registra:

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.


Desta forma, não é aceitável e nem justificável que crianças na idade escolar não estejam frequentando uma escola, essa prática é totalmente ilegal. E cabe aos pais e ao Estado tomar as devidas providências e medidas cabíveis para que isso não venha a acontecer, até porque as consequências da não execução dos direito de estudar de uma criança infelizmente não serão boas, e serão eles (família/estado) que irão arcar e sofrer com as consequências.

## **PAIS E PROFESSORES: PARCEIROS NO PROCESSO EDUCACIONAL**


Aqui, abordaremos sobre a importância do auxílio dado a criança, com a intenção principal de identificar de que forma a família pode vir contribuir neste processo de escolarização do aluno, pontuando claramente quais as possíveis ações a serem realizadas.

Criança assistida, criança bem desenvolvida. A expressão assistida é proveniente da palavra assistência, que de forma bem clara significa segundo o dicionário Priberman (2010, p. 70), ato de ajudar, de vir em auxílio ou socorrer. E já a palavra desenvolvida, é sinônimo de desenvolvimento, que esta, por sua vez expressa efeito de desenvolver; crescimento, evolução, aumentar as faculdades intelectuais, físicas e outras. (Priberman, 2010, p. 135).


Mediante a compreensão dos significados destas duas palavras, a intenção é enfatizar que uma criança no seu processo de escolarização que é ajudada, auxiliada e socorrida





quando necessário, sem sombra de dúvidas estimulará e aumentará significativamente seu desenvolvimento intelectual e afetivo.





Todos os agentes envolvidos, pais, professores, alunos, funcionários e equipe escolar precisam ter sintonia e trabalhar neste processo de educar e escolarizar da forma mais harmoniosa possível, tendo que por vezes, saber relevar, ouvir e procurar a forma mais adequada de dar suas contribuições.





De acordo com Paro (2007), a criança precisa saber e compreender o que é uma escola, qual o objetivo de se frequentar este novo ambiente por ela nunca vivido ou frequentado. Qual a contribuição que vai lhe trazer este novo lugar tão distinto dos quais ela já conhece. A partir do momento que a criança tiver a concepção da função e a importância da escola clara em sua cabeça, muitas dúvidas já irão cair por terra.




Segundo Tiba (2002), a temática que interpela à relação de pais e professores pode ser definida como algo complexo, extenso, cansativo e por vezes desmotivador, mas para além disso, derrubando essas caracterizações, essa discussão jamais podem ser deixada de lado, pois a existências dessa relação e do debate constante sobre ela é tão complexa quanto fundamental.



A participação dos pais na educação dos filhos deve ser constante e consciente. A vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares. De acordo com (Reis, 2008, p.28) “é importante que pais, professores, filhos/alunos partilhem experiências, entendam e trabalhem as questões próprias do seu dia a dia, de forma a compreendermos as variáveis de cada situação, sem cairmos na tentação de dizer que uns são mais culpados e outros mais inocentes”.



Apresentar aos pais qual de fato é sua intenção conforme pontuam os autores (Munhoz e Scatralhe, 2012, p. 6), “tem relevância, pois, o ensino/aprendizagem dos filhos ganha significado para os pais, quando eles entendem e tomam conhecimento sobre a missão e objetivos da escola de seu filho”.



E, não esquecer jamais o ator principal, no caso, o filho que ao mesmo tempo é aluno. E que é por ele, em prol de seu desenvolvimento que pais e professores trabalham diariamente, buscando sempre inovar para obter melhores resultados.

## ARTICULAÇÕES ENTRE AS RELAÇÕES PROFESSOR, ALUNO E FAMÍLIA


Vale ressaltar que pequenos gestos e contribuições carregam consigo um enorme efeito, e resultados bastante valiosos. E estes contribuem em aspectos práticos e/ou sentimentais.

Resende (2008), acredita que quando o professor passa uma tarefa para casa, sem sombra de dúvidas ele explica detalhadamente o que a tarefa propõe e o que aluno deve fazer. Isso é fundamental para que o aluno tenha êxito em seus afazeres. Mas, além da explicação dada pelo professor, este deve impreterivelmente ser auxiliado no momento de realização de sua atividade.

Este apoio deve ser dado pelo pai, mãe, irmão ou pelo seu responsável, tudo sempre, dentro das possibilidades. Se os responsáveis pela criança trabalham o dia inteiro (atualmente isto é natural), é normal chegarem em casa exauridos e estressados. Mas não se pode deixar questões internas afetarem dentro de casa, na família, e por isso, quando chegarem do trabalho é imprescindível perguntar ao filho como foi o dia dele, o que aprendeu de novo, o que almoçou, etc., e ainda se a professora passou tarefa, se ele a fez, e pedir para que lhe mostre.

Ao fazer esse exercício, os pais estarão por dentro do processo de desenvolvimento do seu filho, e, para além disso, o próprio filho sentirá que há um interesse por parte dos seus pais em ajudá-lo no que ele precisa, mesmo sendo uma simples tarefa. A criança, ao passar dos dias, meses e anos, saberá que independentemente das atividades fora de casa que os pais têm de realizar, ela será a prioridade deles e sempre terá o apoio, auxílio quando precisarem. Podemos ainda, estender esta tarefa que aqui falamos, para tudo aquilo que é proposto para a criança realizar.


As reuniões de pais e professores é um momento importante que para Jordão (2007), é de extrema relevância que os pais participem das reuniões e também contribuam, dando conselhos, dicas para as professoras. O autor sugere que as reuniões de pais e professores ao invés de serem torturantes, chatas e desagradáveis (pois isso é que se ouve dizer sempre), poderiam ser transformadas por todos que a compõem em um ato de reunirem-se de fato para tomar decisões, ter conhecimento




do que acontece dentro de sala, e ainda buscar a melhor forma de estar contribuindo com o seu parceiro neste processo educacional.




Outro aspecto a ser considerado é a celebração das datas comemorativas, pois estas, resgatam a cultura e alguns acontecimentos bem marcantes na história do País, além do que essas atividades proporcionam momentos de confraternização no ambiente escolar. Segunda Oliveira (2010), estas datas comemorativas são trabalhadas com textos, músicas, peças teatrais, coreografias, poesias, confecção de materiais ilustrativos e etc. E estas múltiplas metodologias utilizadas resultam numa aprendizagem bastante significativa para o aluno, professores, pais e a escola num todo. Sempre com vistas à melhoria da aprendizagem das crianças, isto é, aproveitando todos os momentos e eventos para aproximar a família da escola, o que repercute favoravelmente no desenvolvimento das crianças.




Este é um momento importante, pois, valoriza os aspectos positivos da criança, evitando chamar os pais para a escola para efetivar apenas reclamações ou ressaltar aspectos negativos da criança como indisciplina ou baixo rendimento escolar. É neste momento que o aluno se sente o protagonista da história, e de fato, ele mesmo. Ensaia, decora, produz, tira dúvidas, convida seus familiares com toda empolgação do mundo, quer que todos o admire e fiquem orgulhosos dele, no dia de sua apresentação acorda cedo, apressa quem o vai deixar na escola, fica extremamente nervoso e ansioso mesmo estando preparado para o que vai fazer.



Ao viver uma experiência dessa, este aluno acreditará que não vale a pena dedicar-se a uma atividade, se na hora da apresentação ninguém irá assisti-lo. Ao descrever todo o processo que resulta na falta de ânimo por parte do aluno, temos a intenção de fazer com que os pais compreendam o quanto a participação deles em um evento é importante.



Tarefa de casa, reuniões de pais e datas comemorativas são acontecimentos simples, mas necessário. Estes fazem parte do processo de escolarização. Mediante estas experiências os pais, professores e o próprio aluno adquirem aprendizagem.



Para Melo (2012), por menor que seja a ação, o gesto, a fala, não podemos desconsiderar jamais. São elas que nos fazem refletir e avaliar nossa contribuição como pai ou como professor. Estar atento para cada


sinalização oriunda do aluno nos permite perceber o que ele busca, e o que no momento, e o que precisamos oferecê-lo

Pesquisar e buscar compreender o máximo possível a relação-família e escola, é fundamental para aquele que irá atuar (ou que já atua) no campo educacional, para que possa conhecer os seus “instrumentos de trabalho” para obter bom desempenho no processo de ensino. E mais do que conhecê-los, precisamos buscar instrumentos para firmar uma parceria com o aluno e também com sua família, pois como Castro e Regattieri (2010, p. 6), destacam, “todo profissional da educação experiente sabe que os resultados de seu trabalho junto aos alunos são influenciados pelo apoio que estes recebem ou não por parte de seus familiares”.






Para que haja essa parceria entre família e escola é necessário que a família permita esta relação, busque e se interesse. Mas será que a família conhece a dimensão de sua importância no processo de escolarização? De acordo com pesquisas realizadas no ano de 2012, Melo (2012, p. 23), afirma que “apenas 7% da população do país acredita que a educação é também responsabilidade dos pais”, e o mais chocante é que milhões de pais brasileiros preferem terceirizar a educação, e jogá-la em cima da escola.

Podemos nos questionar buscando compreender se mesmo sem a família ter a dimensão de sua parcela de contribuição, podemos dizer que sua participação no processo de escolarização afeta no desenvolvimento da criança? Sim. E para melhor esclarecimento podemos nos apoiar nos estudos de Castro e Regattieri (2010, p. 7), que afirmam mediante realização de pesquisas no âmbito Nacional e Internacional “que a origem e os apoios familiares que vão desde as expectativas positivas até investimentos de tempo e financeiros na carreira escolar dos filhos impactam decisivamente no desempenho escolar de crianças e jovens”.

Melo (2012, p. 23), busca ainda, orientar os familiares e nos afirma que “quando a família se envolve, o aproveitamento escolar é maior, e que essa participação pode acontecer incentivando a leitura e a escrita, acompanhando a lição de casa, indo às reuniões de pais e tendo interesse pela rotina”, ainda diz que os pais devem ter tempo para dedicar-se a auxiliar seus filhos nos afazeres escolares, e que a atenção dada pode ser decisiva para o seu rendimento escolar.




Dessen e Palonia (2007, p.22), admitem que “família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas” e são estimuladoras ou inibidoras do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social. E para que estas duas instituições tão fundamentais tenham uma parceria harmoniosa e produtiva, ambas devem cumprir suas atividades




Essa relação não é tão simples (nunca foi), dada às distinções familiares e das próprias escolas. Sabemos que a família é composta por indivíduos das mais diversas características. Mas, independentemente da diversidade de características físicas, sociais, emocionais etc., há algo que nos é comum. Todos somos seres mutáveis, não somos algo pronto e acabado, estamos diariamente num processo de mudança e aprendizagem. E como somos nós quem a constituímos, a sociedade acompanha todo esse processo de alterações. As famílias da década passada não são as mesmas de que encontramos hoje, até porque as pessoas, costumes, hábitos e outros não são os mesmo, e esse processo de mudança é constante. Conhecer os tipos, as configurações de famílias que existiram é o que nos faz compreender o porque da atual organização familiar, nos permite conhecer como se deu o seu processo de mudança, o que ainda prevaleceu, e o que foi descartado. Ter conhecimento disso é fundamental, para a escola se ajustar a este novo perfil da diversidade das configurações familiares.




## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A cada leitura, fichamento, escrita e reescrita a certeza pela importância do tema que trata sobre “A contribuição da família no processo de escolarização” só veio se reafirmando.



No decorrer do trabalho, notamos que crianças assistidas apresentam um desenvolvimento e desenvoltura no desempenho e aprendizagem significativos, e que quanto maior for o auxílio que ela receber, melhor será o resultado.



Os pais precisam entender a força que tem a educação, e que são eles o fio condutor dessa educação para seus filhos. Cabe aos pais e professores orientar, corrigir os pequenos atos incorretos de uma criança no momento

oportuno, para que futuramente não venham juntamente com ela enquanto adulto sofrer as infelizes consequências.

Educação não é singular, é equipe, é apoio. Está passando da hora de todos tomarem para si o exercício de educar, de contribuir, pois, (Freire, 2000, p. 67), destaca que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”.

Este estudo foi uma tentativa inicial de escrever sobre o tema. Temos clareza de que o assunto não se esgota aqui, pelo contrário, ele é um sinalizador da necessidade de aprofundamento da área estudada e espera-se que em um momento posterior o tema seja cada vez mais aprofundado.

## Notas

<sup>1</sup>.De acordo com CNJ, mediante uma pesquisa realizada pela Associação Nacional de Pessoas Naturais (Arpen-Brasil) num período de 1 (um) mês já foram realizadas em cartórios 231 celebrações (Pesquisa realizada no período de 16 de maio à 16 de junho).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://migre.me/fiBbX>. Acesso em: 27 maio 2013.


\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 8069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1994.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 175** de 14 de maio de 2013. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. Brasília/DF: DOU, 2013.


CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009. 104 p.

DESSEN, M. A.; POLONIA. A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.







FURASTÉ, P. A. **Normas e técnicas para o trabalho científico**: explicitação das Normas da ABNT. 16. ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2012.




FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. p. 67.




HINTZ, H. C. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando Famílias**. v. 3, p. 8-19, 2001.




LEITE, E. G.; GOMES, H. M. G. **O papel da família e da escola na aprendizagem escolar**: Uma análise na Escola Municipal José Teobaldo de Azevedo no Município de Limoeiro-PE. Encontro de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade Senac. Disponível em: <http://migre.me/fkyiE>. Acesso em jan. 2013.




MAGRO, A. N. **Família e escola**: parceiras ou rivais no processo de formação de valores? 122 f, 2007. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2007.




MELO, I. **Por que é importante os pais participarem da vida escolar dos filhos?**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://migre.me/flrm5>. Acesso em: 2 jul. 2013.




MENEZES, J. B. A família na constituição federal de 1988: uma instituição plural e atenta aos direitos de personalidade. **Novos estudos jurídicos**. v. 13, n. 1, p. 119-130, jan./jun. 2008.



OLIVEIRA, N. H. D. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2009. 236 p. Disponível em: <http://migre.me/fid4w>. Acesso em: 12 fev. 2013.



OLIVEIRA, R. B. **A comemoração de datas histórico-culturais e religiosas na escola**: um lugar de memória e de representações. p. 1-9. Disponível em: <http://migre.me/fn80w>. Acesso em: 02 jun. 2013.



OSORIO, L. C. **Casais e famílias**: uma visão contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARO, V. H. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

PRIBERMAN. Assistência, in **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, p. 70, 2010.

PRIBERMAN. Desenvolvida, in **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, p. 135, 2010.

PROBST, E. R. **A evolução da mulher no mercado de trabalho**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação – ICPG. Disponível em: <http://migre.me/fiDn1>. Acesso em: 20 mar. 2013.

RESENDE, T. F. **Dever de casa**: questões em torno de um consenso. UFMG, 2008.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SCATRALHE, M. L. P. M; RAMOS, M. C. Família e escola na compreensão dos significados do processo escolar. **Revista Psicopedagogia**. v. 29, n. 88, p. 55-65, 2012.


SILVA, S. S. A crise da Masculinidade: Uma Crítica à Identidade de Gênero e à Literatura Masculinista. **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 26, p. 118-131, 2006.

SILVEIRA, L. Em um mês, cartórios das principais capitais brasileiras realizam 231 celebrações. **CNJ**, 26 jun. 2013. Disponível em: <http://migre.me/fiL1j>. Acesso em: 30 jun. 2013.

TIBA, I. **Quem ama, educa**. São Paulo: Editora Gente. 2002.

WEBER, L. (Org.). **Família e desenvolvimento**: visões multidisciplinares. Curitiba: Juruá, 2008

VAZ, C. F. M.; LAIMER, R. T. A inserção da mulher no mercado de trabalho e o surgimento da profissão secretária. **Revista Secretariado executivo em revista**. v. 6, 2010.




# REPRESENTAÇÕES E RACIONALIZAÇÃO NOS PROCESSOS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI EM RIO BRANCO – AC NO PERÍODO DE 1970 - 2008

Daisy Mary Padula de Castro  
*Universidade Federal do Acre*  
*Colégio de Aplicação*



## RESUMO



Em pesquisa documental realizada no Arquivo do Judiciário de Rio Branco, foram localizados processos de adolescentes que se envolveram em atos infracionais no período de 1970 a 2008. Foram três anos na leitura dos processos, com o objetivo de localizar, descrever e interpretar o processo de racionalização pelo qual passou o judiciário, com reflexo nos processos e a representação que promotores, juízes e defensores têm dos adolescentes que se envolveram em atos infracionais na cidade de Rio Branco - Acre. A legislação brasileira desde 1927 tem uma lei específica para crianças e adolescentes, o Código Mello Mattos, que vigorou até 1979, quando foi aprovado o Código de Menores. Finalmente, em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA ainda em vigor. Os processos encontrados foram divididos em quatro períodos delimitados pelas datas dos processos e pelas legislações. Os processos das décadas de 1970, 1980 e 1990 foram lidos na totalidade: 31 no período de 1970 a 1976; 33 que vão de 1980 a 1988 e 267 de 1990 a 1996. No período de 2006 a 2008 foram localizados 3.837 processos, dos quais selecionamos uma amostra de 819. Para a discussão teórica da racionalização no estudo dos processos, tomamos como referência Max Weber e Karl Mannheim. Durkheim e Moscovici foram a base para os estudos da representação. Observa-se nos processos que, a cada período, aumentou a racionalização. Por outro lado, as representações foram ficando mais difíceis de serem percebidas nas sentenças e pareceres, visto que o processo de racionalização tornou os processos mais objetivos, impessoais e técnicos. Não há espaço para pensamentos e opiniões pessoais e a representação fica expressa nas leis.



**Palavras-chave:** Adolescentes. Conflitos. ECA.

## INTRODUÇÃO



O presente trabalho é resultado da pesquisa documental realizada para tese de doutorado. Tem como objeto de estudo processos de adolescentes envolvidos em atos infracionais existentes no Arquivo Geral do Poder Judiciário da Comarca de Rio Branco, Estado do Acre, Brasil, no período de 1970 a 2008. A delimitação do período foi marcada pela instituição do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, de 1990 e as leis anteriores dirigidas a adolescentes, considerando a data dos processos disponíveis.

Na legislação brasileira, a primeira lei específica para crianças e adolescentes foi o Código Mello Mattos, de 12 de outubro de 1927, que vigorou até 1979. Dentro desse período, foram encontrados 31 processos que vão de 1970 a 1976. A partir de outubro de 1979 temos o Código de Menores e 33 processos que vão de 1980 a 1988 foram localizados. Em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 9.069/90) é aprovado e encontramos no arquivo 267 processos que tiveram início logo após sua aprovação de 1990 a 1996 e ainda 3.837 processos, dos quais selecionamos 819 para amostra, relativos ao período de 2006 a 2008, 18 anos depois do ECA.




O objetivo da pesquisa é descrever e interpretar, levando-se em conta as leis e a organização do judiciário local, a crescente racionalização pelas quais passam os processos e a representação que juízes, defensores e promotores públicos têm sobre adolescentes, expressos nos pareceres e sentenças desses profissionais.

## RIO BRANCO - ACRE


Para contextualizar as situações que aparecem nos processos, é preciso conhecer um pouco o local da pesquisa.



A pesquisa foi realizada na cidade de Rio Branco, capital do estado do Acre, na Região Norte. É vizinho dos estados de Rondônia e Amazonas, fazendo fronteira internacional com os países Peru e Bolívia. É considerado um dos mais isolados estados do país com densidade demográfica de 4,47 hab/km<sup>2</sup>. Nas últimas quatro décadas, a população do Estado sofreu um significativo crescimento de 215 mil para aproximadamente 707 mil habitantes em 2010.




Rio Branco é o maior município e também a capital do Estado e no período de interesse deste trabalho vai de 1970 a 2008 a cidade passa por um processo de grande crescimento populacional. No período de 1970 a 2010, a população cresceu 400% e teve como motivo a migração da população da área rural para a área urbana e a chegada de pessoas outros estados, principalmente do Sul do país. A partir do ano 2000 diminuiu o ritmo de crescimento da população e a cidade passou por um período de acomodação. O crescimento desordenado das últimas décadas foi um desafio para o setor público, devido a elevação da demanda por serviços sociais básicos (infraestrutura urbano-social, saúde, habitação, educação, etc.) e de empregos.





No que se refere à população de interesse dessa pesquisa, adolescentes de 12 a 17 anos, em Rio Branco, o número relativo vai diminuindo gradativamente. Em 1970 esse grupo representava 15,6% da população total; em 2010 cai para 12,5%<sup>1</sup>.



## REPRESENTAÇÕES



Como referencial teórico para o estudo das representações dois autores são trazidos para entendermos a maneira como juízes, promotores e defensores representam os adolescentes envolvidos em atos infracionais: Durkheim e Serge Moscovici.



O tema representação social está presente em diversas obras de Durkheim e destacamos *Da divisão do trabalho social* (1999), que tem como tema central a busca dos fatores que possibilitam a integração social ao longo do tempo. A integração é explicada ou pelo fato de que esses membros comungam de valores e crenças ou então pelas diferenciadas e complementares tarefas compartilhadas pelos grupos. Na primeira condição prevalece o consenso; na segunda, a integração





estrutural nomeadas, respectivamente, como solidariedades mecânica e orgânica.

Durkheim ao estudar a solidariedade reconhece que o direito é um fato social que expressa as relações sociais, dado que é nelas construído. Reconhece duas formas distintas de direito: o direito repressivo que corresponde à relação social denominada de solidariedade mecânica – são regras nítidas e tem como base as organizações familiares. Materializa-se, quase exclusivamente na punição, na pena e aquele que age em desacordo com as regras jurídicas é punido por meio de uma sanção e o direito restitutivo que corresponde à relação social denominada solidariedade orgânica onde predominam as sanções restitutivas, que impõem um valor a ser restituído. O direito é, assim, enquanto dimensão reguladora das relações sociais, o que temos de estável na vida social e reproduz as formas principais da solidariedade social (DURKHEIM, 1999, p.31-35) e é, portanto, característica do fato social cristalizado que é reconhecido pela exterioridade, generalidade e coerção social.


Ao longo das gerações, a sociedade construiu representações sobre crianças e adolescentes, representações que foram se inserindo na legislação, determinando a forma como juízes, promotores e defensores os representam dentro de um processo judicial. Cada um dos operadores de direito tem tarefas distintas, orientadas por objetivos distintos e todos eles são submetidos a uma lógica de justiça que atende princípios e valores comuns, mas cada um desses operadores tem formas particulares de pensar e a representação se expressa nos pareceres emitidos individualmente. Ainda que discordem em alguns momentos, os pareceres têm base nas leis de um ordenamento jurídico específico destinado a crianças e adolescentes<sup>2</sup>, que é fruto da representação que toda a sociedade tem em relação a esses adolescentes. Dessa forma, o instituído em lei, dimensão básica da racionalização social, é o escolhido pela sociedade para compor uma referência comum entre os diferentes.

Tratando das representações na atualidade, Moscovici retoma, em 1960, os estudos de Durkheim (1999, 1963, 1987 e 1989) e avança no tema ao considerar a diversidade de ideias característica da sociedade moderna.





Moscovici se diferencia de Durkheim, conforme colocado pelo próprio autor no



livro *Representações Sociais: investigações em psicologia social* (2010), por considerar que Durkheim tem uma concepção bastante estática das representações. Para ele as representações coletivas são “formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo” (MOSCOVICI, 2010, p.14). O autor percebendo a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas e o caráter dinâmico das representações procura entender como as coisas mudam na sociedade. O objetivo da teoria das representações sociais é “descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir da diversidade” (MOSCOVICI, 2010, p.79). Afirma: “As representações sociais que me interessam [...] são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre tem tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem imutáveis”. (MOSCOVICI, 2010, p.48).



Nesse processo de relação entre o mundo e as coisas, as representações nascem no curso das transformações e geram novos conteúdos e com isso podem ser vistas de uma forma mais clara, deixando as pessoas mais receptivas às mudanças.



Os estudos de Moscovici ajudam a entender as mudanças que vão acontecendo na percepção de adolescentes por parte do judiciário. Podemos citar como exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente que entrou em vigor em julho de 1990 e estabeleceu que pessoas entre 12 e 18 anos são adolescentes e, a partir daí, a palavra adolescente passa a ser empregada no lugar da palavra “menor” – forma como até então eram tratados – e que, com o tempo, torna-se uma palavra usada para designar adolescentes discriminados pela sociedade. Porém, essa mudança não é assimilada imediatamente. Exemplo disso foi o processo que teve início em outubro de 1991<sup>3</sup>, em que o juiz assina mandado de intimação para “audiência de apresentação do menor”. No decorrer do processo, promotor e defensor se referem a ele: “Compareceu o adolescente [...] Disse o jovem”. Novamente, ao proferir a sentença, o Juiz afirma já em maio de 1992: “Nesse período, deverá o menor apresentar de trinta em trinta dias [...] Ficam desde logo o menor e seus responsáveis cientes [...] implicará na imediata internação do menor”.

Defensor e promotor conseguiram tornar familiar o termo adolescente. Já o juiz, mesmo

dois anos depois, demonstra não ter ainda conseguido assimilar a mudança que, mais que uma troca de palavras – adolescente ou menor, busca mudar a representação que a sociedade tem a respeito do tema.

## RACIONALIDADE E RACIONALIZAÇÃO

Para a discussão teórica da racionalização no estudo dos processos, tomamos como referência Max Weber e Karl Mannheim.


Weber dedica-se ao estudo da racionalização ao procurar entender a modernidade ocidental e discute esse tema em diferentes obras<sup>4</sup>. Faz uma distinção entre a racionalidade formal e substantiva. A primeira se exprime “em considerações de caráter numérico e calculável” e no campo das organizações está relacionada à especialização, treinamentos, hierarquias, presente em aparelhos burocráticos. É meio-fim, utilitária, se orienta por regras, visa a um determinado fim, não considerando aspectos pessoais e opõe-se à racionalidade quanto aos valores (WEBER, 2004, p.52). A racionalidade referente a valores só é possível na medida em que a ação humana se orienta por “mandamentos” ou de acordo com “exigências” que o agente crê dirigidos a ele. São produtos de escolhas orientados por princípios que envolvem um planejamento, mas não dependem de resultado (WEBER, 2004, p.15).

Weber considera que o Estado moderno tem como marca a burocracia, que tem seu fundamento nas leis e na ordem legal,



é a dominação da impessoalidade formalista [...] sem ódio e paixão, e, portanto, sem amor e entusiasmo, sob a pressão de simples conceitos de dever, sem considerações pessoais, de modo formalmente igual para cada qual, isto é, cada qual dos interessados que efetivamente se encontram em situação igual (WEBER, 2004, p.147).

Nos processos estudados organização burocrática é percebida o tempo todo: cada passo dado no processo é estabelecido pelas leis, que determinam com rigor e detalhe a função de cada um dos envolvidos, o caminho a ser seguido, prazos a serem cumpridos. Essas regras existem desde a primeira lei menorista, mas com o passar do tempo fica visível o aumento da preocupação em fazer cumprir tais regras.









O processo de racionalização pode ser observado na dimensão das ações e nas decisões dos operadores do direito, buscando-se os valores, os interesses e os afetos que as orientam, que configuram as motivações. Isso pode ser observado nas representações. Nessas, aparecem os afetos, os valores e os interesses. Essa é uma dimensão em que as perspectivas teóricas de Durkheim e Weber podem ser conciliadas.





No judiciário as características da dominação burocrática apontadas por Weber são indicadoras do processo de burocratização e são, por isso, formas de operacionalizar o próprio conceito e assim são utilizadas para se perceber a racionalização. O processo de racionalização se expressa também na língua falada e escrita, com a dicionarização e a gramaticalização, que são vistas nos pareceres, com palavras e expressões utilizadas quase que exclusivamente por profissionais da carreira jurídica. É uma linguagem técnica e de difícil entendimento, que pode ser observada no processo a seguir:



O Ministério Público em seu parecer pugnou pela medida sócio-educativa de semi-liberdade [...] Pede Deferimento. VISTOS, ETC. (nome do adolescente), foi representado pelo Ministério Público, pela conduta descrita no art. 121, § 2º, incisos II, III e IV, do CP. A exposição dos fatos encontra-se articulada na peça de fls 02/04, razão pela qual, por economia processual, deixa-se de transcrever novamente seus termos. (Processo nº 446 - 2005)



A utilização de palavras como pugnou (pleiteou, defendeu) dificultam o entendimento pelos interessados e o texto como um todo deixa clara a racionalização e também a representação que se tem do adolescente: ele é inimputável, ou seja, não tem responsabilidade penal, mas é responsável por seus atos de forma diferenciada dos maiores de 18 anos, recebendo sanções que pretendem educar e são mais adequadas a uma pessoa que está em fase de formação de sua personalidade. Essa sanção pode ser inclusive a internação (prisão?) por até três anos<sup>5</sup>.



Outro estudioso da racionalidade é Mannheim, que se preocupa com a cultura moderna, que tem como traço marcante o domínio das técnicas de vida racional. Isso faz com que os problemas encontrados na




sociedade sejam redefinidos, exigindo novas soluções, revisando a adequação das soluções tradicionais (MANNHEIM, 1982, p.11).

Destacamos aqui três aspectos do processo de racionalização como colocado por Mannheim: o poder de decisão nas mãos de poucos, a previsibilidade das ações e a perda da capacidade de julgamento individual. Esses aspectos se evidenciam nos processos estudados, iniciando pelo poder de decisão que é uma característica apenas da função do juiz. O defensor, o promotor e a equipe formada por psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, cada um em sua área específica, participam do processo, mas apenas o juiz decide e dá a decisão final. A previsibilidade presente quando, mesmo sabendo que cada caso julgado tem suas particularidades, ao ler os processos já é possível prever a cada ato infracional cometido, a medida socioeducativa que vai ser sugerida pelo promotor ou pelo defensor. A perda da possibilidade de julgamento individual fica evidente quando o juiz se apoia, cada vez mais, em pareceres de técnicos como psicólogos e assistentes sociais para justificar sua decisão, de forma que não possa ser questionada.

Para Mannheim (1982) a cultura moderna tem como traço marcante o domínio das técnicas de vida racional e o processo de racionalização que acontece juntamente com o processo de secularização da cultura. Isso faz com que os problemas encontrados na sociedade sejam redefinidos, exigindo novas soluções, revisando a adequação das soluções tradicionais. Essa adequação é percebida ao se encontrar soluções para dar maior celeridade aos processos. É recorrente a demora na conclusão dos processos da década de 1970, 1980 e 1990, sendo que muitos foram arquivados devido ao grande tempo decorrido sem que fosse dada uma sentença, constatando-se que o adolescente já tinha mais de 18 anos, não fazia mais sentido uma medida socioeducativa. O problema da celeridade e a tentativa de sanar a demora dos processos é uma situação prática que, cada vez mais, requer uma solução que é encontrada, em cada época, de acordo com as condições sociais daquele momento.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos em estudo datam de 1970





a 2008. São 48 anos transcorridos entre os primeiros e os mais atuais. São diferentes momentos, não só no que se refere às Leis, mas também nos aspectos sociais e de desenvolvimento, inclusive tecnológico. A leitura desse material mostra uma crescente preocupação com sua forma e organização. Observamos um processo de racionalização que vai se acentuando com o passar do tempo e, se colocados lado a lado um processo de 1970 e um de 2008, perceberemos que as mudanças se dão tanto na organização do judiciário quanto da peça processual.


O desenvolvimento da tecnologia, citada por Weber como facilitadora do processo de racionalização é bastante visível.






Na década de 1970, apesar da existência de máquinas de datilografar, a maioria dos documentos era escrito à mão, como as sentenças, pareceres, encaminhamentos e muitos carimbos que ajudavam no andamento do processo.



Há uma tentativa de organização, na década de 1980. Os depoimentos e a maioria dos documentos são datilografados. Aparecem os primeiros formulários preenchidos a mão ou datilografados, numa tentativa de padronização das informações e de agilizar o processo, tornando as informações mais fáceis de serem colhidas ou consultadas. Os carimbos ainda são bastante usados, chegando a três ou quatro páginas seguidas, com três carimbos por página.



Já na década de 1990, os formulários deixam de ser usados e tem início a utilização de computadores, principalmente nos documentos expedidos pelo juiz, como as sentenças.



Nos processos mais atuais, de 2006 a 2008 a tecnologia domina completamente. Todos os documentos são digitados e usa-se a internet para consultas e emissão de documentos. Os carimbos são substituídos por pequenos textos impressos. As sentenças aparentam já estarem prontas no computador, para apenas serem substituídos os nomes dos envolvidos. A racionalização está presente e é percebida todo tempo nos processos, tanto com a utilização da tecnologia, como com a preocupação com a celeridade, na linguagem empregada nos pareceres e sentenças e na organização interna do próprio judiciário. A preocupação com a economia processual fica explícita. Podemos citar o Promotor que, ao pedir remissão ou advertência fundamentava

seu pedido de alegando que:


Tal solução prestigia o princípio da economia processual, porque não seria razoável o desencadeamento do processo, onerando toda a máquina judiciária para a consecução de um resultado que pode ser obtido por meios mais singelos sem que isso importe na quebra das garantias instrumentais do adolescente, diante dos objetivos colimados pela MSE (2008).

Na resposta o juiz aceita o pedido de remissão nos seguintes termos:


A MM Juiz prolatou a seguinte decisão: Vistos, etc. O MP fundamentado no art. 126 da Lei 8.069/90, concedeu REMISSÃO ao (a) adolescente nominado(a) por ter se envolvido em ato infracional conforme BO constante dos autos. DECIDO. De acordo com art. 148, inciso II, c/co art. 181, do ECA, HOMOLOGO o pedido de remissão, importando na suspensão do processo considerando o pedido de aplicação das MSE, aplico-lhe a modalidade de Advertência (2008).

Está aí também o que foi colocado – “o (a) adolescente nominado(a)”. Fica evidente que tal texto já se encontrava pronto, aguardando apenas o nome do (da) adolescente. O uso excessivo de siglas como MSE, ECA, BO, MP entre outras é mais um indicativo da racionalização. Ainda a realização de audiências coletivas<sup>6</sup>, o caminho percorrido pelo processo, a crescente profissionalização dos funcionários são procedimentos que buscam a diminuição do tempo entre o início do processo e a sentença final, que estabelece a medida socioeducativa.


Não há dúvida que a justiça se torna mais ágil e agilidade na aplicação da lei é uma exigência, inclusive da população. Isso pode ser comprovado na medida em que não se encontra mais, no último período, processos arquivados depois de anos como acontecia anteriormente. Também é grande o número de processos terminam com a remissão. A estrutura e organização das sentenças também ficam mais econômicas e racionais. Inicialmente o juiz escrevia de próprio punho toda sentença, dava seu parecer, comentava o ocorrido, com o passar do tempo, as sentenças são mais técnicas, limitam-se aos fatos, descrevendo-os de forma sucinta. A descrição dos fatos que era feita pelo promotor e juiz é substituída




por “conforme Boletim de Ocorrência” ou “conforme descrito na página nº...”. Vemos aqui o que Weber chama de dominação burocrática da impessoalidade formalista:




sem ódio, sem paixão, e, portanto, sem ‘amor’ e ‘entusiasmo’, sob pressão de simples conceitos de dever, sem considerações pessoais, de modo formalmente igual para ‘cada qual’, isto é, cada qual dos interessados que efetivamente se encontram em situação igual (WEBER, 1999, p.147).




O processo de racionalização é observado na organização, forma e expressões utilizadas por juízes e promotores. Em um processo de furto da década de 1970, a sentença dada pelo juiz é de advertência e faz recomendações aos pais no sentido de tomarem mais cuidado com o menor. Na sequência, o promotor dá seu parecer:




A decisão de V. Ex<sup>a</sup> trouxe grande alegria aos pais que choravam a ausência da filha, que graças a humana decisão a recebem de volta ao lar humilde, como também deu a jovem, desviada do bom caminho, por circunstâncias alheias a sua vontade, e em consequência, de instrução e educação, a oportunidade de recuperação, um lugar ao sol (Processo nº 25).



Já nos processos mais atuais, é comum a sentença ser dada na audiência de apresentação. Como exemplo o processo em que o promotor opinou pela remissão: “Depois de devidamente advertidos, o Ministério Público propôs e o representado e seu genitor aceitaram a suspensão dos processos, condicionada a prestação de serviços à comunidade”. O defensor público concordou com o pedido. O juiz deu a seguinte sentença:



Considerando o que consta nos autos, concedo a remissão, como forma de suspensão dos processos, cumulada com prestação de serviços à comunidade [...] e, ainda, advertência verbal feita nesta audiência, nos termos do artigo 126, Parágrafo único do ECA”.



Esse tipo de sentença é bastante usado nos processos de furtos e atos infracionais considerados menos graves. Diferentemente do primeiro exemplo, no qual o promotor deixa registrado no processo sua satisfação com o





desfecho do caso, as sentenças dos processos mais atuais são impessoais, escritas de maneira formal e de acordo com as exigências legais. Não há espaço para a expressão de sentimentos e fica evidente o processo de racionalização e, por outro lado, cada vez mais difícil perceber a representação dos juízes, promotores e defensores. Nos processos recentes buscamos palavras ou expressões que pudessem indicar a representação individualizada e o que observamos é que, a partir um determinado momento, ficou difícil perceber a representação, justamente por causa do processo de racionalização pelo qual passou o judiciário.

A estrutura física também é planejada de forma racional para auxiliar na celeridade do processo. As audiências deixaram de ser realizadas no Fórum da cidade e, visando maior praticidade e diminuindo despesas (racionalidade material), a partir de 2006, o Juizado da Infância e Adolescência é instalado junto à Unidade de Internação Provisória, tendo, inclusive, acesso interno, de forma que, para que um adolescente em internação provisória seja ouvido pelo juiz basta, literalmente, passar por uma porta e já se encontra dentro do Juizado da Infância e da Adolescência em uma sala, onde permanece até ser chamado para audiência. Não há mais a necessidade de carros e aparatos policiais para o deslocamento do adolescente, lá estão todas as pessoas que atendem ao processo.






A profissionalização colocada por Weber, característica da racionalização é observada na organização do judiciário com o passar dos anos. Nas décadas de 1970 a 1980, depois de ser pego, o adolescente era encaminhado para audiência e juiz e curador e um funcionário responsável por registrar as audiências. Eventualmente era solicitado um laudo de outro profissional como médico ou psicólogo, mas isso não fazia parte da rotina do processo. Quando chegamos aos processos da década de 1990, vai se formando uma equipe e, além do juiz, promotor e defensor, profissionais como técnicos administrativos, assistente social, psicólogos, pedagogos entre outros emitem pareceres técnicos e passam a colaborar na organização e nas decisões.

Essa profissionalização que Weber coloca como sendo uma característica da burocratização, Durkheim diria que é a divisão do trabalho, característica da solidariedade orgânica, na qual cada um faz sua parte,






colaborando com o todo. A racionalização acaba no desencantamento do mundo que retira da ação social a sua dimensão de afetividade e altera os valores. Ao trabalhar com esses diferentes momentos, chegamos a sentir uma sensação de desumanização o que, na verdade é uma mudança lenta, que se reflete nas leis e na representação do adolescente. Considerando que a racionalização crescente, conforme Weber é uma característica do mundo moderno, ela também determina formas de ver o mundo, isto é, formas de representar o mundo. O processo de racionalização nos torna cada um de nós indivíduos mais racionais. A racionalidade é, assim, uma disposição: uma característica individual que apenas se evidencia em determinadas situações. Por outro lado, a racionalização também determina disposições para a ação. No caso configura em nós a racionalidade que é um tipo de disposição para a ação.



Com foco na representação e nas leis em vigor nos diferentes períodos, iniciando pelos processos da década de 1970, com longas sentenças e pareceres é fácil encontrar expressões que evidenciem a representação. A lei da época vê o adolescente como “delinquente” objeto de vigilância por parte das autoridades. Essa representação expressa na lei está nas sentenças e é comum encontrar: “o menor infrator, não sofre de doença mental, nem evidencia periculosidade, não é abandonado, epilético, surdo-mudo, cego, pervertido, como também não se encontra em perigo de o ser” (1973). São adolescentes abandonados ou delinquentes, vistos como risco para a sociedade e, pelo menos os de baixa renda, que respondiam a processos, deveriam estudar e trabalhar, recomendação sempre colocada nas sentenças: “dedicar-se o menor ao trabalho e ao estudo”. A representação expressa na lei está presente nos pareceres dos operadores do direito em relação ao adolescente, mas há espaço para colocações pessoais, para a preocupação com o destino dos adolescentes como na sentença: “Não há no estado sequer um abrigo de menores desamparados, ainda que modesto, para recolhimento, alimentação, assistência médica e principalmente orientação dos menores pelo trabalho e estudo a exemplo do que ocorre em outros estados”.



Na década de 1980 é mais difícil perceber a representação devido ao pequeno número de processos que chegam a uma sentença. A lei

em vigor, o Código de Menores, preocupava-se com o “menor” em situação irregular, objeto de medidas judiciais. Em sentença proferida pelo juiz, acatando a sugestão da promotoria em extinguir um processo, após passar um ano sem sucesso tentando localizar o “menor infrator” o juiz justificou: “Por um ano aproximadamente este Juízo e delegacias fizeram buscas para encontrar o endereço do menor e responsáveis sem êxito. A infração não foi de tanta gravidade. O menor não possui outros antecedentes neste Juízo” (1989). A infração foi “grave espancamento em outro garoto”. Nessa sentença fica expressa a perseverança em localizar o adolescente que deveria ser punido, mas ao mesmo tempo, por não conseguir fazer cumprir a lei, o juiz minimiza a gravidade do ato cometido, que, afinal, “não foi de tanta gravidade” e, portanto, poderia ser perdoado, ou arquivado.

Nos processos da década de 1990 a nova lei deve ser cumprida, mas é uma fase de adaptação, como verificamos na sentença do processo de furto e uso de drogas:

as provas produzidas demonstram que o menor realmente praticou os atos a ele imputados. Contudo, não são infrações de alta periculosidade e tudo indica que o menor é pessoa praticamente inofensiva quanto à violência pessoal.


Conclusão:

Assim, acolho o parecer do MP [...] (set/1990)


A medida socioeducativa sugerida pelo promotor é advertência. O processo é de setembro, o adolescente ainda é tratado por menor. Não se sabe quais indícios ou critérios de avaliação foram usados pelo juiz para chegar à conclusão que o “menor” era “pessoa inofensiva”, já que não está anexado ao processo nenhum parecer de profissionais que, de acordo com a nova lei, deveriam fazer essa avaliação.

Os adolescentes deveriam ser tratados de acordo com o que preceitua a lei: como pessoas que têm direitos e isso significa que tem também obrigações e devem assumir responsabilidade por seus atos. Essa cobrança de responsabilidade é vista em processo de 1995, quando a promotora cobra do juiz “punição exemplar para que outros adolescentes não cometam o mesmo ato infracional”. É um processo em que há o







envolvimento do adolescente em sequestro com outros dois adultos e o juiz concorda com o promotor:




A participação do representado está comprovada por suas declarações [...] Constatado, no entanto, que o fez de maneira ingênua, e sem atentar para a gravidade de ato em que se viu envolvido [...] Assim sendo, comungo com o ponto de vista do ilustre fiscal da lei (1995).




O promotor da mesma forma que o juiz, considera que a participação do adolescente foi menor, mas mesmo sem saber exatamente o que estava fazendo, deveria receber uma advertência, que é a medida socioeducativa mais branda, mas ainda assim uma punição.



Ainda existe a dificuldade em chegar a uma sentença, principalmente por problemas na estrutura do Judiciário comprometendo as ações e andamento dos processos. Fica expresso que a representação por parte dos juízes promotores e defensores, cada vez mais está colocada na lei, a qual todos se empenham em fazer cumprir.



Os processos entre 2006 e 2008 estão sob a mesma lei dos da década de 1990, o ECA, e a diferença entre os dois períodos não está exatamente na representação dos adolescentes, mas na forma como são tratados os processos. Se por um lado há um movimento, inclusive por parte das autoridades do poder judiciário, exigindo que os adolescentes sejam tratados com maior respeito, denunciando maus tratos dentro das instituições ou por parte de policiais, o que indica uma mudança na representação que se tem dos adolescentes, por outro lado, nesse último período não eram vistos, como nos anteriores, colocações que demonstrassem qualquer tipo de sentimentos, seja compaixão ou humor. O processo é uma peça técnica e formal, encaminhado de forma racional. Se logo na implantação do ECA ainda podíamos, ver nos processos algumas opiniões individuais, com o passar dos anos o processo de racionalização se acentua.



Pudemos constatar que quando observamos a representação nos processos, ao longo do período analisado, o próprio formato dos processos não deixa espaço para posições individuais. O processo de racionalização vai esvaziando as expressões de afeto e as tradições. As representações vão se cristalizando com o passar do tempo e acabam

expressas na própria lei. O adolescente é visto, pelos operadores do direito, pelo do olhar do Estatuto da Criança e Adolescente. A palavra escrita e formal, registrada nos processos com o uso de computadores que uniformizam as sentenças e não abre oportunidade para os valores individuais. As sentenças já estão prontas no computador bastando alterar nomes. Essa representação já está posta e cristalizada no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente. Está instituída em lei, dimensão básica da racionalização social.

## Notas

<sup>1</sup>.Fonte: Censo demográfico IBGE

<sup>2</sup>."O juiz dispõe, sim, de certa latitude para aplicar a cada caso particular essas disposições gerais; mas, em suas linhas essenciais, a pena é predeterminada para cada categoria de atos defeituosos" (DURKHEIM, 1999, p. 66).

<sup>3</sup>.Adolescente de 17 anos acusado de tentativa de homicídio.

<sup>4</sup>.Cardoso (2008) destaca os seguintes trabalhos: Ética protestante e o espírito do capitalismo, Ensaios de sociologia, Economia e sociedade, Os fundamentos racionais e sociológicos da música e História geral da economia.

<sup>5</sup>.De acordo com o ECA.


<sup>6</sup>.Nas audiências coletivas vários processos de um mesmo ato infracional são reunidos para serem julgados juntos, o que agiliza o trâmite das demandas judiciais. Ai aparecem duas dimensões da racionalização: a busca da agilidade, do controle e economia do tempo e a padronização do julgamento. (<http://conexaoto.com.br/2012/03/16>)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Brasil. (2006). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas,

Brasil. (2005). **Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990**. Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.


Cardoso, L. A. **O conceito de racionalização no pensamento social de Max Weber: entre a ambigüidade e a dualidade**. Acesso em: 23 de set. 2010. Disponível em: <[http://www.fafich.ufmg.br/~revistasociedade/edicoes/artigos/16\\_1/O\\_CONCEITO\\_DE\\_RACIONALIZA%C3%87%C3%83O.pdf](http://www.fafich.ufmg.br/~revistasociedade/edicoes/artigos/16_1/O_CONCEITO_DE_RACIONALIZA%C3%87%C3%83O.pdf)>




Durkheim, É. (1963). **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional.




Durkheim, É. (1987). **O suicídio. Estudo sociológico**. Portugal/Brasil, Editorial Presença/ Martins Fontes.




Durkheim, É. (1989). **Formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Ed Paulinas.




Durkheim, É. (1999). **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes.




Mannheim, K. (1962). **O Homem e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.




Mannheim, K. (1973). **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.



Mannheim, K. (1982). **Karl Mannheim: Sociologia**. Org. Marialice Mencarni Foracchi. São Paulo: Ática.



Moscovici, S. (2010). **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes.



Souza, C. A. A. (2008). **História do Acre: novos temas, nova abordagem**. Rio Branco: Editor Carlos Alberto Alves de Souza.



Weber, M. (1963). **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar.

Weber, M. (1995). **Os fundamentos racionais e sociológicos da música**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Weber, M. (1999a). **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret.

Weber, M. (1999b). **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. V.1. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Weber, M. (2008). **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret.

# AS ATIVIDADES DE MATEMÁTICA DADAS PELA ESCOLA COLABORAM PARA A CONSTRUÇÃO DO NÚMERO PELAS CRIANÇAS?

Dallini Schineider Ghilardi

Orestes Zivieri Neto

*Fundação Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo analisar as escolhas teóricas e a metodologia utilizadas pelas escolas para alfabetizar matematicamente as crianças de 05 a 07 anos, principalmente no tocante ao processo de construção dos números do sistema numérico decimal. Este trabalho agrega os resultados parciais de uma investigação intitulada: “As atividades de matemática dadas às crianças de 06 e 07 anos e o princípio de alfabetização presente nos pensamento das professoras” e encontra-se em desenvolvimento pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – GEPPEA, em uma sala de 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Rolim de Moura-RO. O estudo contempla os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental do PCN, observação participante em sala de aula e entrevistas individuais. Nesse momento toma-se como principal objeto de estudo a análise do PCN de matemática do ensino fundamental, e paralelamente as revisões de literaturas realizadas até então. No que diz respeito às orientações didáticas e atividades sugeridas pelo PCN constata-se uma ausência de discussões dos conceitos subjacentes ao processo de construção do conhecimento da lógica que envolve o sistema numérico decimal, a exemplo do que trata a abordagem Piagetiana e Toledo e Toledo (2010). Desse modo, espera-se com a aplicação dos demais instrumentos de coletas de dados que se possa verificar na prática da sala de aula como a professora decide sobre a aplicação de suas atividades para ensinar número e sistema de numeração, levando em conta sua provável formação inicial deficitária, ausência de subsídios teóricos metodológicos e os poucos recursos oferecidos pela escola.

**Palavras-chave:** Alfabetização matemática. Sistema numérico decimal. Quantificação. Escrita numérica.

## INTRODUÇÃO


O estudo aqui apresentado tem origem na realização da pesquisa intitulada “Alfabetização matemática. Os caminhos escolhidos pela escola para alfabetizar matematicamente as crianças de 5 a 7 anos”, através do desmembramento de seu subprojeto – “As atividades de matemática dadas as crianças de 06 e 07 anos e o princípio de alfabetização presente nos pensamento das professoras”.

O interesse principal na realização desta pesquisa é o de avaliar se as atividades dadas pelas professoras são potencialmente instigadoras e estimuladoras para a construção do número pelas crianças. Nesta pesquisa pretende-se, além disso, buscar respostas para esses questionamentos visando que as crianças ao ingressarem na escola já carregam com si conhecimentos prévios sobre números como contagem e recitação de números.



No entanto, não só pelo motivo da criança apresentar por meio da oralidade que tem conhecimento sobre número, não insinuam que elas estejam aptas a contar, não significa que estão compreendendo o conceito de ordem e a inclusão hierárquica, que na concepção piagetiana são pré-requisitos para a contagem. Sendo assim, as atividades contidas no currículo escolar não são suficientes para que faça com que as crianças compreensão o básico sobre o Sistema Numérico Decimal.

De tal modo, as atividades oferecidas pela escola muitas das vezes não contribuem para a construção de seu conhecimento lógico matemático de nosso Sistema Numérico Decimal – SND, por não levarem em consideração que a criança ingressa na escola com alguns conhecimentos imersos em sua mente.


Para efetivar o estudo optou-se pelo embasamento teórico de Nogueira et al (2010), Coll e Teberosky (2002), Toledo e Toledo (2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais volume 3 (2001) entre outros.




Assim, entre alguns questionamentos podemos destacar como principal e grande norteador de nossa investigação o ponto relacionado a construção do número pelas crianças que estão iniciando o ensino fundamental. Em particular a nossa curiosidade quanto aos modelos de atividades veiculados e utilizados pelas escolas com a função de colaborar com a construção dos números pelas crianças.




## **ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE OU UMA UTOPIA?**





Quando as crianças entram na escola carregam consigo um conhecimento prévio de número e de cálculo que são abstraídas do seu dia-a-dia e chegam até mesmo recitar algumas séries de números. A partir desse conhecimento prévio sobre matemática especificamente sobre número, possibilita a professora um trabalho contextualizado, oportunizando aos alunos de aulas com mais sentido e significativo.



Segundo Kamii (1991) as professoras podem possibilitar aos alunos práticas em salas de aula ou até mesmo brincadeiras as quais darão oportunidade as crianças de situações naturais que farão que condições de quantificação aconteçam naturalmente.



Destarte como diz Fabrício (2011) às crianças não aprendem matemática e desenvolvem um pensamento matemático somente nas aulas de matemática, mas sim com seu cotidiano, a partir de suas brincadeiras, com suas vivências, ela faz parte da rotina da criança, como acordar as 06h para pegar o ônibus 020 para ir pra escola que fica na rua 207.



O uso do número na vida da criança é algo inevitável, quando menos se espera ela já está fazendo uso deste conteúdo. Berton e Itacarambi (2009) destacam as principais funções sociais do número que estão muito presentes na vida cotidianas das crianças fora ou dentro da escola, as quais são: contar, ordenar, codificar e medir. A ação de contar que é uma atividade simples do cotidiano das crianças, por exemplo, na contagem do dinheiro pelos pais, na hora das compras, nas brincadeiras na escola que requer um total “x” de alunos, entre outros.



Em consonância com Berton e Itacarambi

(2009), Coll e Teberosky (2002, p. 15) ordenar refere-se às ações da criança em organizar os objetos de acordo com alguns critérios, como por exemplo, do maior para o menor, ou também nos jogos que contenham fases nos quais se segue uma sequência de etapas.

A utilização do número também está presente na codificação, quando se remete em representar um objeto ou uma pessoa através da utilização de códigos que são especificamente números. Assim a codificação está presente na vida das crianças diariamente, sendo na placa dos carros, no número do telefone, no número da casa. Para Coll e Teberosky (2002) o número de identificação de uma pessoa ou objeto não representa uma quantidade ou uma medida relacionada ao mesmo, também não podem ser dividido, multiplicados, adicionados ou subtraídos, pois, não tem sentido fazer operações com elas, visto que em nenhum caso indica quantidade.

Em relação ao medir, Toledo e Toledo (2010, p. 286) define medir como: “[...] comparar grandezas da mesma espécie, sendo o resultado de cada medição expresso por um número e por uma unidade de medida.”. A criança antes mesmo de entender como se dá o processo de medida faz uso desta ação do número comparando o seu tamanho em relação ao do colega, ou ao tamanho dos pais, se a quantidade de suco que recebeu em seu copo é igual ao do irmão, entre outros exemplos.

Em seu processo de construção de saberes matemáticos cotidianos, muitos deles acabam se tornando ocultos<sup>1</sup> para muitas crianças pela falta de percepção de que a natureza de seu saber aprendido no dia-a-dia tem a presença de conteúdos matemáticos que a escola certamente ministrará e que poderão servir para darem sentido e significação ao seu processo de construção do conhecimento escolar. No entanto nem sempre a escola legitima os conhecimentos advindos do cotidiano

Assim, pelos conhecimentos matemáticos que as crianças já possuem, e refletem na sua oralidade pela recitação da série numérica, passa a impressão à professora que a criança domina este conteúdo e com isso a fase do processo de construção do número é rompida ou interrompida, tendo assim lacunas na formação enquanto ao conceito e ao entendimento de número. Segundo Moreno (2011, p. 56) que se apoia nas ideias de Gelman (1993), “Saber recitar a série não é



a mesma coisa que saber contar elementos de um conjunto.”.

Desta maneira, conforme apontam Nogueira, Bellini e Burgo (2010), apoiando-se nas conjecturas de Goulart (2003), disserta que:

[...] os professores geralmente se mostram tão preocupados em ensinar que não têm paciência suficiente para esperar que as crianças aprendam e com isso os professores perdem a oportunidade de acompanhar, pelas respostas espontâneas, a estrutura de raciocínio de seus alunos. (NOGUEIRA ET AL., 2010, p. 36).

Sendo assim, com relação à recitação, é necessário que o professor faça intervenções durante a contagem feita pelos alunos, para que consiga com plena certeza identificar se o aluno realmente entende o processo da construção do número e do SND, para que possa avançar no entendimento dos conteúdos para aprendizagens posteriores.

Já em relação à adequação da contagem, é possível explicar o porquê de alguns alunos ao contarem objetos não conseguirem sincronizar a fala com o apontar o dedo. Tal fato se dá devido à falta de estabelecimento de relação entre o número falado e o objeto que se pretende quantificar e que este deve representar a mesma quantidade de objetos.

Quanto à construção do número pela criança, segundo Toledo e Toledo (2010) existem estruturas operatórias envolvidas nesse processo que é a ordem e inclusão hierárquica. Para Kamii (1991, p. 19) “número é uma síntese de dois tipos de relações que a criança elabora entre objetos [...]. Uma é a ordem e a outra é a inclusão hierárquica”. Conforme Piaget, ordem é a necessidade que se tem de estabelecer organização, mesmo não sendo espacial dos objetos, para que não aconteça das crianças contar mais de uma vez a mesma peça.

Neste mesmo enfoque, Piaget descreve sobre a inclusão hierárquica que (apud Toledo e Toledo 2010, p. 20): “[...] é a capacidade de perceber que o ‘um’ está incluído no ‘dois’, o ‘dois’ no ‘três’, e assim por diante [...]”, de forma que haja hierarquia entre um número e o outro.

É válido ressaltar que a partir da inclusão hierárquica facilita a compreensão de antecessão e sucessão, sendo assim, entende-se por sucessão a ordem crescente dos números, ou seja, o sucessor é a soma do anterior “mais

um”, e a antecessão é apenas necessário subtrair um, do número em questão, assim, o 2 é o 3 menos 1, 3 é o 4 menos 1 e assim por diante.

De acordo com Toledo e Toledo (2010, p. 62), o sistema numérico qual utilizamos, o indo-arábico, representa uma síntese de ideias sobre número que são: a base decimal, a noção posicional e dez signos que possibilitam representar qualquer quantidade. Segundo Coll e Teberosky (2002):


O sistema numérico decimal originou-se na Índia e foi introduzido pelos árabes na Europa, a partir da península Ibérica, durante a Idade média. Os algarismos do sistema decimal são dez, e com eles podemos escrever todos os números. (COLL e TEBEROSKY, 2002, p. 22).

Para entender o Sistema Numérico Decimal é preciso compreender que a representação do número é a reprodução da ação de agrupar objetos. Para Toledo e Toledo (2010):


[...] para introduzir o sistema numérico decimal aos alunos, é aconselhável que o professor realize um trabalho mais prolongado, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, com atividades sobre agrupamentos e trocas, além da familiarização com o valor posicional dos algarismos. (TOLEDO e TOLEDO, 2010, p. 65):

Desta forma, entende-se que o conceito de utilização de apenas dez algarismos possibilita a compreensão de valor posicional, pois para representar as quantidades desejadas organizamos os numerais de acordo com o valor que se deseja representar, utilizando a ordem (Unidade, Dezena e Centena) e as classes numéricas (classe das unidades simples, do milhar e do milhão), exemplo o número 247, o 7 representa sete unidades, o 4 representa quatro dezenas e quarenta unidades e o 2 indica duas centenas assim, como também duzentas unidades.

Já o conceito de base dez pode-se entender pelo fato de a série numérica ser relacionada ao conceito decimal, pois após a utilização dos dez algarismos, para a formação das dezenas é necessário somar de dez em dez para formar as dezenas e multiplicar dez em dez para formar as centenas.




Com base no que foi dito estes conceitos se mostram de grande dificuldade de entendimento para os alunos. Assim, é necessário que os professores auxiliem os alunos na construção desses conceitos, possibilitando aos mesmos momentos de aprendizado significativo.




Enfim, analisando e observando a coeva contenda a respeito da construção do conceito de número, abrangendo a compreensão do aprendizado cotidiano, ou seja, aquele anterior à escola, as principais funções dos números, a lógica do SND, bem como o entendimento de ordem e inclusão hierárquica, entende-se a necessidade de maior aprofundamento e maior discussão sobre o assunto.


## METODOLOGIA




A presente pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa e seu estudo de natureza analítico descritivo permitindo assim, um olhar para a prática escolar cotidiana e constatar a dinâmica das relações e interações, os modos de organização e administração do trabalho escolar compreendendo, dessa forma, o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo de interações.



Em razão dessas perspectivas, a pesquisa em pauta traz, inicialmente, o interesse exploratório, pois pretende averiguar as escolhas teóricas e metodológicas da escola quando alfabetiza matematicamente as crianças de 5 a 7 anos. Outra característica do enfoque descritivo em que o estudo adota a é preocupação de que a descrição e a realidade sem intervenção prévia promova através dos instrumentos de coleta de dados, a necessidade da formação permanente e a possível revisão de guias, parâmetros ou referenciais curriculares.



A investigação está em fase de desenvolvimento e apresenta o interstício de julho de 2013 a julho de 2014, ocorre em uma escola da Rede municipal de Ensino de Rolim de Moura (1º ano). Por estar em sua fase inicial, a inquirição encontra-se em fase de levantamento bibliográfico e análise do conteúdo do PCN. Em um segundo momento utilizar-se-á a análise de cadernos de alunos e posteriormente a entrevistas com professores.



Desse modo, almeja-se que com a continuação da pesquisa e utilização de mais instrumentos de coleta de dados, seja possível encontrar proeminências que auxiliem na

compreensão do processo da construção do número que nos levem encontrar soluções para os entraves e indagações de nossa análise.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar o PCN do primeiro ciclo em matemática, destaca-se de imediato a preocupação em relacionar o conteúdo escolar com o utilizado no dia-a-dia da criança, para além de legitimar os conhecimentos tidos como empíricos sociais, também possibilitarem a fusão para que se promova a reelaboração do conhecimento e consequentemente a formação do conceito que irá conduzir a lógica do pensamento.

Desse modo, os conteúdos tratados nos parâmetros de matemática, são basicamente aqueles referentes às necessidades fundamentais e funcionalidades sociais para exercício da cidadania. Os apontamentos existentes no PCN discutem sobre os conhecimentos que as crianças adquirem no seu cotidiano assim como diz Nogueira et al.(2010) apoiando-se nas conjecturas de Becker:

As verdadeiras formas ou estruturas do conhecimento não são dadas na bagagem hereditária; também não são resultados de um decalque das organizações dos objetos, ou do meio físico ou social, por força da pressão do meio; mas são resultado de um processo de interação radical entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, (inter)ração ativada pela ação do sujeito. (NOGUEIRA et al., 2010, p. 44)

A partir deste pressuposto sugere-se uma possível junção deste meio social com o conhecimento escolar, possibilitando assim a fusão de ambos em prol do conhecimentos científicos.

Os conteúdos, então, expostos pelo PCN de matemática elenca tópicos a serem trabalhados, não com uma apresentação de uma lista a ser seguidas e desenvolvidas sem que se garanta o sentido e significado, obtidos normalmente pela combinação das experiências cotidianas que são legitimadas para efeito da construção dos conhecimentos numéricos. A exemplo do que nos diz Nogueira et al. (2010, p. 30) número é concebido como objeto pré-existente, saber constituído do qual se podem apresentar determinadas

características que a criança deve conhecer e memorizar.

A partir deste pressuposto Berton e Itacarambi (2009, p. 20), apontam as funções sociais dos números “[...] contar, ordenar, codificar e medir [...]”, sendo conteúdos presentes no dia-a-dia da criança, e uma excelente forma da escola trabalhar a aproximação entre o conhecimento cotidiano que as crianças já possuem, aos conceitos científicos a serem alcançados. Assim como mostra o PCN (2001):

Com relação ao número de, forma bastante simples, pode-se dizer que é um indicador de quantidade (aspecto cardinal), que permite evoca-la mentalmente sem que ela esteja fisicamente presente. É também um indicador de posição (aspecto ordinal), que possibilita guardar o lugar ocupado por um objeto, pessoa ou acontecimento numa listagem sem ter que memorizar essa lista integralmente. Os números também são usados como códigos, o que não tem necessariamente ligação direta com o aspecto cardinal, nem com o aspecto ordinal (por exemplo, número de telefone, de placa de carro, etc.). (BRASIL, 2001, p. 67):

No que concerne a estas funções dos números no cotidiano, o PCN (2001, p. 67) expõe que “[...] essas distinções não precisam ser apresentadas formalmente, mas elas serão identificadas nas várias situações de uso social que os alunos vivenciam e para as quais o professor vai lhes chamar a atenção.”. Assim percebe-se que grande parte dos objetivos será alcançada e os alunos poderão aprender de forma mais significativa se forem aproveitados realmente.

Reforçando também essa ideia de que é preciso considerar quando o assunto é número, a funcionalidade social do mesmo, remete-se a um cuidado especial, pois, este é essencialmente o primeiro “conteúdo” matemático que a criança aprende, até mesmo antes de entrar na escola. Segundo Toledo e Toledo (2010, p. 19,):

Esse contato, embora informal, é de grande importância, pois oferece condições de familiarização com a ideia de número, e a criança começa a estabelecer suas primeiras hipóteses a respeito do processo de representação de quantidades.

Nessa lógica o PCN (2001, p. 65), no tocante ao ensino de número aponta como objetivos:

- Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problemas que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos.
- Interpretar e produzir escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática.

Dessa forma as orientações didáticas oferecidas para o seu desenvolvimento diz que o número de uma forma bem simples é um indicador de quantidade, um indicador de posição e também são usados como códigos, o numeral quando utilizado para representação de placa de carro, número de algum documento, etc. não necessariamente tem nenhum aspecto cardinal e nem ordinal, pois, não representa quantidade.

Assim, podemos afirmar que o processo de consolidação do significado do número pode ser construído através das experiências cotidianas das crianças, sobretudo quando estão criando hipóteses de escrita numérica, buscando a partir disto sentido e significado em sua transcrição fonética e em seu repertório às vezes reduzido de compreensão de seu valor posicional, mas muito dos numerais da unidade simples. Sendo assim os números podem ser representados pelas crianças sem que as mesma compreenda de fato o seu uso, por meio da análise das representações numéricas e dos procedimentos de cálculo, em situações-problema.

Finalmente, essa é uma de nossas metas, compreender como as atividades fornecidas pela escola ajudam os alunos a consolidarem seus conhecimentos sobre o nosso sistema numérico decimal e que trazem implícita a ideia de posição e classes numéricas, bem como os demais conceitos adjacentes. Esperamos com a aplicação dos próximos instrumentos de coleta de dados elucidar mais esses aspectos pertinentes em nosso trabalho, tomados aqui como princípios de alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo até o momento procurou discutir por um lado as indicações apontadas pelo PCN (200) em que implicitamente o conceito de número e sua utilização no dia-a-dia, permitindo uma maior aproximação com os conteúdos escolares, dando-lhe maior sentido e significado. A exemplo do que o PCN (2001 p 63) diz:

As coisas que as crianças observam (a mãe fazendo compras, a numeração das casas, os horários das atividades da família), os cálculos que elas próprias fazem (soma de pontos de um jogo, controle de quantidade de figurinhas que possuem) [...] serão transformadas em objeto reflexão e se integrarão às suas primeiras atividades matemáticas escolares. (Brasil, 2001 p 63).

Para melhor compreender estes conceitos discutidos pelo PCN recorreu-se aos entendimentos de Berton e Itacarambi (2009) e Fabrício (2011), sendo autores que colaboram para a concepção da função social e emprego do número no cotidiano, para o entendimento de ensino integrado com os papéis reais dos números na sociedade, fazendo relação com os conhecimentos adquiridos no cotidiano com os ensinados na escola.

Logo, para a compreensão de contagem, quantificação, escrita numérica, antecessão e sucessão e os aspectos contido no SND se fez indispensável à utilização dos estudos de Toledo e Toledo (2010), Coll e Teberosky (2002), visando que estes são conteúdos de difícil compreensão para as crianças, quando adentram na escola.

Dessa forma através da literatura científica vamos elaborando elucidações que contribuem para que analiticamente o conteúdo do PCN (1997) seja compreendido a partir de seu contexto de elaboração e se faça uma superação a favor de um melhor quadro teórico que embase os estudos referentes a construção e conceito de número. Espera-se juntamente com os outros instrumentos possamos alargar os horizontes compreensivos do processo de construção do número pelas crianças.

Por fim, é necessário destacar que a análise do PCN de matemática e dos autores até aqui estudados apontam que os parâmetros não estão mais alcançando as metas para

a alfabetização matemática, pois, entre as atuais mutações ocorridas nas políticas de escolarização com a inserção das crianças a partir dos 06 anos e o período de sua elaboração emerge a necessidade de repensar e reconceituar a alfabetização matemática no novo cenário que compreende o período de alfabetização os três primeiros anos do ensino fundamental. Exatamente por essa razão é que estamos buscando respostas que ajudam a compreendermos a alfabetização matemática que se descortina.

## Notas

<sup>1</sup> Este termo aparece com o sentido de quando a criança tem o conhecimento, mas não sabe que tem, por exemplo, ela sabe que tem dois irmãos, mas não tem consciência que isso se remete a número.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). V. 3. Brasília: MEC, 2001.

BERTON, I. C. B.; ITACARAMBI, R. R. **Números, Brincadeiras e Jogos**. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo matemática: Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental**. São Paulo: ática, 2002.

FABRÍCIO, A. D. **O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas docentes**. Diss. (Mestrado). PUCRS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

KAMII, C. **A Criança e o Número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. 13 ed.. Campinas, SP: Papirus. 1991.

NOGUEIRA, C. M. I.; BELLINI, L. M.; BURGO, O. G. O ensino de número na perspectiva Piagetiana. O que pensam os professores. In: NOGUEIRA, C.M.I.; KATO, L. A.; BARROS, R. M. O. **Teoria e prática em Educação Matemática**. Aproximação da universidade com a sala de aula. Maringá: Eduem, 2010





MORENO, B. R. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, M. et al. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais**: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2011.



TOLEDO, M. B. A.; TOLEDO, M. A. **Teoria e Prática de Matemática**: como dois e dois. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.






# ENTRE O FRANCÊS E O PORTUGUÊS: CARACTERÍSTICAS FONÉTICAS DA INTERFERÊNCIA DO PORTUGUÊS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO FRANCÊS ORAL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA


Daniele de França Nolasco  
*Universidade Federal do Acre*



## RESUMO




Este trabalho tem como objetivo principal analisar, de forma preliminar, na produção oral de discentes do curso de Letras/Francês do primeiro período da Universidade Federal do Acre – UFAC, algumas interferências fonéticas do português no processo de aprendizagem de francês oral como língua estrangeira (FLE). Para a coleta de dados, gravaram-se palavras soltas e sentenças faladas por quatro alunos-aprendizes, sendo dois homens e duas mulheres, no programa de gravação do Windows XP. A princípio, investigou-se como a primeira língua (L1) do aprendiz interfere consideravelmente na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), ocasionando em “erros”, como preconiza a proposta de Ellis (1998) para o estudo da aquisição do inglês como segunda língua e língua estrangeira. Nesse sentido, algumas perguntas foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa: os discentes se apoiam na estrutura de sua língua materna para a produção oral de sentenças em francês? Em que momento ocorre, na produção de palavras ou sentenças em francês, a transferência de sons da língua materna dos aprendizes? Para análise dessas questões, a partir do material coletado, fez-se uma comparação entre os fones do Português (CRISTÓFARO-SILVA, 2007) e do francês (MARTINS e MARBILLAT, 2004) para detectar as principais interferências fonéticas da L1 na LE e de que modo estão organizadas na fala do aprendiz.



**Palavras-chave:** Aspectos fonéticos. Francês. Português.



## INTRODUÇÃO



Pode-se dizer que no processo de aprendizagem da língua francesa, a transferência de aspectos linguísticos da língua materna – no caso o português – é comum. Entender como essas interferências


se dão é fundamental para o professor de língua francesa se subsidiar para promover um ensino mais eficaz.

Dessa forma, pode-se questionar: em que momento da aprendizagem de francês a interferência de fones do português é mais intensa? Para pensarmos sobre essa questão, essa pesquisa se propôs a realizar uma análise preliminar da interferência de fones do português na produção oral de alunos do 1º período do curso de Letras-francês em atividades que visam à aprendizagem dos fones da língua francesa.

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o aprendiz insere os fones, já conhecidos por ele de sua língua materna, na língua que está aprendendo. Segundo Lado (1972), esses erros são naturais e muito importantes para a aprendizagem de língua materna, pois mostra que o aluno tem estratégias específicas ou passa por estágios até aprender o repertório fonético da língua alvo. Nesse sentido, o autor afirma que analisar esses erros/transferências cometidos por aprendizes de (LE) facilita o trabalho do professor, pois ele poderá se ater a produzir atividades de intervenção direta junto à dificuldade enfrentada pelo aluno.

## CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PESQUISA


O objetivo da pesquisa é identificar nos aprendizes do curso de Letras/Francês do primeiro período a transferência de fones do português na produção oral de atividades que envolvam a aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira (LE). A partir de uma proposta de atividade oral, descrevemos as principais dificuldades enfrentadas pelos aprendizes de FLE, detectando quais são as transferências mais frequentes dos fones do português na produção oral do francês e que momento do processo de aprendizagem as interferências são mais frequentes. Através




de um quadro fonético elaborado a partir da análise dos dados, foi feita uma comparação dos fones do português com os do francês para assim analisarmos quais são os fones da língua francesa que mais sofrem interferência dos fones do português.



## ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS



Para se alcançar os objetivos expostos por essa pesquisa, seguimos a metodologia de geração de dados: gravações feitas com 4 (quatro) alunos do primeiro período do curso de Letras-Francês da Universidade Federal do Acre – UFAC. Foram gravadas frases e palavras isoladas produzidas por esses aprendizes a partir de um conjunto de sentenças em francês elaboradas previamente. As sentenças encontram-se anexadas a este trabalho. Assim, para analisá-las, foram usados os pressupostos teórico-metodológicos da Fonética Articulatória, com ênfase nos fones do português (CRISTÓFARO-SILVA, 2007) e do francês (MARTINS e MARBILLAT, 2004).



Após a gravação do material de pesquisa, os dados foram transcritos foneticamente, tendo como parâmetro de transcrição fonética o Alfabeto Fonético Internacional (IPA). Feitas as transcrições fonéticas, foram analisadas: i) as tentativas, por parte dos aprendizes,

em pronunciar os fones do francês; ii) as interferências dos fones do português na produção das palavras, orações e sentenças em francês. Tendo analisados os itens i. e ii., foi elaborado um quadro comparativo de fones do português com os do francês, destacando quais são os fones do português mais usados pelos aprendizes nas interferências da produção oral em francês pois, possivelmente, são esses os pontos-críticos (GRANNIER & CARVALHO) enfrentados pelos aprendizes de FLE. Entendemos que a produção desse quadro é de suma importância, pois ele poderá subsidiar o trabalho do professor de FLE na UFAC, ajudando-o a identificar as principais dificuldades fonéticas dos alunos para produção de material didático mais eficaz.

## DISCUSSÃO EM TORNO DO CORPUS

Uma vez que analisamos o *corpus* de nossa pesquisa, chegamos à conclusão de que realmente os aprendizes de francês como língua estrangeira (FLE) se apoiam na língua materna para pronunciar os fones franceses. Identificamos que tais erros ocorrem no momento em que o informante substitui os fones da língua alvo (francês) pelos fones de sua língua materna (português). Vejamos o quadro comparativo abaixo:

**Transferência dos fones do português no processo de ensino-aprendizagem do francês oral como língua estrangeira**  
**Quadro comparativo**

Ortografia	Transcrição fonética do francês padrão	Transcrição fonológica do auxiliar de pesquisa falando o item lexical em francês	Fone(s) em francês	Fone(s) do português
1. Deux	[ˈdøː]	[de]	[ø]	[e]
2. Monsieur	[mesiˈø]	[mesiˈe]	[ø]	[e]
3. Chats	[ʃaː]	[ʃat]	-	[t]
4. Vous avez	[vuzaˈve]	[vu#aˈve]	[z]	-
5. Russe	[ˈRysə]	[ˈhusi]	[y]	[u]
6. Je	[ˈʒə]	[ˈʒe]	[ə]	[e]
7. Célèbre	[seˈlɛbr]	[seˈlebrɪ]	-	[i]
8. Chanteuse	[ʃɑ̃ˈtøze]	[ʃɑ̃ˈtezi]	[ø]	[ɛ]
9. Palais	[paˈlæ]	[paˈla]	[æ]	[a]
10. L'eau	[ˈlo]	[ˈle]	[o]	[e]
11. Drapeau	[draˈpo]	[draˈpe]	[o]	[e]
12. Vous êtes	[vuˈzɛtʰ]	[ˈvu#eˈte]	[ɛ]	[e]
13. Excusez-moi	[ɛkskyzemuˈa]	[ɛkskiwzimoˈa]	[y]	[iw]
14. Professeur	[pʁ ofeˈsœ R]	[profeˈse]	[œ]	[ɛ]
15. Contente	[kɔ̃ˈtɑ̃tʰ]	[kõˈtètʰ]	[ɔ̃] [ɑ̃]	[õ] [ã]
16. Restaurant	[Restoˈyɑ̃]	[hestaˈhɑ̃]	[ɑ̃]	[õ]
17. Centre	[ˈsɑ̃tʁ]	[ˈsètʁe]	[ɑ̃]	[ẽ]
18. Gâteau	[gaˈto]	[gaˈte]	[o]	[e]
19. L'avenue	[lavˈny]	[lavẽˈniː]	[y]	-
20. femme	[ˈfam]	[ˈfẽmi]	[a]	[e]

Acima temos as principais transferências encontradas, com fones que não são nem do português e nem do francês:

[ø], [y], [æ] e [œ]. Também verificamos em nossa análise que os informantes tendem a acrescentar fones em algumas palavras. Observamos essa característica na palavra 3 - “chats” -, já que em francês são raras

as ocorrências de consoantes finais na oralidade. Os aprendizes iniciantes da língua as pronunciaram nas sentenças em francês propostas, já que em língua portuguesa isso é normal.

Outra característica bastante comum nos dados foi a dificuldade em fazer ligação entre palavras, o que chamamos em francês de “liaison”. Vejamos um exemplo nas frases



de número 4 - “vous avez” e 12 - “vous êtes”, observando suas respectivas transcrições em francês e como o informante (auxiliar de pesquisa) pronuncia as sentenças em francês. Esse é outro aspecto já esperado, pois também não faz parte da fonética portuguesa.

Logo abaixo temos o quadro fonético francês, este quadro justifica nossas conclusões. Observemos as vogais “arredondadas”, elas existem apenas na língua francesa, por

isso que os aprendizes produzem as “não arredondadas”. A verdade é que os mesmos se sentem mais confortáveis em pronunciarem essas vogais “não arredondadas”. Por exemplo, na palavra “monsieur”, cuja pronuncia em francês é [mesi<sup>ø</sup>] (vogal arredondada [ø]), há uma enorme tendência de os mesmos pronunciarem [mesi<sup>e</sup>] (vogal “não arredondada [e]).

### Quadro Fonético do Francês

		Anterior		Central	Posterior
		Não Arred.	Arred.		
Alta		i	y		u
média	Fechada	e	ø	ə	o
	Aberta	ɛ ẽ	œ œ̃		ɔ ɔ̃
baixa		æ	æ	a	ɑ ɑ̃

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o fato é que os aprendizes de FLE ao se depararem com a língua, sem conhecimento prévio da mesma, o que é bastante comum principalmente no curso de francês, apresentam dificuldades ao reproduzirem as vogais arredondadas, estas tão comuns no francês, porém inexistentes na língua portuguesa. Isso foi o que motivou o início desse trabalho, pois esse dilema vem acontecendo há bastante tempo, e isso está refletido nos contratempos que os professores do curso enfrentam ao realizarem atividades que envolvam leitura e conversação.

Chegando à conclusão de que o aprendiz de FLE tem de fato muitas interferências para produzir os sons da língua estrangeira, esperamos que os dados levantados subsidiem o trabalho do professor, ajudando-o a identificar as principais dificuldades fonéticas dos alunos e produzir material didático para sanar as dificuldades dos alunos.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRISTOFÁRO-SILVA, T. **Fonética e Fonologia**

**do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

GRANNIER, D. M & CARVALHO, E. A. **Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol** - da observação do erro ao material didático. Disponível no site: [http://lamep.aokatu.com.br/pdf/pontos\\_criticos.pdf](http://lamep.aokatu.com.br/pdf/pontos_criticos.pdf), acesso no dia 26/05/2010.

LADO, R. **Introdução à Linguística Aplicada**. Petrópolis: Vozes, 1972.

LEEMAN-BOUIX, D. **Les fautes de français existent-elles?** Paris: Editions du Seuil, 1994.


MARQUILLO LARRUY, M. **L'interprétation de l'erreur**. Paris: CLE International, 2003.

MARTINS, C; J.J. MABILLAT. **Sons et Intonation, exercices de prononciation**. Paris: Didier, 2004.

### ANEXOS

**Questionário para reprodução fonética**

J'ai deux chats.



Il vient voir  
 Il vient demain soir.  
 J'ai bien déjeuné.  
 Vous avez le temps.  
 Ils sont célibataires  
 J'ai reçu une carte postale.  
 Je veux un coup de l'eau.  
 Comment vous vous appelez ?  
 Bonjour, monsieur.  
 Je parle chinois.  
 Et voici un café.  
 Vous êtes français.  
 C'est une chanteuse célèbre.  
 J'habite à Marseille.  
 C'est le Palais de Versaille.  
 La guide du groupe.  
 Je cherche un cours d'allemand.  
 Elle parle russe.  
 J'aime le théâtre.  
 Ils parlent portugais.  
 Marie est brésilienne.  
 Tu connais Julie ?  
 Je parle japonais.  
 Vous connaissez la chanson.  
 Vous êtes ensemble ?  
 Le café est bon.  
 Excusez-moi, madame.  
 Je suis itallienne.  
 Sarah est professeur de chante.  
 Je vois une pyramide.  
 Je vais au musée.

Il y a de forêt ici ?  
 Elle est très contente.  
 Lima est la capitale du Pérou.  
 Quel est le nom du restaurant ?  
 Ils aiment le cinéma.  
 Montagne  
 Croissant  
 L'université  
 Secrétaire  
 Le centre  
 Désolé  
 Gâteau  
 L'avenue  
 Une rue  
 Une langue  
 Un hôtel  
 Un drapeau  
 Un chant national  
 Une capitale  
 Un musée  
 Un artiste internacional  
 Une équipe de football  
 Un étudiant  
 Une actresse  
 Des pays étrangers  
 La belle femm

## BREVE GLOSSÁRIO DO TACACÁ

Darlan Machado Dorneles  
Lindinalva Messias do Nascimento Chaves  
Universidade Federal do Acre

### RESUMO

O Tacacá é um prato peculiar da Região Norte do Brasil, mais especificamente, do Estado do Pará, embora seu consumo seja também comum em algumas localidades do Acre, Amazonas, Amapá e Rondônia. É feito com o tucupi e a goma, ambos extraídos da mandioca, com camarão seco e jambu, planta cujo nome científico é *Spilanthes oleracea*, conhecida, ainda, como agrião-do-pará, agrião-do-brasil, agrião-bravo, agrião-do-norte, erva-maluca, jabuaçu e jaburana. É servido bem quente em uma cuia que tem como suporte uma cestinha de palha ou uma pequena tigela. Leva os seguintes temperos: sal, chicória, alho e pimenta de cheiro, e sua comercialização é expressiva através das tacacazeiras, geralmente no final das tardes. Neste trabalho, pautado na Lexicografia e na Lexicologia, apresentaremos um Breve Glossário do Tacacá, com enfoque nos produtos utilizados na preparação, no suporte no qual é servido, nos temperos acrescentados no preparo e ao servir e, na sua comercialização. Faremos, ainda, a título de informação uma breve descrição e histórico do Tacacá para que, este trabalho além, de expor um estudo linguístico, revele as peculiaridades deste elemento cultural pertencente à Amazônia.

**Palavras-chave:** Glossário. Tacacá. Lexicografia. Lexicologia

### INTRODUÇÃO

A Lexicologia e a Lexicografia, consideradas ciências do léxico, são subáreas da Linguística que estabelecem diálogo com várias outras áreas de conhecimento (BIDERMAN, 1884, 2001; WELKER, 2004; KRIEGER, FINATTO, 2004). A primeira volta-se para os estudos das palavras existentes na língua e a segunda visa à construção de dicionários, glossários e vocabulários (BIDERMAN, 2001, BORBA, 2003; WELKER, 2004).

No âmbito dessas duas ciências,




objetivamos, neste estudo, apresentar um breve glossário do Tacacá, prato típico da região amazônica brasileira, revelando as peculiaridades e características desse elemento cultural. O glossário abrange os nomes dos produtos utilizados na preparação desse prato, do recipiente no qual é servido, dos temperos acrescentados no preparo e ao ingerir, e, por fim, os empregados na comercialização.

Não existe um consenso quanto ao conceito de dicionário, glossário e vocabulário entre os diversos estudiosos da área da Lexicografia e da Lexicologia. Escolhemos o termo glossário por tratar-se de um “repertório em que os termos, normalmente de uma área, são apresentados em ordem sistemática”, com “[...] definição, remissivas, podendo apresentar ou não contexto de ocorrência” (FAULSTICH, 1995, p. 6). Além disso, o glossário trabalha, de modo geral, com dados da oralidade que expõem palavras de um determinado contexto social ou cultural em uma perspectiva sincrônica (BARBOSA, 2001, p. 39).



### UM PRATO TÍPICO DA REGIÃO AMAZÔNICA: TACACÁ

O tacacá é um prato peculiar de algumas localidades da região Norte do Brasil, mais especificamente do Estado do Pará, embora seu consumo seja também comum em outros estados nortistas como o Acre, o Amazonas, o Amapá e Rondônia. É feito com o tucupi e a goma, ambos extraídos da mandioca, com camarão seco e jambu, planta cujo nome científico é *Spilanthes oleracea*, conhecida, ainda, como agrião-do-pará, agrião-do-brasil, agrião-bravo, agrião-do-norte, erva-maluca, jabuaçu e jaburana. É servido bem quente em uma cuia que tem como suporte uma cestinha de palha ou uma pequena tigela. Leva os seguintes temperos: sal, chicória, alho e pimenta de cheiro, e sua comercialização é expressiva através das tacacazeiras, geralmente no final das tardes (ANDRADE, 2010).


O dicionário Aulete (s.d.) conceitua o





tacacá como uma “espécie de caldo grosso e picante de tapioca, temperado com tucupi, camarão e pimenta”. Aurélio (s.d.) diz que o Tacacá é um “mingau quase líquido de goma de mandioca temperado com tucupi, jambu, camarão e pimenta”. Fernandes, Luft e Guimarães (1997), conceituam o Tacacá como uma “espécie de mingau de tapioca e camarões, temperado com tucupi”. Houaiss (s.d.), por sua vez, diz que é um “caldo feito com mandioca, camarões e tucupi, temperado com alho, sal e pimenta, a que se adiciona jambu, erva com propriedade de provocar sensação de formigamento na boca”. No que concerne ao preparo, Andrade (2012, s.p.) faz a seguinte descrição:




[...] respeitando possíveis variações no preparo e apresentação do tacacá, pode-se sugerir a seguinte receita: a partir do caldo (tucupi) pronto, começa-se a montagem do tacacá para ser servido. Em uma cuia, coloca-se uma porção do tucupi e, em seguida, acrescenta-se a goma de tapioca; na sequência, adicionam-se os ramos do jambu e depois os camarões secos. Finalmente, acrescenta-se mais tucupi para completar a cuia.



Cabe destacar que, além de elemento gastronômico-cultural, o tacacá é parte integrante do sistema econômico dos locais onde é comercializado, sendo dessa atividade que muitos chefes de família conseguem seu sustento.



Nesse sentido, existem os (as) tacacazeiros (as) mais bem estabelecidos no mercado, com ponto de comércio próprio ou alugado, em lugares estratégicos da cidade, e que possuem os registros legais de seu pequeno negócio. Suas “bancas de tacacá” são, em geral, bem montadas, com mesas e cadeiras ao redor nas quais os clientes podem apreciar a iguaria com conforto e tranquilidade. Outros trabalham mais informalmente, em uma mesa trazida de sua residência, um pequeno fogareiro ao lado, instalados próximo à residência do (a) comerciante, com alguns bancos ou cadeiras. Este segundo cenário, muito comum em décadas passadas, é cada vez mais raro.



Embora o tacacá tenha perdido espaço no gosto dos acrianos, possivelmente para a alimentação industrializada que se impõe nos tempos modernos, ele ainda subsiste na memória afetiva e no paladar de grande número de pessoas. Assim, é comum presenciar

quantidade expressiva de clientes, com as cuias, em torno das bancas. Frequentemente, as filas são extensas, principalmente no período final da tarde e início da noite.

O consumo do tacacá é generalizado, a clientela é composta por adultos, jovens e crianças, ainda que, entre estes últimos, haja uma preferência crescente por outros tipos de lanches. Apesar de ser uma espécie de sopa bastante consistente, é considerado um lanche pela maioria dos consumidores, não substituindo nenhuma refeição, por exemplo, o jantar.

É servido bem quente e coloca-se ao dispor do cliente diversos temperos que podem ou não ser acrescentados, dentre os quais não podem faltar sal e pimenta em forma de molho. A esses dois temperos, vêm se acrescentando outros, em variações da receita original: Ajinomoto, limão, cebolinha, coentro etc.

Dentre os profissionais que vêm se dedicando a esse pequeno comércio, a presença da mulher é forte, havendo mais tacacazeiras do que tacacazeiros. Isso se deve, provavelmente, ao fato de ser atividade culinária que remonta a épocas em que trabalhos “masculinos” e “femininos” eram bem delimitados.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Realizamos uma entrevista semiestruturada com uma tacacazeira do município de Xapuri (Ac) e outra de Rio Branco (Ac) com o roteiro a seguir descrito:

- Quais são os produtos utilizados na preparação do tacacá?

- Qual o nome do suporte no qual o tacacá é servido?

- Quais são os temperos acrescentados no preparo e ao tomar o tacacá?

- Como é a comercialização do tacacá?

Há algum termo ou palavra específica que seja utilizado somente na comercialização desse prato?

O critério para a seleção das tacacazeiras foi o de tempo no exercício da profissão, devendo superar cinco anos. A primeira atua nesse ramo há 25 anos e a segunda há 15 anos. Ambas são muito conhecidas e procuradas em suas cidades respectivas, possuindo clientela fixa.

Em seguida, selecionamos, nas entrevistas, as lexias que compõem o léxico do



tacacá, considerando, na seleção, as envolvidas na preparação, as relativas ao recipiente em que é servido, as relacionadas aos temperos e à comercialização desse prato.

Assim, as lexias escolhidas para compor o breve glossário do Tacacá foram: Ajinomoto, alho (*Allium sativum*), camarão seco, chicória (*Eryngium foetidum*), cuia, goma de mandioca, jambu (*Spilanthus oleracea*), pimenta de cheiro (*Capsicum odoriferum*), sal, tacacazeira (o), tucupi e cesta de palha.

Para a elaboração do glossário, utilizamos, de forma adaptada, os próprios conceitos fornecidos pelas duas tacacazeiras, estruturando o glossário a partir da seguinte forma:

- Macroestrutura (organização geral do glossário) – termos em ordem alfabética (negrito);
- Microestrutura (conjunto de informações que compõem a definição das palavras) – conceitos, variantes (entrada, parênteses e negrito) e contexto (itálico).

Os contextos foram retirados das entrevistas realizadas com as duas tacacazeiras. Preferimos colocar o contexto após o conceito e as variantes no sentido de contribuir para a definição das palavras e mostrar um pouco das respostas das duas tacacazeiras ao questionário aplicado. Em alguns casos, o verbete é seguido de imagens representativas do conteúdo.

O critério para a ilustração dos verbetes com imagens está assentado no fato de que vários elementos (ingredientes ou recipientes) não são de conhecimento generalizado, por exemplo, a goma do tacacá, o tucupi e o próprio tacacá. Por outro lado, optamos por não ilustrar elementos muito conhecidos, tais quais: alho, Ajinomoto, camarão, dentre outros.

Apresentamos, a seguir, o breve glossário do Tacacá.

## BREVE GLOSSÁRIO DO TACACÁ

### A

**Ajinomoto** – Tempero industrial. É utilizado para dar sabor aos alimentos. Ao se tomar o tacacá, a Ajinomoto é um tempero opcional. *Para temperar o tacacá colocamos o*

*sal e o Genomoto. O Genomoto é um tempero completo, alguns clientes gostam e outros não.*

**Alho** (*Allium sativum*) – É utilizado para temperar, de modo geral, os alimentos antes do processo de cozimento. Serve assim como a chicória, a Ajinomoto, a pimenta de cheiro e o sal, como tempero no processo de preparação do tacacá. *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá.*

### C

**Camarão Seco** – É colocado na cuia após o tucupi, goma de mandioca e ramos de Jambu e antes do sal e Ajinomoto. *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá.*

**Cesta de palha** – Utensílio feito de palha seca entrelaçada. É muito utilizado para segurar a cuia de tacacá tendo em vista o fato de ser servido muito quente. Desse modo, a pequena cesta de palha, evita que o cliente queime as mãos. Dependendo da localidade as tacacazeiras utilizam ou uma tigela de plástico, ou a cesta de palha ou outra cuia. *A cesta de palha evita que os clientes queimem a mão, pois o tacacá é servido bem quente.*

**Chicória** (*Eryngium foetidum*) – Planta de cor verde, sabor amargo, de folhas estreitas e crespas; utiliza-se no tempero para o cozimento dos alimentos. É indispensável como tempero no tacacá. **(Chicória-amarga).** *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá.*

**Cuia** – Recipiente em que é servido o tacacá. É feito da casca da cunheira. **(Porongo).** *O tacacá é servido em uma cuia.*

### G

**Goma de mandioca** – É uma substância viscosa e transparente extraída da mandioca. Adiciona-se, geralmente, na cuia após o tucupi. **(Goma de macaxeira).** *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá.*



Fonte: Coluna da IG

J

tornam o tacacá ainda mais picante.

S

**Jambu** (*Spilanthes oleracea*) – É considerado um dos principais ingredientes do tacacá. Trata-se de uma planta ramosa, rasteira, picante e com flores amareladas. **(Agrião-do-pará, agrião-do-brasil).** *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá. A pimenta de cheiro mais o jambu tornam o tacacá ainda mais picante.*

**Sal** – É um dos temperos mais importantes e necessários para o preparo do tacacá. Tempero ou substância, solúvel em água, seco, que se usa para salgar os alimentos para o cozimento ou ingestão. **(Cloreto de sódio, sal de cozinha).** *Para temperar o tacacá colocamos o sal e o Genomoto.*

T

P

**Pimenta de cheiro** (*Capsicum odoriferum*) – Planta picante muito utilizada na culinária, isto é, no tempero de alimentos, para o processo de cozimento, bem como para conservas. *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o Tacacá. A pimenta de cheiro mais o jambu*

**Tacacá** – É uma sopa feita com jambu, tucupi, goma de mandioca, camarão seco, alho, chicória e pimenta de cheiro. Sua origem é paraense, no entanto é também consumido em algumas localidades do Acre, Amazonas, Amapá e Rondônia. *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá.*



Fonte: Blog Descobrindo a Amazônia

**Tacacazeira (o)** – Pessoa que faz e/ou vende o tacacá. *A comercialização do Tacacá é feita geralmente no final da tarde. Tacacazeira é quem faz e vende o Tacacá.*

**Tucupi** – Também é considerado um dos principais ingredientes do tacacá. Suco extraído da mandioca após ser descascada, ralada, espremida e guardada de três a cinco

dias. É um líquido amarelado, azedo e que pode ser utilizado como ingrediente em vários pratos peculiares da região amazônica como, por exemplo, pato no tucupi, peixe no tucupi, rabada e o Tacacá. *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá.*



Fonte: Site Minitube

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O glossário não se mostrou muito extenso, o que pode ser explicado por tratar-se de uma atividade culinária e comercial bastante simples, contudo, isso não invalida o valor do trabalho que revela traços da cultura de localidades da Amazônia.

Das lexias apresentadas, cabe destacar que “Ajinomoto” é um tempero industrial, de uso recente no Acre, não constando, portanto, no rol dos temperos das antigas tacacazeiras. A própria tacacazeira ressalta o fato de o tempero não ser do agrado de todos.

Esperamos que este breve glossário possa contribuir para os estudos linguísticos e, sobretudo, para a divulgação da cultura, da história e da identidade da Amazônia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria do Carmo. *Tacacá. Pesquisa Escolar Online*. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2012. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 10 out. 2013.

AULETE, Francisco Júlio de Caldas. **iDicionário**

**Aulete**. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/>>. Acesso em: 10 out. 2013.


BARBOSA, Maria Aparecida. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, Ieda Maria (Org.). **A constituição da normalização terminológica no Brasil**. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **A ciência da Lexicografia**. Alfa, supl. 28, São Paulo, 1984.


FAULSTICH, Enilde. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. **Ciência da Informação**, v. 24, n. 3, 1995. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewFile/486/441>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo**. São Paulo: Globo, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário do Aurélio**. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 10 out. 2013.



FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **Pesquisador explica origem do tacacá, prato típico da culinária paraense.** UFPAMIDIA, 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Lvq0FN59Hmc>>. Acesso em: 10 out. 2013.



HOUAISS, Antônio. **Grande dicionário Houaiss beta da língua portuguesa.** Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>> Acesso em: 10 out. 2013.




IMAGEM da goma de mandioca. Disponível em: <<http://colunistas.ig.com.br/curioso/2009/06/16/um-feriado-em-manaus-com-tigelas-de-tacaca/>> Acesso em: 10 out. 2013.

IMAGEM do Tacacá. Disponível em: <<http://descobrindoamazonia.blogspot.com.br/2013/04/jambu-afrodisiaco-para-as-mulheres.html>> Acesso em: 10 out. 2013.

IMAGEM do tucupi. Disponível em: <<http://www.minube.com.br/fotos/sitio-preferido/26381/127961>> Acesso em: 10 out. 2013.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à Terminologia: Teoria e Prática.** São Paulo, Contexto, 2004.

WELKER, Herbert Andréas. **Dicionários.** Uma pequena introdução à Lexicografia. Brasília, Thesaurus, 2004.



# A VARIAÇÃO PRONOMINAL NA FALA RIO-BRANQUENSE

Delbiany Lima de Oliveira  
Márcia Verônica Ramos de Macêdo  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

Compreende-se que uma vez sendo a língua dinâmica, podem ocorrer variações lingüísticas no nível fonético, fonológico, lexical, morfológico, sintático ou semântico. Assim, as variações são entendidas como as diferentes manifestações e realizações da língua, as diversas formas que a mesma possui, decorrentes de fatores de natureza histórica, regional, social ou situacional. Este estudo tem por objetivo demonstrar as variações lingüísticas de um objeto usado para se divertir, de um tipo de comida à base de milho, bem como o termo atualmente utilizado para um definir um relacionamento, todos presentes no contexto dos habitantes riobranquenses. O corpus baseia-se em dados que evidenciam diferenças na forma de falar dessa comunidade. Foram entrevistadas pessoas dos gêneros masculino e feminino, com idades entre 20 e 64 anos e com graus de escolaridade diferenciadas, sendo da 4ª série ao ensino superior. A metodologia utilizada foi pesquisa de campo e para tal utilizou-se de um questionário semântico lexical, composto de três perguntas, uma para cada item pretendido e com perguntas direcionadas para cada questão. Os resultados obtidos foram: no tocante à brincadeira de criança há duas variações: peteca e bola de gude, sendo que 75% dos informantes conhecem o objeto por peteca e 25% por bola de gude. Em relação à comida típica do norte à base de milho, observaram-se, as variações: canjica e muncunzá/mungunzá, sendo que 75% responderam muncunzá/mungunzá e 25% canjica. Para a terceira questão: Relacionamento sem compromisso, foram encontradas duas variações: ficar e paquerar, sendo que 50% falaram ficar e 50% paquerar. Com este trabalho, foi possível entender melhor o quanto o espaço geográfico contribui para o surgimento gradativo e a consolidação das variedades lingüísticas da comunidade estudada.

**Palavras-chave:** Variação Diageracional. Variação Diagenérica. Variação Diastrática.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo busca-se analisar a variação na realização dos pronomes possessivos de terceira pessoa *seu* (a) (s) e o genitivo *dele* (a) (s), na fala de informantes do município de Rio Branco- Acre.

De modo geral, nota-se que para as gramáticas normativas os pronomes possessivos denominam-se como aqueles que denotam posse. Sendo a forma *dele*, apenas um meio de se evitar a ambiguidade gerada no enunciado pela forma *seu*.

(1) Augusto gosta de *seu* pai.

(2) Augusto gosta do pai *dele*.

Ao observar o exemplo1, por exemplo, o pronome *seu* traduz uma dupla possibilidade de posse. O pai citado pode ser de Augusto, ou de outro indivíduo não explícito. Em contrapartida, o segundo exemplo permite-se visualizar com maior nitidez que de fato é o referente do enunciado. O genitivo *dele* (a) (s) tem surgido na fala e até escrita, como um pronome possessivo de terceira pessoa, ao que tudo indica este deixou de ser apenas um reforço dentro do discurso, para torna-se uma forma plena em uso.

Surge daí o interesse de se estudar os pronomes possessivos de terceira pessoa, que no sistema pronominal apresenta-se de modo bem característico e assim intrigante. Deste modo, este trabalho busca saber se os fatores extralingüísticos são elementos influenciadores nas escolhas desses possessivos (seu e flexões e genitivo dele e flexões). Para a presente pesquisa selecionou-se os princípios da Sociolinguística Variacionista, desenvolvido por William Labov (1972).

Os fatores sociais, como sexo, classe social, escolaridade, e idade vêm sendo desenvolvidos desde muitos séculos atrás, tendo uma maior relevância a partir do surgimento da sociolinguística na década de 60, que torna evidente a relação entre a língua e a sociedade. O exemplo de estudos desta natureza pode-se citar: Fischer (1958) Labov

(1972), Trudgill (1974). No Brasil tem-se: Scherre (1996), Oliveira e Silva & Paiva (1996), dentre outros que serão vistos mais adiante.

Para análise deste artigo optou-se por trabalhar com três grupos de fatores: escolaridade, idade e sexo, buscando responder às seguintes hipóteses: (1) A variação dos possessivos *seu* e *dele* na linguagem oral está relacionada com as variáveis sociais; (2) Os jovens optam pela variante *dele* com uma maior frequência; (3) A forma *seu* deve ter uma maior frequência dentro do grupo que possuem um grau de escolarização mais elevado; (4) O uso da forma *dele* acontece mesmo sendo ela, apenas uma forma desambiguadora, segundo a visão tradicional (gramática normativa).

Para facilitar a compreensão deste texto optou-se por dividi-lo da seguinte forma: inicialmente tratará de uma breve apresentação de algumas gramáticas, no intuito de observar como se dá a organização dos pronomes possessivos, logo após cita-se

alguns estudos realizados por autores como Câmara Jr. (1979), Perini (1985), Monteiro (1994), Silva (1998). Por conseguinte se realizará a análise deste trabalho, em seguida tem-se as considerações finais.

## REVISITANDO AS GRAMÁTICAS NORMATIVAS

Segundo Cunha e Cintra (1985) os pronomes são palavras que representam ou acompanhar um substantivo. Quanto aos pronomes possessivos os autores nos asseguram que, “o pronome tem três série de formas, que correspondem à pessoa a qual se refere” (CUNHA E CINTRA 1985, p. 309). Sendo que cada uma, poderá variar de acordo com o gênero e número da coisa possuída e inclusive, com a quantidade de pessoas representadas pelo possuidor. Os pronomes possessivos acrescem ainda a pessoa gramatical a noção de posse, conforme quadro abaixo.

Quadro 1: Distribuição dos pronomes possessivos.

		Um possuidor		Vários possuidores	
		Um objeto	Vários objetos	Um objeto	Vários objetos
<b>1ª pessoa</b>	Masc.	Meu	Meus	Nosso	Nossa
	Fem.	Minha	Minhas	Nossa	Nossas
<b>2ª pessoa</b>	Masc.	Teu	Teus	Vosso	Vossos
	Fem.	Tua	Tuas	Vossa	Vossas
<b>3ª pessoa</b>	Masc.	Seu	Seus	Seu	Seus/
	Fem.	Sua	Suas	Sua	Suas

Fonte: Cunha e Cintra, 1985.

Os pronomes possessivos podem assim, sugerir a noção possessiva a três pessoas do enunciado de maneira que, possa se referir a apenas um possuidor, como também a vários possuidores. No entanto, em nenhum momento, Cunha e Cintra faz qualquer tipo de menção ao emprego da forma *seu*, como um pronome na de segunda pessoa, nem tão


pouco se nota a existência da forma *dele* e flexões, fenômeno já incorporado no português brasileiro coloquial.

De acordo com Almeida (1979), o pronome possessivo se referir de tal maneira a coisa possuída como também a pessoa gramatical possuidora. Em síntese, o quadro é o seguinte:


Quadro 2: Distribuição dos Possessivos

Pronomes pessoais	Pronomes possessivos
<b>Eu</b>	<i>meu, minha, meus, minhas</i>
<b>Tu</b>	<i>teu, tua, teus, tuas.</i>
<b>Ele</b>	<i>seu, sua, seus, suas</i>
<b>Nós</b>	<i>nosso, nossa, nossos, nossas</i>
<b>Vós</b>	<i>vosso, vossa, vossos, vossas</i>
<b>Eles/Elas</b>	<i>seu, sua, seus, suas</i>


Fonte: Almeida(1979).



Assim como Cunha e Cintra, no quadro de Almeida (1979), não há nenhuma menção ao uso dos pronomes: você/vocês/a gente, e dele e flexões, como elementos que fazem parte da classe gramatical dos pronomes, fato já incorporado na linguagem coloquial e até mesmo na linguagem escrita dos falantes da língua.




Bechara (2009), ao se referir as formas possessivas afirma que, ao se tratar dos pronomes *seu* e *flexões* é notável que estes, por sua vez podem dar margem a certa dúvida quanto a quem seja o possuidor, e como forma de evitar certo tipo de ambiguidade sugeriu Bechara que se substituía o pronome *seu* pela forma *dele* e *flexões*, ou ainda formas por como: *de você, do senhor*.




Como é visível, o autor mostra-se preocupado com algumas das mudanças no português brasileiro coloquial, dentre as quais se tem a entrada da forma genitivas dele e flexões, como possessivos de terceira pessoa. Outra sugestão dada por Bechara (2009) é a união das duas formas citadas (*seu* e *dele*), como meio de se evitar a ambiguidade gerada pelo possessivo *suas* e *suas flexões*, conforme exemplo abaixo.

João a *seu* modo *dele* explica os fatos.




Contudo compreende-se que esta é uma opção pouco usada pelos falantes e que causa certa estranheza aos ouvidos dos usuários da língua, que não estão acostumados a tais construções frasais, mesmo sendo uma possibilidade concedida pelas gramáticas normativas.



Ressalta-se que quanto às gramáticas, não há mudanças consideráveis que embase este trabalho. Todavia observá-las torna-se possível a instauração de uma importante reflexão sobre a realidade do sistema linguístico atual.



## O USO DOS POSSESSIVOS DE TERCEIRA PESSOA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO



O quadro dos pronomes no português brasileiro vem passando por inúmeras alterações ao longo de seu trajeto. Com processo de gramaticalização da forma *você*, que passou de forma de tratamento para um pronome pessoal de segunda pessoa, adveio algumas modificações no quadro dos pronomes possessivos, relacionada à forma *seu(s)* / *sua(s)* que passou a se tornar ambígua, visto que, além de fazer referência a terceira pessoa do singular e do plural, tornou-se

também de segunda pessoa do singular e do plural. (PERINI, 1985, MATTOSO CAMARA JR, 2001, MONTEIRO, 1994).

Silva (1982), assim como Monteiro (1994), acredita que o quadro dos possessivos é bastante complexo, uma vez que possui dois referentes, o possuidor e o possuído, o que pode ocasionar inevitáveis ambiguidades.

Monteiro (1994) ao observar o sistema dos pronomes pessoais afirma que há de fato uma modificação no sistema. E referindo-se aos possessivos nos afirma que:

Há formas possessivas em que a ambigüidade é mais corrente ainda: o pronome *seu(s)* se emprega para o ouvinte, para uma terceira pessoa definida ou, genericamente, para qualquer pessoa, em combinação com os possíveis sentidos de posse distributiva ou coletiva. Essa complexidade é responsável em parte pela introdução de expressões genitivas (*dele, de vocês* etc.) que estão modificando profundamente o quadro dos possessivos. (MONTEIRO, 1994, p. 205)

E possível que o surgimento da forma *dele* (e flexões) seja resultado de um processo utilizado pelo falante para se evitar a ambiguidade ocasionada pelo uso de *seu* (e flexões), tendo em vista que esse pronome, poderia consequentemente ocasionar a probabilidade de mais de um referente.

A partir de autores como Silva, Monteiro e outros, é possível compreender que os estudos linguísticos tem apontado, para uma tendência a modificações no quadro dos pronomes possessivos. Essa possível mudança, porém vai de encontro com o que preconiza a gramática normativa, que ainda apresenta em grande parte de seus escritos, a forma *dele* apenas como meio alternativo de desfazer ambiguidades.

O presente artigo, portanto, explica-se pelo interesse de estudar a língua falada do município de Rio Branco, tendo como foco as mudanças ocorridas no sistema pronominal do Português brasileiro. Para tanto, seguimos os seguintes passos metodológicos.

## METODOLOGIA

O presente estudo seguiu os princípios da Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista. O material de análise desta teoria Varacionista, pauta-se no estudo do

vernáculo, os dados trabalhados são registros de entrevistas semiestruturadas gravadas, realizadas em 22 bairros da cidade de Rio Branco.

A seleção dos informantes foi realizada através de uma amostra aleatória estratificada. Os informantes, por sua vez são falantes naturais de Rio Branco que não se ausentaram da cidade no momento de desenvolvimento da língua materna. Este fato se justifica pelo motivo de que, este momento a criança pode sofrer influências externas, ao passo que após essa fase, ela tende a preservar hábitos já adquiridos.

Após a gravação das entrevistas, partiu-se para a transcrição e codificação dos dados. Como parte de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, no presente texto optou-se por fazer uma análise apenas de seis entrevistas, de modo a considerar apenas os fatores extralinguísticos: sexo (masculino e feminino); escolarização (1ª a 9ª ano do ensino fundamental; de 1ª a 3ª série do ensino médio; do 1º ao último ano do ensino superior; superior completo). E idade a partir de três faixas etária: 15 aos 21, 25 aos 35 e 40 aos 60 anos.

O tratamento se deu a partir do programa VARBRUL, sendo os resultados dispostos em tabelas, para a observação e análise.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção serão examinados os dados da língua falada, ou seja, o vernáculo, os enunciados, ideias, expressões, proposições emitidas sem nenhum tipo de preocupação como vão serem pronunciados (TARALLO, 1986, p. 19). Inicialmente apresenta-se a amostra utilizada neste trabalho, em seguida o cômputo geral das ocorrências das formas em estudo. Para em seguida apresentar os fatores sociais que foram considerados mais relevantes nas rodadas do programa Goldvarb.

## O FENÔMENO EXTRALINGUÍSTICO

Para a presente análise os informantes foram divididos de modo que em cada grau de escolaridade e faixa etária selecionou-se dois informantes, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, totalizando o número de seis indivíduos. Como se observa abaixo.

Quadro 3: distribuição dos números de informantes analisados

	15 a 21 anos	22 a 35 anos	45 a 60 anos
<b>Ensino fundamental</b>	2		
<b>Ensino médio</b>		2	
<b>Ensino superior</b>			2

## USO DAS FORMAS SEUS E FLEXÕES E GENITIVO DELE E FLEXÕES

Os pronomes possessivos *seu* e *flexões*,

como já mencionado anteriormente alternam na 3ª pessoa do discurso com a forma analítica preposição + pronome: *dele* e *flexões*. Abaixo se encontra a frequência geral de uso dessas variáveis.

Quadro 4: distribuição geral dos valores referente à frequência absoluta e frequência relativa do uso das formas *seu* e *dele* e suas flexões.

VARIÁVEL DEPENDENTE		
Frequência		
	Ocorrências	Porcentagem
Seu (a) (s)	31/50	38%
Dele (a) (s)	19/50	62%

Como observado foram computadas 50 ocorrências no geral, sendo que 31 dizem



respeito à forma *seu* e flexões, e 19 pertencentes à forma *dele* e flexões. A partir da análise pode-se constatar que de maneira natural, o genitivo tem uma maior frequência na fala dos rio-branquenses, apresenta-se indicativo de posse nas construções dos enunciados, e não apenas como um meio de desambiguar o discurso como é proposto nas gramáticas normativas.

## CONDICIONAMENTO ESCOLARIDADE

## SOCIAL:

Quanto ao grau de escolaridade, a hipótese inicial era que este poderia exercer grande influência sobre os falantes. Porém nota-se que, esse fato não foi confirmado nesta análise.

Quadro 5: uso das formas segundo o grau de escolaridade.

ESCOLARIDADE	FREQUÊNCIA			
	Dele (a) (s)	Peso Relativo (PR)	Seu (a) (s)	Peso Relativo (PR)
<b>Ensino fundamental</b>	16/33= 48.5%	.33	17/33= 51.5%	.67
<b>Ensino superior</b>	15/ 50 = 88%	.80	2/17= 12%	.20

No grupo de fator escolaridade vê-se que, no discurso dos informantes do Ensino fundamental há um favorecimento ao uso da forma *seu*, apresentando um valor peso de 0.67. Ao analisar o nível superior nota-se que à forma que demonstra um maior frequência no uso dos falantes é a forma *dele*. Tem-se uma espécie de inversão ao esperado, os informantes de nível fundamental, apresentam-se como aqueles utilizam com uma maior frequência a forma padrão de uso da língua. Enquanto que os de nível superior, apresentaram um peso relativo de .80, de uso da variante *dele e flexões*, dado este significativo na análise.

É importante salientar ainda, que nas entrevistas analisadas constatou-se que os informantes com o Ensino médio, correspondentes à faixa etária de 15 a 21 anos não empregaram a forma *seu e flexões* em seus discursos, tendenciado uma mudança de uso, o que será de fato, melhor analisado em um estudo mais aprofundado posteriormente, a partir de um corpus total de 40 entrevistas.

## CONDICIONAMENTO SOCIAL: FAIXA ETÁRIA

Ao estudar a relação entre variação linguística e o fator idade podem-se obter duas direções básicas: a estabilidade de variantes linguísticas – ou seja, o processo de variação, ou processo de mudança na língua.

Atentando para os dados do quadro abaixo, constata-se que o grupo que se mostrou mais relevante na análise realizada no goldvarb, foi o grupo pertencente a 22 a 35 anos e 45 a 60 anos, enquanto que o grupo de 15 a 21 anos, foi notado uma tendência ao uso apenas da forma *dele*, portanto não podendo ser analisado seu valor peso, uma vez que não houve um processo de variação neste grupo.

Quadro 6: uso das formas segundo a faixa etária.

	Dele (a) (s)	PR	Seu (a) (s)	PR
<b>22 a 35 anos</b>	15/17= 88%	.80	2/17=12%	.20
<b>45 a 60 anos</b>	16/33=48,5%	.33	17/33= 51,5	.67

De acordo com os resultados apresentados no quadro abaixo, visualiza-se que os mais jovens tendem a utilizar a forma dele com uma maior frequência. O que confirmam as discussões de Mollica (2010, p. 44), segundo diz que “para se referir ao possessivo de terceira pessoa (exemplo: o livro dele/o seu livro), os jovens de 25 anos ou menos estão usando pouquíssima a forma seu, preferindo reservá-la para a segunda pessoa”. Os jovens desse modo tende a mostram-se mais propícios à inclusão de formas mais próximas da linguagem coloquial, conceituadas pelas gramáticas como formas não padrão.

Em detrimento a forma *seu (a) (s)* é eleita pelos mais velhos, que aparecem como aqueles que possuem certa resistência quanto ao uso das formas inovadoras dele e flexões, resultando um peso de 0.67 da frequência seu e flexões.

O grupo de fator idade, portanto, apresentou uma elevada significância (0.006) nesta análise, podendo ser considerado pelo goldvarb, um condicionador social influente na fala dos rio-branquenses.

### CONDICIONAMENTO SOCIAL: GÊNERO/ SEXO

Quadro 7: uso das formas segundo o gênero/sexo.

	Dele (a) (s)	PR	Seu (a) (s)	PR
<b>Feminino</b>	23/29=79%	.67	6/29=21%	.33
<b>Masculino</b>	12/25=48%	.31	13/25= 52%	.69

Segundo os dados pode-se perceber que o gênero do possuidor foi de fato um elemento influenciador na escolha de uma de outra forma pelo falante. Os homens assumem uma atitude conservadora optando pela forma seu, enquanto que as mulheres assumem uma tendência à mudança, liderando assim as escolhas por formas inovadoras.

A partir de uma análise geral, tem-se a evidencia que a faixa etária foi o grupo de fator que demonstrou uma maior significância, com o valor do input geral (0.620) que favorece a força da regra.


### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo é possível esboçar algumas considerações no que diz respeito ao fenômeno em estudo. Os dados analisados mostram-se coerentes pois levam a confirmação de uma possível mudança no quadro dos pronomes na língua oral.


Embora as gramáticas normativas prescrevam o uso da forma *seu* e flexões, como indicativo apenas de terceira pessoa, a forma possessiva *seu* como de segunda pessoa tornou-se usualmente aceito pelo falante da língua.

Além disso, vê-se que o genitivo *dele*, vem sendo amplamente aceito na fala dos informantes, em alguns casos como, no grupo jovem que compõem o ensino médio, observa-se que há uma grande percentagem da forma *dele* nas escolhas dos falantes, demonstrando a não frequência de casos do pronome suas e flexões.

As formas *seu (a) (s)* ainda encontra-se em um processo de alternância com a forma *dele* na grande maioria dos casos analisados. O genitivo tem demonstrado ser uma forma preferencial entre os falantes com escolaridade mais elevada, sendo veiculada inclusive com maior frequência na mídia, ainda que contrariem a norma padrão.




Conclui-se deste modo que, que a língua é algo que estar em constante movimento, variando no tempo, no espaço, e como visto nesta pesquisa, ela nunca estará atrelado apenas a fatores linguísticos – interno, mas sim também a fatores da história da própria sociedade que fala determinada língua.




Com a análise pode-se constatar que, na fala rio-branquense ainda não há um processo de mudança linguística, pois a mudança é um fenômeno gradual, a língua passará necessariamente primeira, por um período de transição, de *variação*, para só então chegar à *mudança*, ação esta, a qual se tem uma variante, que se sobrepõe a outra e a partir do momento em que esta passa a ser incorporada tornando-se a única forma em uso da língua. Na fala dos rio-branquenses o uso das formas seu (a) (s) e genitivo dele (a) (s) como duas formas que se alternam em uso, nos diversos estratos e níveis da língua.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 28 ed. São Paulo: Saraiva 1979.



BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. Ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2009.



CÂMARA JR., J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.



CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley Cintra. **Nova gramática do Português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro:

Lexikon, 2008.

FISCHER, J. L. **Social influences on the choice of a linguistic variant**. Word, 1958. 14: 47-56.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.

MOLLIKA, M.C., BRAGA, M. L. **Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2010.

MONTEIRO, José Lemos. **Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português brasileiro**. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

PERINI, M. A. **O surgimento do sistema possessivo do Português Coloquial: uma interpretação funcional**. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 1, n. 1 e 2, p.1-16, 1985.

SCHERRE, M. M. P. **Sobre as influências de variáveis sociais na concordância nominal**. In: SILVA, G. M. & SCHERRE, M. M. P. Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996.

SILVA, Gisele Machline de Oliveira e. **Um caso de definitude**. Organon 1890-108: Revista do Instituto de Letras da UFRS, 1982.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolingüística**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

TRUDGILL, P. **The social differentiation of English in Norwich**. Cambridge: Cambridge University Press, 1974.

# TRAÇOS FEMINISTAS E CONTRASTES NAS OBRAS “A CASA DE BONECA”, DE IBSEN E MANSFIELD

Denise Jocasta Pereira  
Barbara Jaine de Melo Barbosa  
Maria Alice Sabaini de Souza  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O movimento feminista surgiu em meados da década de 1960, tendo como meta a conquista de direitos iguais entre homens e mulheres. O presente artigo tem como objetivo identificar os traços feministas presentes na peça teatral *A Casa de Boneca* (1879), de Henrik Ibsen, e no conto *A Casa de Boneca* (1922), de Katherine Mansfield. Autores como Zolin, Xavier, Bachelar, Blanchot e Lins embasarão tais discussões. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter comparativo entre as duas obras. Apesar de as obras terem sido publicadas antes da explosão do movimento feminista, é possível identificar nas mesmas, traços precursores do feminismo. Além disso, será abordado o contexto social descrito nas obras e sua relação com o comportamento das personagens. Ainda que as obras possuam o mesmo título, apresentam entre si contrastes, não somente na estrutura, mas na significação do elemento casa. Na peça de Ibsen, a Casa simboliza a “prisão” de Nora que busca se libertar, enquanto no conto de Mansfield, a casa simboliza uma divisão social, na qual as irmãs Kelvey são as únicas a serem impedidas de ver a casa de bonecas, por pertencerem a outro nível social. Ambas as obras fazem uma crítica social. Ibsen permite que a mulher deixe de ser submissa e se posicione perante a família e a sociedade, enquanto Mansfield questiona a discriminação de nível social.

**Palavras-chave:** Ibsen. Feminismo. Mansfield. Casa de Boneca.

## INTRODUÇÃO

*Casa de Bonecas*, escrita por Ibsen, foi publicada em 1879 e causou polêmica devido ao desfecho inovador. Katherine Mansfield escreveu o conto *A casa de bonecas* em 1922, tendo apenas personagens femininas e discutindo a separação entre classes sociais.

Considerando tais pressupostos, o

presente artigo tem como objetivo identificar os traços precursores do feminismo em ambas as obras, bem como a crítica social presente também em ambas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter comparativo, realizado através do embasamento teórico de BLANCHOT (1987), BACHELAR (1978), ZOLIN (2003), entre outros.

É perceptível que devido às obras possuírem datas de publicação próximas, o contexto social é quase que inalterado, possibilitando relações entre ambas. Os contrastes vão além dos elementos textuais, são a simbologia da casa em ambas as obras, bem como reflexões acerca da situação social e conscientização dos personagens.











## CASA DE BONECAS, DE HENRIK IBSEN

Henrik Johan Ibsen, o escritor de *Casa de Bonecas* (1879), nasceu em 1828, em Skien, Noruega e se dedicou à literatura após reprovação nos exames de admissão do curso de Medicina. A obra “*Casa de Bonecas*”, publicada em 1879 causou polêmica na época por retratar a exclusão feminina da sociedade no século XIX e é uma das obras de Ibsen mais importantes por se tratar de uma crítica aos papéis conjugais aceitos por homens e mulheres que caracterizou a sociedade da época.

A peça se inicia com Nora fazendo os preparativos para o natal. Ela é descrita como uma mulher dedicada à família e mimada pelo marido. Considerando o contexto social, percebemos que Nora era retratada como as mulheres da época de fato deveriam agir, sendo responsáveis pelos assuntos domésticos, como notamos em ALAMBERT (1986, p. 03):

Na época contemporânea, Kant fala da mulher com a soberba de um velho celibatário. Considera-a pouco dotada intelectualmente, caprichosa, indiscreta e moralmente fraca. Sua única força é o encanto. O seu amor se esforça por seduzir





todos os homens. Sua virtude é aparente e convencional. Halle, em 1908, afirma que da melhor das mulheres não se pode fazer mais do que uma boa-dona-de-casa. Guilherme Liepmann, na sua *Psicologia da Mulher* (2ª edição, Viena, 1922), reduz a mulher a três notas fundamentais: vulnerabilidade, recalçamento, maternidade.

Ainda no primeiro ato, ao receber a visita de uma amiga de infância, Nora fala sobre suas alegrias e sobre a promoção do marido a diretor do banco. A amiga diz que Nora não conhece o lado ruim da vida, então Nora resolve contar-lhe um segredo do seu passado: Helmer, o marido de Nora, havia ficado doente e Nora falsificou a assinatura do pai que havia falecido naqueles dias e fez um empréstimo do banco para cobrir os gastos do tratamento do esposo. Nora recebe a visita de Krogstad, funcionário do banco, que a ameaça de contar ao marido de Nora sobre o empréstimo que ele lhe fez e levar o documento à Justiça se ela não convencer o marido de manter Krogstad no emprego.

Nora é retrata como um ser frágil que necessita de proteção e que é incapaz de refletir e agir perante o mundo, como nota-se no primeiro ato: “HELMER (do escritório): É a minha cotovia que está gorjeando aí fora? NORA (desamarrando animadamente os pacotes): É sim.” (IBSEN, 2007, p.08), também no segundo ato: “HELMER (segurando-lhe as mãos) Ora, ora, ora. Não se deixe arrebatado tanto. Acalme-se. Volte a ser a minha cotoviazinha.” (IBSEN, 2007, p.73)

No segundo ato Cristina, amiga de Nora, lhe pergunta se foi o Dr. Rank quem lhe emprestou o dinheiro para o tratamento de saúde de Helmer, e Nora nega. Dr. Rank está doente e quando Nora tenta lhe pedir ajuda para se sobressair da chantagem de Krogstad, Dr. Rank lhe confessa o seu amor, então ela envergonhada desiste de pedir ajuda a ele.

Ao pedido de Nora de manter Krogstad no banco, Helmer se nega e diz que não poderia aceitar a opinião de sua esposa:

HELMER: Mas é exatamente pedindo por ele que você torna impossível conservá-lo. No banco já se sabe que devo despedir Krogstad. Se agora viessem a saber que o novo diretor mudou de ideia por influência da mulher... NORA: Que mal haveria?... HELMER: Nenhum, é claro - contanto que



prevaleça a opinião de uma mulherzinha obstinada! Não é assim? Realmente, você crê que eu vá me tornar ridículo perante todo o pessoal? (IBSEN, 2007, p.53)

Nora não consegue convencer o marido e Krogstad é demitido, ele então a ameaça a entregar uma carta para Helmer contando tudo caso ela não influencie Helmer a recontratar Krogstad e lhe dar um cargo maior no banco. Nora se nega ao acordo e Krogstad coloca a carta na caixa do correio. Cristina, que estava na casa de Nora sai atrás de Krogstad.

No terceiro ato Cristina encontra Krogstad e é revelado um relacionamento antigo entre os dois, e Krogstad lhe questiona por ter sido abandonado por ela. Cristina se justifica alegando que na época tinha mãe doente e irmãos para criar. Cristina conta a Krogstad que ficará no lugar dele no banco e sugere que eles fiquem juntos e ele aceita. Cristina não conta a Nora sobre Krogstad, apenas diz que Helmer deverá saber toda a verdade. Helmer chega em casa e se dirige ao escritório para ler as cartas. Pouco tempo depois sai do escritório com uma carta nas mãos, dizendo não acreditar no que acabou de ler. Nora se justifica argumentando que fez tudo por amor. Helmer enfatiza que Nora é uma mulher sem princípios assim como o pai dela.

O esposo de Nora se demonstra mais preocupado com a reputação dele, expondo-o e tornando-o cúmplice de tal situação. Ele proíbe Nora de educar os filhos, mas diz que eles devem manter a aparência de uma boa família. Nesse momento, é entregue a Helmer uma carta de Krogstad devolvendo a promissória. Perante tal situação surpreende, Helmer nota que estão salvos, pois não poderão ser chantageados, então rasga a promissória e perdoa Nora. Ela analisa o comportamento do marido e conclui que, assim como o pai dela, Helmer também a tratava como uma criança que apenas deveria ser cuidada, e não participaria de decisões. Assim como Nora foi uma “filha-boneca”, tornou-se uma “esposa-boneca”. Ela chega a conclusão de que não está preparada para educar os filhos e que apenas ficando sozinha ela poderá aprender mais sobre si e sobre o mundo. Nora vai embora e Helmer fica só na sala.


No final da peça teatral, quando Nora decide que vai embora, ela relata como a sociedade veria seu esposo depois de tal decisão: “Ouça, Torvald. Quando uma mulher




deixa a casa de seu marido, como eu estou fazendo agora, as leis – segundo ouço dizer-absolvem o marido de qualquer obrigação para com ela. De qualquer modo, eu o deixo livre de agora em diante.” (IBSEN, 2007, p. 102) Percebe-se que a sociedade julgaria a mulher como sendo a errada e não o “esposo abandonado”. Devido ao fato de Nora afirmar que só falava o que conhecia nos remete a conclusão de que as mulheres não conheciam os seus direitos sociais, se é que os tinham.





## **CASA DE BONECAS, DE KATHERINE MANSFIELD**




Katherine Mansfield nasceu em Nova Zelândia, concluiu os estudos na Inglaterra e possuía o talento de violoncelista. Fugiu aos padrões sociais da época sendo bissexual. Foi amiga de Virginia Woolf, e em 1922, um ano antes de falecer, publicou “The Doll’s House”, traduzida em português como “A casa de Bonecas”.




Trata-se de um conto em que as irmãs Burnells ganham de presente uma linda e encantadora Casa de Bonecas e convidam as amigas para conhecê-la, com o objetivo de se tornarem invejadas pelo presente que receberam. Das três irmãs, Isabel, Lottie e Kezia, a caçula Kezia é a que, além de se encantar pela Casa de Bonecas, fica deslumbrada com o lampião que se encontra no interior da casa.



O conto retrata dois núcleos opostos, as irmãs ricas Burnells e as irmãs pobres Lil e Else Kelveys, estas últimas sempre excluídas das demais. Apesar da curiosidade das irmãs Kelveys, elas não poderiam ser convidadas a conhecer a Casa de Bonecas das irmãs Burnells, pois a tia Beryl não permitiria que a família Kelveys visitasse sua casa. Até que um dia, depois de todos terem conhecido a Casa de Bonecas, Kezia, a irmã mais nova das Burnells, convida as irmãs Kelveys para conhecer a Casa de Bonecas, que também não se encantaram somente com a casa de bonecas nova, mas com o lampiãozinho no interior da casa.



As irmãs Burnells apenas estavam na mesma escola que as irmãs Kelveys porque era a única escola na região, e não por devido dos pais das Burnells.



No momento do recreio, as demais meninas humilhavam as irmãs Kelveys, que sempre estavam sentadas longe de todos e comendo seus lanches embrulhados em

jornais.

Certo dia, Kezia ao ver as irmãs Lil e Else Kelveys que estavam passando em frente a casa das Burnells, as convidou para conhecer a Casa de Bonecas. As irmãs Kelveys hesitaram até que decidiram entrar. A tia Beryl ao ver que as meninas estavam em seu quintal, as expulsou de lá o quanto antes, e de forma humilhante, brigou com Kezia e bateu a porta da Casa de Bonecas.

Ao pararem para descansar, bem longe da casa dos Burnells, as irmãs Kelveys ficaram em silêncio e a pequena Else disse para Lil, “Eu vi o lampiãozinho.” E o silêncio permaneceu.

## **O FEMINISMO E O PAPEL DA MULHER NO FINAL DO SÉCULO XIX E COMEÇO DO SÉCULO XX**











A mulher e seu papel, bem como sua identidade, ao longo do tempo foram determinadas pela sociedade, sendo o homem superior, posição que resulta de interpretações de acontecimentos bíblicos onde a mulher é considerada culpada pela expulsão do homem do paraíso. Portanto, ela é inconsequente e incapaz de se posicionar perante a sociedade, pois resultaria negativamente. Conforme STREY, CABEDA e PREHN (2004, p.15):

As representações da mulher atravessaram os tempos e estabeleceram o pensamento simbólico da diferença entre os sexos: a mãe, a esposa dedicada, a “rainha do lar”, digna de ser louvada e santificada, uma mulher sublimada; seu contraponto, a Eva, debochada, sensual, constituindo a vergonha da sociedade. Corruptora, foi responsável pela queda da humanidade do paraíso. (STREY, CABEDA e PREHN, 2004, p.15).

De acordo com a citação acima, nota-se que a mulher foi considerada inferior devido à interpretação de um acontecimento bíblico em que Eva descumpre um mandamento de Deus e oferece a Adão o fruto proibido, dessa forma, a mulher que se comportasse com os mesmos direitos dos homens agiria de forma inadequada, o que resultaria em consequências negativas à humanidade.

Conforme podemos notar em SANTOS e FERNANDES (s/d, p.02):

Esses dois elementos formadores, homem



e mulher, deveriam ao longo dos anos ter constituído identidades próprias onde cada qual evoluísse socialmente dentro das respectivas características. No entanto, uma ideologia prevaleceu ao longo dos séculos – o patriarcalismo – que entre outras coisas determinou os modelos: de ser e atuar, para si e para a mulher, desse modo a identidade constituinte da mulher não é algo estabelecido por si mesma, porém imposta pelo gênero “superior” – o masculino. (SANTOS e FERNANDES, s/d, p.02)

É válido ressaltar que o patriarcalismo tem como ideal a supremacia do sexo masculino perante a sociedade, e a mulher sendo submetida a um ser superior, sem poder assumir sua identidade, a qual era distorcida de forma que a mulher acreditasse ser seu papel aquela posição inferior imposta pela sociedade.

Em 1970, conforme MATOS (2009, p.279), “as mulheres entraram em cena e se tornaram visíveis na sociedade e na academia”, o que resulta do movimento feminista.

A essência do movimento feminino, como praticado e relatado, é a redefinição da identidade da mulher: ora afirmando haver igualdade entre homens e mulheres, desligando do gênero diferenças biológicas e culturais; ora, contrariamente, afirmando a especificidade essencial da mulher, frequentemente declarando, também, a superioridade das práticas femininas como fonte de realização humana, ou ainda declarando a necessidade de abandonar o mundo masculino e recriar a vida, assim como a sexualidade, na comunidade feminina. (CASTELLS, 1999, p.211 *apud* SANTOS e FERNANDES (s/d, p.04)

Percebe-se, então, o desejo da mulher em se posicionar e ser reconhecida perante a sociedade como sujeito, capaz de agir, de pensar e de se expressar de forma que demonstre sua identidade própria.

O movimento feminista surgiu em meados de 1960, entretanto, podemos considerar ainda na Idade Média, Christiane Pisan, como sendo uma das primeiras feministas, levando em conta seu discurso em defesa das mulheres, a qual era a primeira escritora a viver de seu trabalho e dessa forma, conseguir a independência econômica, e chagando a afirmar em um de seus livros que homens e mulheres são iguais (ALAMBERT, 1986, p. 05).

Após Pisan, Martin Le Franc escreveu

um longo poema de 24 mil versos, intitulado Campeão das Damas, em defesa das mulheres. De acordo com ALAMBERT (1986, p. 05), “respondendo a Vilain-Pensar, ele afirmou que a fraqueza das mulheres não justifica a superioridade masculina. Isto ocorre por conta de sua fraca educação”.

As mulheres não eram educadas para serem independentes, sempre sendo moldadas à “função” da mulher da época, ao modelo patriarcal.

No final do século XVIII, Olympe de Gouges, atriz e cortesão sem estudos e com uma mente muito evoluída, publicou o caderno “Os direitos da Mulher e da Cidadão” e adquiriu muitos inimigos, sendo condenada dois anos depois da publicação do caderno à guilhotina com o acusamento de “ter querido ser um homem de Estado e ter esquecido das virtudes de seu próprio sexo.” (ALAMBERT, 1986, p. 09).


No século XIX, com a consolidação do capitalismo, as mulheres passaram a trabalhar, mas de forma explorada com longas jornadas de trabalho e sem os direitos e salários iguais aos dos homens. Conforme ALAMBERT (1986, p. 11), grandes socialistas utópicos, como Saint-Simon e Charles Fourier, se pronunciaram a favor da emancipação da mulher. Ainda de acordo com ALAMBERT (1986, p. 11), “Fourrier revelou a miséria material e moral do mundo burguês e pôs em evidência o fato de que as mulheres eram as maiores vítimas de tudo isto”.

Segundo ALAMBERT (1986, p. 11), Fourier defendia que “o sistema de educação deveria ser o mesmo para homens e mulheres, porque a separação entre os dois sexos nos primeiros anos de vida é fator determinante do atual ‘mal social’”. Posteriormente surgindo a tese defendida pelo clássicos marxistas: “a questão feminina é uma questão social”. (ALAMBERT, 1986, p.39).


Tanto no final do século XVIII quanto no século XIX, a mulher não tinha direitos como pedir o divórcio, a menos que o marido o desejasse, além de que a esposa não poderia ficar com os filhos ou sequer receberia alguma parte dos bens do casamento, esse direito sendo reservado apenas em caso de viuvez.

A posição legal das mulheres no século XVIII era regida pelos conceitos patriarcais do direito romano. Qualquer bem que a mulher tivesse tornava-se propriedade







do marido, embora fosse costume este fazer-lhe uma doação da qual, porém, ela só usufruía na viuvez. Os filhos eram, por lei, do marido; só ele podia pedir divórcio e tinha o direito de punir a esposa. (WATT, 2010, p.151)




Devido ao fato de as obras literárias serem resultantes também do contexto social, torna-se compreensível a polêmica causada por Ibsen ao permitir que Nora saísse de casa, deixando a família e filhos, ou seja, rompendo com o que era proposto pela época, em que a mulher, de forma alguma, poderia agir de tal forma.




Nora rompeu com as exigências sociais no momento em que contraiu a dívida em função do tratamento de saúde do esposo. Conforme WATT (2010, p.152): “A oposição entre as atitudes patriarcais e individualistas evidencia-se no fato de que a situação legal patriarcal das mulheres casadas as impedia de concretizar os objetivos do individualismo econômico”.




Considerando a mulher como tendo o papel de reprodutora e sendo resumida apenas a isso, BENHABID e CORNELL (1987, p.21), ressalta que:




O corpo da mulher é em si uma situação social e não um simples fato biológico. Wittig, de acordo com Butler, amplia o questionamento de Beauvoir às narrativas essencialistas da diferenciação de gênero. Para Wittig o corpo feminino recebe significado dentro da diferença de gênero hierarquizada da reprodução heterossexual. A própria estrutura binária limita a escolha.



Dessa forma, percebemos que é estabelecido pela sociedade o papel da mulher como consequência de seu gênero, sem considerar suas necessidades, capacidade e sexualidade como seres humanos iguais aos homens, como apenas o gênero diferenciado.



Conforme SOIHET (2009, p. 373), parafraseando PERROT (1988, p. 200), sobre o papel da mulher no século XIX:



O masculino na órbita pública e o feminino no âmbito privado. Restringindo-se as mulheres a esse espaço, direcionando sua educação com vistas apenas aos papéis de esposa, mãe e educadora dos filhos, impedia-se sua realização como sujeito histórico pleno.

Relacionando as obras com a mulher do século XIX, pode-se considerar que são obras atemporais à sociedade da época, que tratava a mulher como um sujeito secundário, sem participação direta ou indireta nas decisões sociais e matrimoniais, como no caso de Nora, assim como as irmãs Kelveys, por serem de classe social baixa, serem deixadas às margens da sociedade.

## TRAÇOS FEMINISTAS NAS OBRAS E DESIGUALDADE SOCIAL

O movimento feminista surgiu a partir de 1960, entretanto, é perceptível detectar alguns traços feministas na obra *Casa de Bonecas*, 1879, de Ibsen.

Considerando literatura e relação entre poder e sexo e busca pela igualdade, temos:

Estudos acerca de textos literários canônicos mostram inquestionáveis correspondências entre sexo e poder: as relações de poder entre casais espelham as relações de poder entre homem e mulher na sociedade em geral; a esfera privada acaba sendo uma extensão da esfera pública. Ambas são construídas sobre os alicerces da política, baseados nas relações de poder. (ZOLIN, 2003, p. 162)

A relação de sexo e poder social sempre esteve presente nos textos literários, como reflexo social, sendo o poder dado ao sexo masculino. Devido a isso, obras de séculos anteriores que apresentam a mulher sendo a detentora do poder, tornam-se inovadoras, a saber, o conto de Geoffrey Chaucer, “The wife of Bath”, bem como obras nacionais do século XIX, como *Senhora*, de José de Alencar.

Considerando que no Brasil, popularmente, alguém feminista é alguém que vai totalmente contra tudo o que se refere ao sexo masculino, colocando a mulher sempre no papel de mais inteligente, mais capaz, enfim, inferiorizando o sexo oposto, é válido ressaltar que algo ou alguém feminista pode ser entendido como:

(...) um termo que não é utilizado no sentido panfletário que costuma ter entre nós, mas tal como é utilizado em língua inglesa: como categoria política, e não pejorativa, relativa ao feminismo entendido como movimento que preconiza a ampliação dos direitos civis e políticos da mulher, não



apenas em termos legais, mas também em termos da prática social. (ZOLIN, 2003, p. 162).

Nessas expectativas, o feminismo é a busca pela igualdade entre os sexos, considerando que se trata de um movimento resultante de inferiorização da mulher durante séculos.

Em *Casa de Bonecas*, Nora vai embora e deixa os filhos, comportamento inaceitável para a época. Percebemos nesse episódio um comportamento que é precursor do feminismo, como ressalta ZOLIN (2003, p.169): “A luta pela libertação da mulher dirige-se ao combate de seu papel como reprodutora (gestação, criação e educação dos filhos)”. A protagonista de *A Casa de Bonecas*, de Ibsen se liberta do papel de mãe e responsável pela criação dos filhos e vai embora. Assim como Helmer a julga minutos antes inadequada para a criação das crianças, e volta atrás do que disse, Nora, firme em sua decisão, vai embora, em busca de sua liberdade e autoconhecimento.

Em *A Casa de Bonecas*, de Mansfield, não se percebe apenas a desigualdade resultante do gênero feminino, mas coloca a mulher como opressora, no caso as irmãs Burnells, e como vítima, as irmãs Kelveys, para que a ênfase seja dada exatamente ao preconceito social e à contribuição para a inferiorização das classes sociais baixas.

Na obra de Ibsen, Nora demonstra em seu discurso o conhecimento de sua não obrigação em seguir as vontades do esposo: “HELMER: Sim, não foi uma idéia brilhante, essa minha? NORA: Uma ótima ideia. Mas também não foi gentil de minha parte seguir a sua sugestão?” (IBSEN, 2007, p.51). Nota-se que Nora se refere a seu comportamento como sendo uma gentileza da parte dela para com o marido em seguir a sugestão dele. Entretanto, como posição do homem da época, Helmer se impõe e inferioriza a esposa: “HELMER (afagando-lhe o queixo): Gentil por obedecer ao seu marido? Vamos, minha tontinha, bem sei que não foi isso que você quis dizer. Mas não vou importuná-la. Sei que você está querendo experimentar a roupa.” (IBSEN, 2007, p.51) O esposo de Nora deixa claro que ela lhe deve obediência.

O fato de Cristina, amiga de Nora, em “*A Casa de Bonecas*”, ficar no lugar de Krogstad no banco também representa um traço feminista, pois Ibsen permite à mulher que a mesma tome posse de uma função exercida por um homem, o que na época não era comum, por a mulher

ser considerada incapaz de tais funções.

Nora vai embora e “Ouve-se, vindo de baixo, o bater do portão.” (IBSEN, 2007, p.103). O fechamento do portão simboliza um divisor entre um “mundo” de submissão em que vivia Nora e o lado de fora sendo o mundo aberto a ela. Também nos remete o final de um ciclo para o início de um novo ciclo, sendo um momento de reconstrução e “ressignificação” para Nora.



Já em *A Casa de Bonecas*, de Mansfield, percebe-se a denúncia de uma discriminação social, onde a inocência das crianças faz-nas reproduzir o que lhes são ensinadas. Ou seja, as irmãs Burnells apenas repetem o que vivem em casa, pois tia Beryl lhes ensina que elas não podem conviver com pessoas que não fossem da mesma classe social que elas. As irmãs Kelveys não rebatem as críticas das colegas, pois aprenderam com a sociedade que por serem de classe social inferior não tem o direito de questionar as humilhações.

O bater da porta pela tia Beryl em *A Casa de Bonecas*, de Mansfield, representa a separação de dois mundos totalmente opostos: o pobre e o rico, onde, de forma alguma, a família Burnells permitiria que fossem igualadas à família Kelveys.



## CONTRASTES E SIMBOLOGIAS NAS OBRAS

Apesar de as obras apresentarem nomes similares e data de publicação próxima, cerca de meio século de diferença, o que justifica o contexto social quase que inalterado ambas possuem temáticas e núcleos distintos. No entanto, o espaço onde as duas narrativas se apresentam é significativo, sobretudo pelo sentido que tem em ambas as obras. Em Ibsen a casa é o espaço de aprisionamento e subjugação de Nora, ao passo que em Mansfield a casa se mostra como algo desejado, porém inacessível às personagens de classe social inferior, ou seja, o espaço é o elemento da narrativa no qual os conflitos mais importantes das personagens se evidenciam. A respeito dessa relação que se estabelece entre personagens e espaço Lins (1976, p.72)



“(…) o espaço, no romance, tem sido - ou assim pode entender-se - tudo que, intencionalmente disposto, enquadra a personagem e que, inventariado, tanto pode ser absorvido como acrescentado





pela personagem, sucedendo, inclusive, ser constituído por figuras humanas, então coisificadas ou com a sua individualidade tendendo para zero. Difere, portanto, nossa compreensão do espaço, da de Massaud Moisés, para quem no ‘romance linear (o romântico, o realista ou o moderno), o cenário tende a funcionar como pano de fundo, ou seja, estático, fora das personagens, descrito como um universo de seres inanimados e opacos’” (negrito nosso) (LINS, 1976:72).





Na obra de Ibsen temos um contexto socioeconômico burguês, onde a personagem principal rompe com os dogmas sociais e toma consciência de sujeito de sua existência, enquanto na obra de Mansfield, os limites impostos entre classes sociais opostas são muros irrompidos, de forma que as irmãs Kelveys não tem muito que fazer e apenas aceitam a condição de submissão e humilhação.



Na peça de Ibsen, a Casa simboliza a “prisão” de Nora que busca se libertar. Nora que outrora foi aprisionada pelo pai, passa a ser aprisionada pelo marido, manipulada, como os bonecos da Casa de Bonecas das irmãs Burnells, na obra de Mansfield. O sair da casa representa a libertação de Nora, ela sai em busca de sua “reconstrução” enquanto sujeito, deixando de ser objeto do esposo e da sociedade.



É válido ressaltar que, conforme BACHELARD (1978, p.197), há a casa dos homens e a casa das coisas, e continua afirmando que “as imagens da casa seguem nos dois sentidos: estão em nós assim como estamos nelas.” Desse modo, é perceptível que Nora está na casa na situação de aprisionamento enquanto não possui consciência de tal situação, a partir do momento que se conscientiza de sua “prisão”, ela se liberta através de sua saída da casa.



Ainda de acordo com BACHELARD (1978, p.197), sobre a casa das coisas, podemos situar a casa de bonecas, de Mansfield, onde o título não se trata de uma metáfora, mas do objeto em si. As irmãs Burnells ficam ansiosas para abrirem a fechadura: “Alguém abra logo! O trinco, de um lado, estava fortemente fechado. Pat forçou-o com seu canivete, toda a fachada da casa girou para a frente e... Pronto! Todos olharam juntos, ao mesmo tempo, [...]. Aquilo sim que era maneira de se abrir uma casa.” (MANSFIELD, 1922), e de acordo com BACHELARD (1978, p.197), há muita

psicologia numa simples fechadura, trata-se de “uma espécie de estética do escondido”.




No conto de Mansfield a casa simboliza uma divisão social, na qual as irmãs Kelveys são as únicas a serem impedidas de ver a casa de bonecas, por pertencerem a outro nível social. E enquanto o fechar do portão na obra de Ibsen simboliza o romper com um mundo de opressão e submissão, na obra de Mansfield representa o bloqueio de uma classe social permanecer no mesmo espaço e condição de outra classe social superior. Ou seja, as irmãs Kelveys não poderiam estar na condição de colegas das irmãs Burnells conhecendo a Casa de Bonecas, como as outras coleguinhas de classe social equivalente.

Levando em consideração que o conto de Mansfield retrata a miniatura de uma casa, ou seja, uma casa de bonecas em tamanho menor que uma casa para moradia de pessoas, BACHELARD (1978, p.298), enfatiza que “o detalhe de uma coisa pode ser o sinal de um mundo novo, de um mundo que, como todos os outros, contém atributos de grandeza. A miniatura é uma das moradas da grandeza.” Dessa forma, é perceptível a simbologia presente na casa de bonecas como sendo a possibilidade de integração entre duas classes sociais, e a miniatura do lampião, o qual Kezia Burnells e a pequena Else Kelveys se encantam reforça tal ideia.



Em A Casa de Bonecas, de Mansfield, temos uma obra literária de autoria feminina, com personagens femininas. Seria o início de um novo movimento literário, que após o surgimento do feminismo, décadas depois da publicação do conto supracitado, torna-se mais valorizado e estudado. Conforme XAVIER (1991, p. 11): “a representação do mundo é feita a partir da ótica feminina, portanto, de uma perspectiva diferente (para não dizer marginal), com relação aos textos de autoria masculina. Não existe ‘discurso masculino’, porque não existe ‘condição masculina’”.

A Casa de Bonecas, de Mansfield, possuía todas as partes de uma casa real, inclusive o lampiãozinho, que reforça a ideia de realidade: “Mas o lampião era perfeito. Sorria para Kezia, dizendo ‘eu moro aqui’. O lampião era de verdade.” (MANSFIELD, 1922).



A Casa de Bonecas, não era uma simples casa de bonecas, mas era um reflexo da classe social das Burnells, cheia de detalhes sofisticados e nada acessíveis as demais crianças de classes sociais diferentes. As cores






da casa também são combinadas de forma oposta “de um verde escuro, oleosa, espinafre, realçado com amarelo claro.” Assim também eram as irmãs Burnells e as irmãs Kelveys que, apesar de serem de classes sociais totalmente diferentes, conviviam em um mesmo ambiente, a escola. O lampião é o único elemento que, por um determinado momento, iguala as personagens, pois símbolo de iluminação e clareza, ele permite que classes sociais totalmente opostas se igualem ao admirarem um mesmo e simples objeto, que possui como função clarear ambientes escuros e sombrios, de forma que tudo fique visível, assim como as Burnells são notadas por serem de classe social alta, as Kelveys também podem ser vistas, graças àquela pequena luz.



A porta em *A casa de Bonecas*, de Ibsen, representa a separação entre a submissão de Nora e o mundo que a espera como sujeito de sua existência. Segundo BACHELARD (1978, p.342), “a porta é todo um cosmos do Entreaberto. Isto é [...], a origem de um devaneio onde se acumulam desejos e tentações, a tentação de abrir o ser no seu âmago, o desejo de conquistar todos os seres reticentes”. Na obra de Mansfield, a porta é retratada como a divisão de uma casa da classe alta com o mundo exterior e inferior.



A tia Beryl, ao ver a pequena Kezia mostrando a casa de bonecas para as irmãs Kelveys, fica irritada e fecha a porta da casa de bonecas: “Menina travessa, desobediente! – tia Beryl disse a Kezia, azeda, e bateu violentamente a porta da casa de boneca” (MANSFIELD, 1922), comportamento que pode simbolizar o fechamento de um ambiente, a exclusão social, as Kelveys não poderiam, de forma alguma, atravessar aquela porta.



Esse outro lado da porta, em Ibsen sendo o exterior da casa e em Mansfield sendo o interior da casa, o nivelamento social, de acordo com BLANCHOT (1987, p. 132): “‘o outro lado’ situa-se onde deixaríamos de ser, numa só coisa, desviados pela nossa maneira de olhá-la, desviados dela pelo nosso olhar”. Desse modo, Nora, na obra de Ibsen, deixaria de ser a mulher “boneca” e passaria a guiar sua própria vida e as irmãs Kelveys, na obra de Mansfield, passariam a possuir o mesmo direito das demais colegas, de ter acesso a um brinquedo tão requintado, como podemos constatar em BLANCHOT (1987, p. 132): “ter acesso ao outro lado seria, portanto, transformar a nossa maneira de ter acesso”.

Pode-se perceber que ambas as obras estão repletas de simbologias, além de apresentarem traços precursores do feminismo, seja nos elementos textuais ou na crítica social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras *A Casa de Bonecas*, de Ibsen (1879) e *Mansfield* (1922), apesar de serem antecessoras ao movimento feminista, apresentam características precursoras de tal movimento, o que justifica a polêmica da obra de Ibsen e a denúncia social da obra de Mansfield.

É perceptível que as obras literárias são resultantes de um meio social, e devido a isso, apresentam características sócias, bem como denúncias e alertas, desse modo, é relevante destacar que ambas as obras são atemporais, seja pelo fato de Nora se tornar sujeito de sua história, seja pela desigualdade social entre as irmãs Kelveys e Burnells.

Os traços precursores ao feminismo encontrados na obra de Ibsen são a conscientização de Nora mediante ao seu papel social imposto e à sua ressignificação enquanto pessoa, e também ao emprego no banco dado à amiga de Nora por Helmer, o que na época não era comum acontecer.

Na obra de Mansfield os traços precursores ao feminismo se encontram também nos elementos textuais, trata-se de uma obra de autoria feminina e com apenas personagens femininas, dando ênfase também a crítica sobre as desigualdades sociais.

Ambas as obras sociais são inovadoras para a época e comovem o leitor de modo que este reflita sobre o contexto social e as desigualdades ainda existentes sejam entre sexo, classes sociais, dogmas religiosos ou raça e etnia.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMBERT, Z. **Feminismo: o ponto de vista marxista**. São Paulo: Nobel, 1986.


BACHELAR, G. **A filosofia do não: o novo espírito científico: a poética do espaço**. Traduções de Joaquim José Moura Ramos (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio


de Janeiro: Rocco, 1987.




BENHABIB, S.; CORNELL, D. Além da Política do Gênero. *In*: BENHABIB, S.; CORNELL, D. **Feminismo como crítica da modernidade**. Tradução de Nathanael da Costa Caixeiro. Rio de Janeiro, Ed. Rosa dos Tempos.




IBSEN, H. **Casa de Bonecas**. Tradução: Maria Cristina Guimarães Cupenino. São Paulo: Veredas, 2007.



LINS, O. “Espaço romanesco”, “Espaço romanesco e ambientação” e “Espaço romanesco e suas funções”. *In*: \_\_\_\_\_. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.



MANSFIELD, K. **A casa de bonecas**. Disponível em: <<http://www.contosdekatherinemansfield.blogspot.com.br/2012/10/a-casa-de-bonecas.html>>. Acesso em: 15 ago. 2012.



MATOS, M. I. História das mulheres e gênero: usos e perspectivas. *In*: MELO, H. P.; PISCITELLI, A.; MALUF, S. W.; PUGA, V. L. (Orgs.). **Olhares feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

SANTOS, Júnio Souza dos; FERNANDES Neusiana Vieira. **Mulher e atuação social: uma nova identidade social?** Universidade Federal do Paraná, s/d.



SOIHET, R. Formas de violência, relações de gênero e feminismo. *In*: MELO, H. P.; PISCITELLI, A.; MALUF, S. W.; PUGA, V. L. (Orgs.). **Olhares feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

WATT, I. **A ascensão do romance**. Tradução Hildergard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

XAVIER, E. C. F. Reflexões sobre a narrativa de autoria feminina. *In*: XAVIER, E. C. F. (Org.). **Tudo no feminino: a presença da mulher na narrativa brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

ZOLIN, L. O. **Crítica feminista**. *In*: BONNICI, T. e ZOLIM, L. O. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2003.







# OS “SABERES” E “SABER-FAZER” COM OS INSTRUMENTOS PERCUSSIVOS NA CENA TEATRAL - A PERCUSSÃO DENTRO DO TEATRO DE RUA EM RIO BRANCO-AC

Dyonnatan da SilvaCosta<sup>1</sup>  
Micael Carmo Côrtes Gomes<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Acre



## RESUMO

O presente artigo tem o intuito apresentar os resultados preliminares do projeto de Iniciação Científica (PIBIC/UFAC) intitulado “Um ‘Saber’ e ‘Saber-Fazer’ com os Instrumentos Percussivos na Cena Teatral - a Percussão dentro do Teatro de Rua em Rio Branco/AC”, realizado no período de setembro de 2012 a junho de 2013. Tal investigação tem como objetivo analisar em que medida os grupos de Teatro de Rua concebem e apreendem o uso da percussão (instrumento percussivo) para a cena teatral. A partir dos estudos sobre Teatro de Rua (Carreira 2007, Cruciani e Falletti 1999) e da Percussão (Freitas 2008, Bartoloni 2011, Hashimoto 2003, Paiva 2004) e a opção pela pesquisa etnográfica (ANGROSINO 2009), enquanto procedimento metodológico, uma vez que ela permite um maior envolvimento do pesquisador como ‘observador participante’ no terreno delimitado, isto é, o Grupo Teatro de Rua selecionado, Vivarte, de Rio Branco/AC tendo como informantes, os integrantes desse grupo. Entre os meses de outubro de 2012 a março de 2013, foram realizadas observações, anotadas em diário de campo em contato com esse grupo (atores, diretora, percussionista) bem como um levantamento de arquivos (documento histórico da sua fundação (registros, fotos), atividades culturais, ensaios e registros audiovisuais (filmagens e fotos do espaço investigado)) e, por fim, a realização da entrevista semiestruturadas com os integrantes desse Grupo tendo essa composição de fonte para análise dos dados. O estudo possibilitou até o momento, uma noção de como o grupo pensa a percussão em cena, sendo assim, ajudará desencadear novas pesquisas com mais grupos.




**Palavras-chave:** Saberes e Saber-fazer Teatro. Teatro de Rua. Percussão. Etnografia.


## ENTRE OS SABERES E O SABER-FAZER TEATRO - DO ESTUDO DO TEATRO DE RUA A PERCUSSÃO COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA TEATRAL

Para se chegar aos possíveis resultados dessa investigação foi realizado um estudo minucioso com o intuito de aprender como os grupos de teatro de rua, nesse caso o Grupo Vivarte de Rio Branco/AC, faz uso e desuso da percussão nos processos de ensaios para o trabalho cênico. Para tanto, tivemos que analisar referências que pudessem nos orientar nesta investigação, isto é, os estudos teatrais sobre Teatro de Rua bem como o da Percussão, sendo que o último entendeu o seu uso enquanto sonoplastia para criação da cena teatral, deste modo percebe-se no trabalho de campo a relação entre a percussão e o uso na técnica percussiva.


Nesse sentido tínhamos um objetivo, a saber: analisar em que medida os grupos de Teatro de Rua concebem e apreendem o uso da percussão (instrumento percussivo), para a cena teatral uma vez que teríamos que apreender sobre o uso e desuso dessa materialidade do som na composição cênica. Para essa empreitada, optamos pelos procedimentos metodológicos, isto é, a pesquisa etnográfica que segundo Angrosino (2009) “é a arte e a ciência de descrever um grupo humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (p. 30), já que ela permite conforme, esse autor, estar em campo enquanto “observador participante” além das orientações do uso das técnicas sugeridas por ele para a coleta de dados, como por exemplo: a ‘observação’, o ato de perceber as atividades do grupo investigado, portanto, o uso dos seus cinco sentidos; a ‘pesquisa de arquivo’, análise de materiais guardado para




pesquisa, serviço e outros objetivos, oficiais ou não; e as 'entrevistas', processo de dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes dos informantes para assim compor um conjunto de dados para as análises. Cabe ressaltar que a confecção do diário etnográfico e os registros audiovisuais, câmera fotográfica e filmadora, foram utilizados durante o trabalho de campo.



Todos esses procedimentos nortearam a produção dessa pesquisa, uma vez que estar em campo, nesse caso no terreno delimitado do Grupo de Teatro de Rua "Vivarte" de Rio Branco/AC, possibilitaram ampliar a nossa investigação para a compreensão do uso e desuso da percussão na cena teatral e de como eles concebem a percussão, ou seja, apenas como enfeite ou efeito?



A percussão é tão antiga como o próprio homem, ou seja, não há uma definição exata que responde um período estático para se desenvolver historicamente o processo evolutivo da percussão desta forma o seu estudo torna-se ainda impossível, pois dependendo de cada região, o instrumento percussivo terá uma conotação diferente de sonoridade. Conforme Hashimoto (2003) o termo percussão "poderia ser definidos como aqueles instrumentos que produzem som quando são percutidos" (p. 10) Sendo assim, cada instrumento varia de acordo com sua construção material que, por conseguinte, influenciará na sonoridade, pois para esse autor existem dois tipos para definição de som percussivo, tais como, os de alturas definidas e não definidas, geralmente os não definidos são chocalhos ganzá, maracá, entre outros, os definidos são aqueles como tamborim, alfaia e zabumba.



Para se identificar os instrumentos percussivos e suas variáveis, eles estão agrupados em cinco classes identificação, a saber: Idiofones, que produzem som a partir do seu próprio corpo, como por exemplo, reco-reco, agogô, triângulo, prato, chocalhos, entre outros; Membranafones são sons percutidos em membranas, muitos chamam de pele, geralmente essa membrana é constituída de peles de animais ou feita industrialmente por plásticos, possuem afinação feita por cordas ou parafusos, como por exemplos, instrumentos de alfaia, pandeiro, surdo, tamborim, caixa. Já os cordofones são instrumentos que são percutidos por cordas, repercutidos juntamente por uma semiacústica, ou seja, o











berimbau e o tambor. Por ultimo, os aerofones que são sons produzidos por colunas de ar que são gerados por palhetas ou uma membrana.

Portanto, todos esses esclarecimentos com relação à percussão seriam extremamente necessários para nossa temática de pesquisa, pois esses detalhes variam de acordo de cada instrumento e também pela a forma de tocar, a posição das mãos, além do próprio gesto que influencia na produção sonora, portanto, importante para averiguar como esse procedimento é usado para o trabalho de criação na cena teatral.

De acordo com Freitas (2008), em sua obra intitulada enquanto "Gestos percussivos afro-brasileiros", dependendo do ano, época e espaço, isto influenciará significativamente na produção do som, pois existem dois tipos de gestos a ser divididos, a saber: os gestos mentais e os gestos físicos Primeiramente o gesto metal é ligado imagens mentais, e movimento sonoro, e já gesto físico está ligado ao gerador de som, ou seja, o movimento da execução do toque, pois "em contraposição, o gestos mentais é aquele que é carregado de intensões e expressividades, se produz no pensamento (...) conhecimento prévios, automatismos físicos" (FREITAS, 2008, p. 48).

Para tanto, Paiva (2004) se refere à outra temática abordando também a percussão: a interação, conforme esse autor, sem uma construção interativa não se poderia desenvolver um trabalho coletivo, portanto, o "Grupo Vivarte" está intrinsecamente baseado nessa realidade, a reciprocidade que move o grupo em suas criações, principalmente quando abordam a nossa floresta e suas histórias de lendas, contadas pelos antigos moradores desses lugares como pudemos observar em campo, ou seja, a gestualidade que se torna importantíssima na produção de uma cena teatral juntamente com a coletividade, portanto, o que vem à tona os saberes de cada integrante do grupo para elaboração de uma cena teatral dependendo do que se trata a sua montagem.

Introduzimos minimante a noção sobre percussão, sendo agora necessário introduzir sobre o teatro, particularmente, o teatro de rua. Pode-se dizer que a etimologia de teatro vem da Grécia antiga, pois segundo Magaldi (1991) vem de "*Teatron*", traduzindo em outras palavras, 'lugar onde se ver, miradouro', pois essa definição seria a mais exata para responder conceitualmente segundo esse



autor, o termo. Logo, para existir teatro se deve está atento a essa em simples definições, pois Magaldi (1991) cita que deve constituir uma tríade, tais como, o ator, o texto e o público já que sem essa tríade não se poderia existir o teatro, entretanto, o teatro tem ampliado essa visão e buscando experimentações em outras áreas de conhecimentos, como por exemplos, na música, nas artes visuais, nas literaturas, cinema e etc. Pois segundo esse autor,

Aceitando-se que o teatro tome de empréstimo a outras artes os elementos que compões, a fim de proceder á síntese, cabe perguntar se ele não se caracteriza pelas simples soma das conquistas realizadas fora de seu âmbito. A resposta afirmativa situaria o teatro como arte secundária, dependendo das experiências levadas a cabo em outros campos (MALGALDI, 1991, p.12).

Portanto, o teatro torna-se uma arte secundária, pois se pede emprestado de outras artes como: música, artes visuais, literatura como foi explicado anteriormente. Com passar dos tempos, o teatro foi evoluindo surgindo novos estudos teóricos na área teatral, como por exemplos: Stanislavski, Brecht, Piscato, Artaud, Grotowski entre outros que influenciaram a forma de ampliar o fazer teatro e, portanto, possibilitando o fazer 'teatros' na contemporaneidade. Nesse sentido, nos cabe a introduzir a noção sobre teatro de rua. Conforme Pavis (1999) entender o 'espaço', lugar/espaço podem ser discutidos numa categoria ampla, do fazer teatral se torna importante visto que essa noção está relacionada com a ideia de arquitetura, como por exemplo, os monumentos, ou seja, os teatros municipais (fixos), portanto, um espaço com toda a sua arquitetura (modelo italiano, a caixa preta: palco-plateia; camarotes, entradas, cabines, etc.). Já o teatro de rua, se produz em locais exteriores às construções tradicionais, tais como: rua, praça, mercado, metrô, universidade, etc.

Para Carreira (2007) o teatro de rua tem uma evolução historicamente, já que começa desde a Idade Média e seguem até a Contemporaneidade. Segundo ele, as ruas da Idade Média eram estreitas, não eram projetadas para grandes tráfegos, eram somente para pedestres, embora as praças fossem amplas e trabalhadas para comportar dezenas de pessoas por causas


das procissões que a Igreja Católica e eventos populares. A partir da Idade Moderna, há uma nova configuração desse espaço, devido à necessidade de escoamento de produtos, a população estava em constante crescimento, casas já estavam sendo projetadas de acordo com a paisagem urbana, redes de esgotos já estavam sendo construídas e, portanto, tudo começou a funcionar pelo lado econômico, ou seja:

O racionalismo e os consequentes planejamentos urbanos globalizados trabalharam para fazer da cidade um lugar ideal para o desenvolvimento da produção industrial e do comércio em grande escala. Apareceram ruas mais largas para permitir transito de veículos. Imediatamente depois surgiram as primeiras calçadas, mais adiante apareceram ás avenidas, e o espaço da rua começou a tomar a forma conhecida atualmente na rua. Às populações começa a crescer rapidamente, apareceram os primeiros serviços urbanos, as instituições políticas de democratizando e a rua passou a ser o palco privilegiado de lutas políticas (CARREIRA, 2007, pp. 33-4).






Sendo essas duas épocas centralizadoras para o desenvolvimento do contexto contemporâneo, esse autor define claramente que este século é fragmentado de múltiplos pensamentos, múltiplas classes, pois nas ruas circulam diversas pessoas, pobres, ricos, velhos, novos, entre outros e, diante disso, a rua se torna multifuncionalidade, ou seja, pode se usada para brincar, para lutas políticas, reuniões, para venda de produtos, entre outros. A rua deixou de ser do homem, para dar lugar aos carros. Hoje podemos perceber as demarcações feitas para deixar fluída a trafegabilidade dos pedestres e carros, foram se criando leis de direito e deveres relacionado para o deslocamento de ambos. De acordo com ele o teatro de rua busca principalmente trabalhar o sentido da linguagem popular. No Brasil, os grupos tem-se dado atenção focal para esse cotidiano, juntamente com isso, os pesquisadores Crucianni e Falletti (1999) nos diz que, rito, festa, arte, estão presentes em diversos espetáculos de Teatro de Rua, em nosso caso, o grupo Vivarte está explicitamente encabeçado nessa proposta, buscando sua maior riqueza no empírico popular.

É certamente o de não fazer espetáculos








para a clientela acostumada a ir ao teatro, e sim o de alcançar um público vasto e de encontrar uma linguagem bastante audaz e desenfreada, grande o suficiente para funcionar para um público ainda mais heterogêneo, para os jovens, os velhos, as crianças. (CRUCIANI, FALLETTI, 1981, pp.94-5).



A materialidade sonora tem um papel importante para os estudos da percussão no teatro de rua, pois segundo Tragtenberg (2008) a forma de se trabalhar a cena teatral é a que possibilita o efeito da sonoplastia. Conforme esse autor, o compositor musical e o encenador, devem estar libertos de quaisquer amarras que engessem a criatividade, pois ele chama de “modelos ou paradigmas fixos e paralisantes” já que, todavia, o compositor musical encontra muitas vezes no texto a sonoplastia pronta, se não, terá que está bem entrosado com o encenador para desenvolver o efeito sonoro em cena. Nessa perspectiva, o compositor musical deve está atento alguns elementos principais, a saber: tempo, espaço, ação, densidades, velocidades, ponto de escutas, objetos em cena, figurino, iluminação, texto, expressão do ator, ou seja, está ligado com o macro. Nosso intuito era saber em que medida os saberes e saber-fazer do uso da percussão pelo Grupo de Teatro de Rua Vivarte era concebido, ou seja, como os mesmos procediam, procedimentos de investigação-criação, para a elaboração da cena teatral.



Ainda conforme esse autor, muitos não dão tanta atenção na diferença entre ‘som mecânico’ e o ‘som ao vivo’, pois segundo Tragtenberg (2008), a sonoplastia feita ao vivo tem um poder extremo de cativar no público, enquanto, gravado já não tem, uma vez que essa variação está explicitamente distinta por causa da visualidade, isto é, o som gravado encontra-se fora da visualidade, e, o ao vivo, torna-se visual. Quando tivemos no campo de pesquisa, pôde-se constatar essa preocupação dos integrantes na montagem da cena já que essa montagem começou a partir de um texto intitulado “O Sirin Sirin” uma literatura dramática infantil. O grupo deu-se o valor principal no texto, para depois daí, com pandeiro e alfaia ao lado, desenvolver efeito da percussão em cena.

Para Wisnik (1989) “física e metafísica do som”, pois ele caracteriza que o som é constituído de ondas sonoras que se

propagam aos nossos ouvidos receptores que captam essas ondas e enviam para o cérebro dando-lhes ‘significados - configurativas’, para se chegar a esse reconhecimento o som pode ainda ser constituído de dois elementos importantíssimos, chamando-as de “impulsão e repousos” que representa segundo ele, “ascensão das ondas”. Abordaremos o assunto mais importante para nossa pesquisa sobre os ritmos, que o autor conceitua como, “ritmo do som”. Nessa perspectiva, Wisnik (1989) descreve que ao bater o tambor sem perceber o recorte de tempo, aumentando essa batida rítmica e chegando 15 mil hertz, esse ritmo que recorta o tempo virará automaticamente “altura melódica”. Tudo isso se dá com aumento da velocidade, para dar um exemplo pode se citar um motor de um carro quando o motorista pisa no acelerador vemos que o som será maior e terá uma altura definida e alta. Portanto, somos cercados por sons definidos e indefinidos, vivemos entre ruído e musical, isto coopera para o efeito da sonoplastia de uma cena teatral, apenas é transportada para cena.

Ao elaborar adequadamente os materiais que respondessem à necessidade de ser mais fidedigna nos processos de montagens dos ensaios do Grupo de Teatro de Rua Vivarte, a pesquisa etnográfica conseguiu observar o cotidiano desse grupo, já que para Angrosino (2009) existem duas etapas de uma pesquisa que devemos está sempre alerta, ou seja, a “observação cuidadosa dos comportamentos vividos dessa comunidade”, e “prestar bem atenção no processo da pesquisa de campo”, conforme já salientado por esse autor explicitado no início desse artigo. Sendo assim, buscamos sempre estar embasados nesses referências para apreender de forma coerente os objetivos da nossa investigação.

### **O GRUPO “VIVARTE” – DA ORIGEM A SUA PRODUÇÃO DE CENA TEATRAL A PARTIR DOS SEUS ‘SABERES’ E ‘SABER-FAZER’ TEATRO DE RUA EM RIO BRANCO/AC**

Após apresentamos os nossos referenciais teórico-metodológicos no decorrer dessas páginas, adentramos agora nas análises dos usos da percussão pelo Grupo Vivarte para a cena teatral de rua. O grupo nasceu 1998 em uma escola de rede pública de ensino em Rio Branco/AC, era uma



aula de matéria de História da atual presidente Maria Rita, o nome dessa apresentação se denominou Vivarte, pois surgiu numa amostra escolar em que os alunos deveriam apresentar uma cena teatral de acordo com os conteúdos que estavam sendo estudados em sala. Com o tempo os alunos foram saindo e entrando outros, uma delas está até hoje, a Dani, a vice-presidente do Grupo. Em sua fundação o Grupo não tinha um espaço sede, somente foi adquirindo depois de muito tempo em meados de 2008, localizada no bairro Nova Estação, Rua Tapajós 508 na periferia de Rio Branco/AC - esse espaço foi conquistado por meio de projetos. A estrutura da casa é de dois pisos

toda colorida com desenhos que lembram as lendas folclóricas, tem uma área para os ensaios do Grupo e também é usado para realização de oficinas de percussão, teatro e danças. Além disso, contém iluminação para eventos para comunidade ou artistas que queiram apresentar seus trabalhos, inclusive participamos de algumas apresentações com artistas locais e de outros Estados e Países. Esse espaço contém também uma casa na frente que é apropriado para contação de histórias e pesquisas do grupo, numa dessas pesquisas surgiram alguns espetáculos, como por exemplo: “Casamento da Filha do Mapinguari”, “Sirin Sirin”, “Encantoria” “Cabe na Mala”.



**FIGURA 1.** A Sede do Grupo Vivarte, 2013. Acervo Pessoal.

Acima de tudo, é pertinente citar duas fases do Grupo, a saber: a primeira fase, o Grupo em sua formação não trabalhava profundamente o uso da percussão e tão pouco se caracterizava como teatro de rua, pois estavam ainda nos modos do palco italiano, porém, sempre buscando está balizado na cultura popular; na segunda fase, em 2004, começa inserir com maior força a percussão na cena. Isso aconteceu com a entrada de novos integrantes que amadureceram ainda mais a proposta da sonoplastia percussiva: Marilua Azevedo que é percussionista que veio para o Rio Branco/AC trazendo de Pernambuco, os seus ritmos tradicionais, um exemplo, Maracatu. Ela é atriz, musicista rítmica, pesquisadora de ritmos brasileiros, leciona oficinas de percussão no “Vivarte”; Rodolfo Minari vem do interior de São Paulo, é musicista harmônico do grupo, toca instrumentos de cordas e ajuda também na percussão quando é preciso, ator e é jurista

do Grupo; Dani Mirini é atriz, vice-presidente, ela é acreana e é uma das fundadoras do Grupo desde começo; Maria Rita, presidente do grupo, fundadora, atriz; Julianio Espíndola é ator, também um dos mais antigos do Grupo, toca percussão quando é preciso na cena, é de São Paulo; O Mágnio de Oliveira, percussionista, ator, é acreano e a Lídia Sales, atriz, coordena os tramites de documentos do Grupo, é acreana.



**FIGURA 1.** Sala de Aula: ELAIS ELVAN E RIO IACO 2013 Acervo Pessoal.

O Grupo Vivarte tem como foco principal o estudo da cultura popular, seja ela indígena, ou ribeirinha, incentivando as memórias das lendas e contos da floresta, para assim não deixar desaparecer a memória de nosso povo. Essa forma lúdica teatral do Grupo Vivarte reverbera em um papel principal de conscientizar a população desde os problemas emergentes como de preservação da fauna e a flora, assim como as lendas e cultura.

### **O GRUPO “VIVARTE”- E SEU PENSAR TEXTUAL PARA CRIAÇÃO DA SONOPLASTIA PERCUSSIVA**

O Grupo parte de estudos de textos para se chegarem ao trabalho da sonoplastia. Para tanto, para a produção da percussão em cena, Vivarte tem ênfase nos estudos dos ritmos brasileiros, sendo que dessa maneira, eles articulam uma pesquisa conjunta onde todos estão presentes e cada um contribui de acordo com a sua área conforme o Juliano Espíndola nos diz na sua fala:

Geralmente a gente trabalha na linha sobre a cultura popular, aí a gente junta os conhecimentos, exemplo se um domina mais a percussão outra domina mais harmonia, e aí essas pessoas contribuem com a experiência que ela tem, com montagem da percussão dentro da concepção da cena. (Entrevista cedida por Juliano Espíndola, 15 de maio de 2013, 18h).

Como os textos partem sempre da temática cultura amazônica, o Grupo busca em suas letras de músicas e principalmente a sua forma teatral, alcançar a ‘conscientização’ e ‘valorização da própria cultura’, e, com isso, trabalha para públicos diversificados, ou seja, nas escolas públicas, ribeirinhos, seringais, nas praças, outros estados do país, festivais, entre outros, uma vez que o Grupo é Teatro de Rua e da Floresta. Portanto, tudo isso tem dado pulsão a criação textual e sonoplastia percussiva, como um dos integrantes afirma a forma do Grupo trabalhar o texto,

Então o Rodolfo ele faz a parte melódica, pega o texto vê onde pode ser feito música e o que não pode ser feito uso da música, dentro da peça do texto, tem coisa pra falar quando a gente pega a parte do instrumento, então eu boto mais na parte rítmica, quando Rodolfo faz a parte melódica ele chega com ideia da parte melódica eu chego com a parte rítmica. (Entrevista cedida por Marilua Azevedo, 14 de Maio 2013, 18h).

Portanto, há um diálogo entre eles em relação ao estudo investigativo do texto, e por meio disso, articulam possíveis criações sonoplásticas e percussivas. Todavia, a música rítmica possibilita o Grupo trabalhar com outros contextos culturais que ampliam os horizontes na lapidação da cena, pois o Acre não se obtém uma música específica regional, porque as existentes hoje foram trazidas pelos os nordestinos. Portanto, o Grupo trabalha seguintes ritmos, a saber: coco, ijexá, capoeira, ritmos afros, marchinha, maracatu, ciranda,



samba, forró e baião. Em nossa observação, podemos constatar a práxis dos integrantes com instrumentos percussivos como alfaia,

pandeiro e maracá sempre juntos do texto musical.










**FIGURA 2.** Texto e a Percussão na Sede do Grupo Vivarte, 2013. Acervo Pessoal.






**FIGURA 2.** Percussão Sede do Grupo Vivarte, 2013. Acervo Pessoal.



**FIGURA 3.** A Sede do Grupo Vivarte, 2013. Acervo Pessoal.



Esses instrumentos são os principais e os mais usados na composição cênica, sendo essa criação parte do trabalho prático juntamente com as trocas dos saberes, podendo citar aqui dois exemplos, a saber: a “encantoria” como o tema, tratada fortemente na cultura rítmica do coco, logo a composição rítmica seria a mesma. E a segunda “Sirin Sirin”, nesse caso o espetáculo é infantil onde o seu enredo se desencadeia quando os seus palhaços vão embora do circo por não quererem mais trabalhar e a única solução para salvar o seu circo seria domar um macaco “sapeca” que vivia comendo a comida do dono do circo, fazendo dele útil ao circo. Por meio disso em nossas observações, podemos sintetizar com maior propriedade a forma de elaboração da cena, pois o grupo estava concentrado mais nesse espetáculo, o fazer do grupo é mais oral, percebemos a concentração nos recortes e a forma de incluir a sonoplastia Mirini, que fazia as personagens (a Palhaça cacareco e a Dona do circo), Rodolfo Minari (Macaco e o Palhaço Fofão), Marilua Azevedo (Manquinha e a Domadora), Lídia Sales na (sonoplastia mecânica), nesse caso, os três principais atores estavam em mãos com instrumentos percussivos, portanto, todos atuavam com instrumentos em mãos, isso ratifica a experimentação entre o instrumento e ator. Quando erravam, repetiam novamente e davam uma olhada no texto para discutir o que funcionava e o que não funcionava, foram diversas repetições para deixar a cena limpa e coerente. Embora alguns os integrantes não participassem deste espetáculo, no caso, Mágnio Oliveira, o Juliano Espíndola e a Maria Rita, eles cooperavam indiretamente na produção de figurinos, carregando o cenário, texto, e etc.



Dessa forma, tal experiência possibilitou ao Grupo pensar na introdução do forró e o baião em seus ritmos, já que, analisando os contextos culturais daqui do Estado do Acre, viram que há uma predominância desses dois ritmos. Assim todos trabalhavam coletivamente, analisando profundamente quais elementos compõem o texto, assim, descobriram os ritmos percussivos na cena acriana, como Rodolfo integrante do grupo Vivarte afirma *“A gente faz um estudo da letra, conversado em grupo e cada um coloca referência que acha tem haver dentro dos ritmos brasileiros”*; analogamente, todos os outros integrantes confirmaram o mesmo trabalho coletivo, ou seja, cada integrante tem

autonomia de contribuição para o texto, que depois daí, resultará na criação da sonoplastia percussiva. Portanto, sempre houve elaboração de pesquisas textuais em parceria também com o popular, conforme reforça a fala da Maria Rita abaixo:

A gente tem um trabalho de estudo e pesquisa, uma linguagem, de um fazer teatral, de buscar uma cara nova, assim percebemos que nossa apresentação é do Acre, temos uma cara, (...) a gente resgata um pouco a cultura da comunidade, agente tem um trabalho dentro da comunidade, então quando a gente começou a trabalhar a percussão pra dentro do grupo, começamos a perceber e construir uma coisa que fosse a nossa cara, por exemplo, um trabalho de cordel foi um trabalho de pesquisa. (Entrevista cedida por Marilua Azevedo, 15 de Maio 2013, 17h).



### **“VIVARTE”- A TÉCNICA AO TOCAR CADA INSTRUMENTO EM CENA**

Para se alcançar toques nítidos em cena, requer no mínimo um domínio de cada instrumento, como foi ressaltado antes, cada integrante obtém uma noção musical, tem sua especificidade de tocar, ou seja, cada instrumento percussivo varia de acordo com sua construção física e as posições das mãos onde são usadas às baquetas. Dessa forma, o grupo sempre procura fomentar oficinas tanto para comunidade em geral quanto para eles mesmos para se alcançar a singularidade necessária, como ressalta um dos integrantes,




A gente sempre está fazendo oficinas juntamente com a comunidade, nós geralmente aprendemos na boca a boca né, então nesses últimos anos temos pensado muito sobre a música em cena, vem pessoas de fora visitar a gente, viagens isso se torna um aprendizado mais enriquecedor. (Entrevista cedida pela Maria Rita, 15 de maio 2013, 17h).

No caso podemos citar alguns exemplos de instrumentos: alfaia, que é muito usado no ritmo maracatu, este instrumento fica pendurado por uma corda ao corpo, tipo uma cinta e é percutida por duas baquetas grossas, que tem uma característica precisa para se tocar; pandeiro, ele bem amplo e é bem usado em diversos ritmos brasileiros, mas ele é percutido pelas mãos, mão esquerda, segura o instrumento e faz movimentos que auxiliam na produção do som, e a mão direita,










percuta na pele ou membrana, parte das mãos que auxiliam nessa produção está localizada nos dedos, palma da mão se alterna com os toques presos e abertos; agogô, como foi explicado anteriormente ele é percutido pelo próprio corpo, por uma baqueta, é dois ferros que contém sonoridade agudas e graves; caixa clara é propriamente uma caixa que é percutida por baquetas exige um treinamento de “rudimento” que chamamos de exercícios rítmicas.



Portanto, o Grupo aprende tocar percussão oralmente, cada um passa para outro o seu saber que juntos constroem os saberes do Grupo, não há e nunca houve em Rio Branco/AC escolas especializadas em percussão e também na área da sonoplastia, por isso que cada um aprende a tocar no convívio que posteriormente transportarão para cena teatral. Não entraremos na parte teórica da partitura rítmica, pois levaria um tempo muito maior para desenvolver esse artigo, em nosso caso, o nosso foco está na forma que o Grupo concebe a percussão na produção da cena teatral, como os integrantes apreendem e aprende a percussão na prática uma vez que podemos citar o nosso referencial que deixa bem claro sobre esse aprendizado coletivo, nessa perspectiva:



Na sua aprendizagem informal, na vivência socializadora e coletiva, nas festas e no cotidiano, a música da cultura popular é transmitida oralmente, através da imitação, repetição, observação e memorização. São absorvidas não somente melodias e padrões rítmicos, mas a corporalidade e os valores que cada manifestação carrega, apresentados explicitamente ou na forma de segredos, histórias e letras de música. Dessa maneira, ser batuqueiro (...) é plasmar seu corpo pela música, pelo contexto, pelas histórias e pelos gestos dos antepassados, sem perder sua individualidade e expressão pessoal, pois a música só existe no momento da performance e cada indivíduo tem liberdade para criar sua “técnica”, isto é, desenvolver sua maneira de tocar e dançar, de acordo com seu próprio corpo, sua percepção e expressão. (FREITAS, 2008, p. 13-4).



Portanto, todos de alguma forma têm enraizada sua cultura e juntamente com ela trás em si, a sua própria metodologia para

composição percussiva teatral, os saberes e um saber-fazer, está focalizada principalmente em sua forma lúdica de narrar uma cena, inquestionavelmente, o este Grupo trabalha a percussão não de enfeite, e sim pensando no efeito, pois pelas nossas observações em campo percebemos a firmeza de cada integrante ao desenvolvimento das cenas teatrais, já que há trabalhos por etapas que indubitavelmente, ajudam sensibilizar as criações percussivas.

O Grupo de Teatro de Rua Vivarte, busca analisar o contexto do texto, e, por meio disso, experimentam sonoridades que refletem no popular, sempre dialogando com a proposta do espetáculo e suas linguagens. A Vivarte busca sempre estar recíproca com as multiculturas musicais, pensando principalmente nessa comunicação entre o artista e público, porém, dando o valor principal na cultura amazônica, principalmente o Acre, uma vez que as suas apresentações são realizadas em municípios, ribeirinhos seringais que ajudam ecoar suas propostas para o público e quebrar ofusco da não valorização do trabalho artístico conforme observado no trabalho de campo.


O que se pôde constatar que o Grupo tem o cuidado em suas criações percussivas para a cena teatral, e por ter noção, adquire a originalidade em cena e as torna sólida em quanto a sua forma de fazer teatro a partir dos seus saberes e saber-fazer teatro. Percebemos que o grupo não busca somente as ruas de concretos, mas buscam também estar nas florestas aprendendo com a população daquele lugar. Assim, essa primeira parte, reflete um estudo sistemático no que observamos no percurso dessa investigação, necessitando ainda de estudos aprofundados etnograficamente de outros Grupos de Teatro de Rua que concebem a sonoplastia em seus espetáculos a partir do uso e desuso da percussão na composição cênica.

## Notas

<sup>1</sup>.Bolsista do PIBIC da Universidade Federal do Acre. Membro do Grupo GIPT (Grupo de Investigação em Teoria-Prática Teatral) e Estudante-Pesquisador do Curso de Graduação em Artes Cênicas: Teatro.

<sup>2</sup>.Orientador Prof. Dr. Micael Côrtes do Curso de Artes Cênicas: Teatro e da Pós-Graduação (Mestrado em Letras) na área de concentração: Linguagem e Educação. Coordenador do GIPT – Grupo de Investigação em Teoria-Prática Teatral.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa, **Análise de Conteúdo**, Brasília, 2 edição, 2005.




FABRIZIO, Cruciani; FALLETTI, Clelia. **Teatro de rua: São Paulo**. Editora Hucitec, 1999.




CARREIRA, André. **Teatro de Rua – Brasil e Argentina nos anos 1980: uma paixão no asfalto**. São Paulo: Aderaldo e Rosthschild Editores Ltda, 2007.




MAGALDI, Sábato, **Iniciação ao teatro**, São Paulo, Editora Ática s.a, 1991.



WISNIK, José Miguel, **O som e o sentido**, São Paulo, Companhia de letras, 1989.



TRAGTENBERRG, Lívio, **Música de Cena: Dramaturgia Sonora**, São Paulo: Perspectiva, 2008.



ANGROSINO, Michel, **Etnografia e Observação Participante** Tradução José Fonseca, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Emília Maria Chamone, **O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira**, Escola de Música Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

BARTOLONI, Carmo, **Propostas Para o Ensino da Percussão Utilizando Ritmos e Instrumentos Étnicos Brasileiros**, Universidade Federal do Paraná, 2011.

HASHIMOTO, Fernando Augusto de Almeida, **Análise Musical de “Estudo para Instrumentos de Percussão”, 1953, M. Camargo Guarnieri; Primeira Peça; A Escrita Somente Para Instrumentos de Percussão no Brasil**, Universidade Estadual de Campinas Instituto de Artes, 2003.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PAIVA, Rodrigo Gundin, **Percussão: Uma abordagem Integradora Nos Processos de Ensino E Aprendizagem Desses Instrumentos**, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2004.

# O DIÁLOGO DOS OPOSTOS, COMO CÉLULA DRAMÁTICA, NO MODO DE REPRESENTAÇÃO NA CRÔNICA CONTEMPORÂNEA “POVO”, DE LUIS FERNANDO VERÍSSIMO

Edinaldo Flauzino de Matos  
*Universidade Estadual de São Paulo*

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir algumas das questões que identificam a “Célula Dramática” que permeiam o modo de representação e o conteúdo representado na crônica brasileira contemporânea. Discutiremos, de forma resumida, a questão do gênero crônica e as fronteiras em que esse gênero nos faz titubear, no que compete às posições intermediárias que o define em discursivo jornalístico histórico e puramente efêmero. Nossa proposta é evidenciar que a crônica também pode apreender a composição essencialmente “Histórica” e “Literária”. Analisaremos, através da leitura expressiva, a crônica “Povo” de Luis Fernando Veríssimo, na qual apreendemos momentos do cotidiano em que o cronista flagra um discurso contraditório através de um diálogo compreendido nos limites de uma conversa cotidiana muito próxima à dramatização de uma peça teatral. A composição estética, na crônica em leitura, compreende o olhar característico do autor que apresenta uma forma singular de contar e confirma um possível enleio do gênero. Assim, na crônica “Povo”, através do ato de criação, o autor consegue nos fazer refletir através desta representação de arte que implica linguagem e a representação da realidade. Por conseguinte, pelo viés deste gênero, o cronista promove a tensão entre o caráter puramente circunstancial e o caráter poético propriamente literário. Nesta conjuntura, salientamos que a crônica em proposta de análise é composta pelo manejo da linguagem simples, mas, transformada pela dialética do trabalho composicional, no exercício da realidade humana que permite, ao leitor, alcançar o território do deleite estético sem eliminar a consciência histórica da realidade.

**Palavras-chave:** Crônica. Célula Dramática. Cotidiano. Povo.

## INTRODUÇÃO

### A CRÔNICA “POVO”, DE LUIZ FERNANDO VERÍSSIMO

Povo

- Geneci...
- Senhora?
- Preciso falar com você.
- O que foi? O almoço não estava bom?
- O almoço estava ótimo. Não é isso. Precisamos conversar.
- Aqui na cozinha?
- Aqui mesmo. O seu patrão não pode ouvir.
- Sim, senhora.
- Você...
- Foi o copo que eu quebrei?
- Quer ficar quieta e me escutar?
- Sim, senhora.
- Não foi o copo. Você vai sair na escola, certo?
- Vou, sim senhora. Mas se a senhora quiser que eu venha na Terça...
- Não é isso, Geneci!
- Desculpe.
- É que eu... Geneci, eu queria sair na sua escola.
- Mas...
- Ou fazer alguma coisa. Qualquer coisa. Não agüento ficar fora do Carnaval.
- Mas...
- Vocês não têm, sei lá, uma ala das patroas? Qualquer coisa.
- Se a senhora tivesse me falado antes...
- Eu sei. Agora é tarde. Para a fantasia e tudo o mais. Mas eu improvisei uma baiana. Deusa grega, que é só um lençol.
- Não sei...
- Saio na bateria. Empurrando alegoria.
- Olhe que não é fácil...
- Eu sei. Mas eu quero participar. Eu até sambo direitinho. Você nunca me viu sambar? Nos bailes do clube, por exemplo. Toca um samba e lá vou eu. Até acho que tenho um pé na cozinha. Quer dizer. Desculpe.
- Tudo bem.
- Eu também sou povo, Geneci! Quando vejo uma escola passar, fico toda arrepiada.

- Mas a senhora pode assistir.
- Mas eu quero participar, você não entende? No meio da massa... Sentir o que o povo sente. Vibir, cantar, pular, suar.
- Olhe...
- Por que só vocês podem ser povo? Eu também tenho direito.
- Não sei...
- Se precisar pagar, eu pago.
- Não é isso. É que...
- Está bem. Olhe aqui. Não preciso nem sair na avenida. Posso costurar. Ajudar a organizar o pessoal. Ajudar no transporte. O Vectra está aí mesmo. É a emoção de participar que me interessa, entende? Poder dizer "a minha escola...". Eu teria assunto para o resto do ano. Minhas amigas ficariam loucas de inveja. Alguns iam torcer o nariz, claro. Mas eu não sou assim. Eu sou legal. Eu não sou legal com você, Geneci? Sempre tratei você de igual para igual.
- Tratou, sim senhora.
- Meu Deus, a ama-de-leite da minha mãe era preta!
- Sim, senhora.
- Geneci, é um favor que você me faz. Em nome da nossa velha amizade. Faço qualquer coisa pela nossa escola, Geneci.
- Bom, se a senhora está mesmo disposta...
- Qualquer coisa, Geneci.
- É que o Rudinei e Fátima Araci não têm com quem ficar.
- Quem?
- Minhas crianças.
- Ah.
- Se a senhora pudesse ficar com eles enquanto eu desfilo...
- Certo. Bom. Vou pensar. Depois a gente vê.
- Eu posso trazer elas e...
- Já disse que vou pensar, Geneci. Sirva o cafezinho na sala. (VERÍSSIMO, 2004, p. 212-214).


A leitura interpretativa da crônica "Povo" e os diálogos dos opostos protagonizados pelas personagens: (patroa e empregada) apreendem à temática proposta, ao entendermos que o discurso, no texto em análise, compreende um modo de representação, mas também um modo de ação em que as pessoas, munidas da sua linguagem e poder que esta lhes proporciona, podem agir sobre o mundo e sobre outras pessoas. As personagens, patroa (sem nome na crônica) e a empregada (Geneci), reproduzem os discursos aos quais foram expostas nos discursos de suas vidas. No texto em leitura, observamos

que os indivíduos são capazes de mudar seus discursos, de lutar discursivamente e de forma inventiva contra a própria ideologia da classe dominante. No caso da patroa o objetivo era simplesmente se manter dominante e, assim transformar a realidade a seu bel-prazer, ou seja, a favor de seus princípios egocêntricos. O discurso, valorado como "oposto" apresenta uma prática política e ideológica: a primeira porque o discurso pode reproduzir ou transformar relações de poder. A segunda, o discurso é o ato de comunicação capaz de constituir, naturalizar, manter e transformar os significados do mundo em posições diversas nas relações de poder.





Na crônica em análise, os diálogos entre as duas personagens dão ênfase à reprodução de dois discursos opostos: primeiro da - dominação - representado pela patroa e todo seu histórico familiar coligado à dominância patriarcal não só na sociedade colonial, como também no período da Independência, da República até a história moderna e contemporânea brasileira. A patroa, neste caso, apreende o modelo dominante. Isto é, servindo como referencial para as demais configurações familiares contemporâneas. Também a patroa enquadra-se na conceituação ampla de caráter biológico e psicológico definidos como aquela família formada por todas as pessoas ligadas por vínculo de sangue, provindas de um tronco ancestral comum. Enquanto o segundo, o discurso da "submissão" é representado pela empregada Geneci. Neste os papéis atribuídos à mulher escrava levam-nos quase que diretamente a um questionamento do discurso dominante sobre a condição da mulher negra em nossos dias. É impossível não pensar na negra assalariada, empregada doméstica, quando se lê a crônica em análise. A escravidão acabou, mas suas heranças estão presentes no cotidiano e nas experiências de vida das mulheres negras. Geneci ainda se mantém refém do capitalismo que se manifesta através da imensa capacidade que têm as classes dominantes, em todos os períodos históricos, de incorporar, na prática os privilégios que lhes parecem próprios.

A empregada Geneci representa a atual situação da mulher negra, produto de raízes históricas, cuja ideologia vigente ainda determina que o espaço da mulher negra consiste em trabalhar na cozinha e no cuidado do lar. Assim, na crônica lida, os significados sociais e raciais da prestação dos serviços








domésticos são idealizados pelo enredamento que abarca as relações de poder estabelecidas entre patrões/senhores (as) e suas criadas/empregadas. Através do texto de Veríssimo podemos concluir que o exercício doméstico é uma atividade histórica e ligada às habilidades consideradas femininas que avaliado no contexto da escravidão, demonstra que o papel de organização e cuidado da casa grande, era a cargo das mulheres negras, enquanto para as mulheres brancas a principal função dentro do lar era o de estabelecer a ordem e o bom funcionamento do lar.




Duas classes sociais são flagradas em um acordo falseado, mas pelo ponto de vista analítico do discurso, objetivamente, em desacordo social, fisiológico, psicológico e histórico. Isto, em detrimento da transformação do mundo e da linguagem. A patroa, neste caso, não leva em consideração a capacidade do sujeito, Geneci, a empregada, de atuar como agente consciente e transformador da realidade. Neste caso, a “célula dramática” da crônica conferida nos “discursos opostos” nos leva a observar que os sujeitos são capazes de contestar e reestruturar a dominação e as formações sociais mediante a prática discursiva. Patroa e empregada, no texto lido estão posicionadas de modo opostos, ou seja, ativos e passivos na sociedade. Provavelmente a patroa tem consciência desta oposição, mas finge com intuítos egocêntricos enquanto (Geneci), a empregada tem consciência do seu lugar e posição, mas acredita, inocentemente, no colóquio dissimulado da patroa.



O texto de Veríssimo demonstra a dualidade do discurso da “patroa” apenas reestruturado para o artifício de dominação em que os sujeitos são moldados pelo discurso, mas que, por outro lado, também são capazes de remodelá-los e reestruturá-los. Enquanto que para empregada (Geneci) focada num discurso linear mantém-se inerte na passividade e na submissão.



## A CRÔNICA: LINGUAGEM, ESTILO, ESTÉTICA-LITERÁRIA E CONTEXTO HISTÓRICO








É impossível, ao leitor, não refletir ou questionar a linguagem, o discurso, a história e a questão literária depois de uma leitura criteriosa de uma crônica. Isto considerando que é por meio da leitura e de nossa visão de

mundo que tomamos posse do domínio da palavra. E, é por meio da palavra que trocamos ideias e conhecimentos, sendo possível compreender melhor o mundo em que vivemos e a nossa própria história. De posse do domínio da palavra dentro do domínio da figuratização tornamos nossa comunicação mais efetiva e nos transformamos, dialeticamente, seja de forma positiva ou negativa. Percebemos também, que a fragmentação do diálogo, usando aqui, como base de reflexão, a densidade da conversa entre as duas personagens, na crônica “Povo”, observamos que isto não serve como obstáculo na compreensão interdita no processo de leitura analítica. O leitor, como ser integrado, é capaz de relacionar ideias e com isso, consequentemente, se tornar capaz de atuar sobre si mesmos em função de promover as transformações preteridas no ato de correlacionar texto, contexto e história e o teor literário.




Historicamente a crônica, a *priori*, texto criado para circular exclusivamente na imprensa, por atribuição social em que o seu conteúdo implicava o teor informativo. Entretanto, ponderamos que a crônica também pode proporcionar ou apresentar, em sua base de significação, particularidades que abarcam num mesmo texto fantasia, humor, linguagem persuasiva e suas funções. Ainda acrescentamos aqui o labor estético, a questão da temática crítica social e a noção de ficção literária. É certo que qualquer texto, incluindo, a crônica, se torna dependente da habilidade criativa e do toque pessoal que o autor detém no ato de criação. Pois o texto pode, muitas vezes, estar corroborado pelo labor artístico literário. Normalmente o leitor lê a crônica considerando-a como uma leitura leve e agradável, já que se trata de assuntos relacionados ao seu cotidiano. Isto traz ao gênero certa dependência histórica. Assim, a crônica compõe em seu gênero as manifestações históricas, linguísticas, filosóficas, literárias com autonomia que impõe, discretamente, um espírito de independência que desperta a atenção mais acirrada e controversa no universo da crítica literária.

Deste modo, a questão da crônica e as fronteiras que define este gênero como lance factual discursivo ou puramente jornalístico e ainda, valorado pela compreensão de uma composição de essências literárias, são entretanto, discutíveis. A definição do estatuto da crônica, avaliada pela crítica, às vezes, como





gênero maior ou menor e, em que conjunto está inserida, ou seja, circunscrita em um contexto aparentemente fugaz e frívolo restrita à alcunha de que seria apenas conversa fiada que nasce e morre com o jornal. Tal definição pode também ser desmistificada considerando o texto em leitura. Numa acepção de classificação de gênero, a crônica é considerada híbrida e historicamente surgiu do jornal e está diretamente relacionada aos fatos cotidianos que movimentam entre o que as coisas parecem ser e o que realmente são em cada situação específica. Entretanto, valoramos que a crônica contemporânea reflete também quando, há labor composicional, a densidade poética pelo viés literário, discursivo e histórico. A crônica vista de forma menos linear apreende, de forma permanente, as constantes transformações (dialéticas) das sociedades apresentando novas nuances estéticas e, conseqüentemente, conquistando o seu espaço no contexto literário. Nesta conjunção, os conceitos de crônica vão se desmistificando e, o clichê de que a crônica, cujas características básicas seriam o universo do perecível, atualmente, ganha novas características que alcança, uma certa inexorabilidade, alcançando assim, seu espaço no universo da Literatura.

Conforme Marcelo Pessoa em Revista Estação Literária:



Com o advento do jornal, a inclinação literária da crônica foi se acentuando. Contudo, mesmo perdendo o sentido específico de documentário, a ligação entre crônica e história nunca se desfez. Dessa forma, vê-se que o compromisso com o tempo apresenta-se como um dos traços contínuos que unem a crônica antiga à atual. Traço esse que se alonga pela ligação de seus conteúdos com o cotidiano, uma vez que a linha do tempo sempre foi o objeto de perspectiva da crônica, o ponto de referência principal do olhar do cronista. (2013, p. 54).













Ainda sobre o gênero em discussão chamamos a atenção a outros aspectos relevantes da crônica, vista pelo olhar teórico que a considera como uma reportagem disfarçada, subjetiva, às vezes lírica, em que o fato serve de pretexto, visto que é sob um “prisma transfigurador”. Será o gênero crônica mais literário tanto mais se distanciar da reportagem; e a linguagem empregada deverá ser a da atualidade, uma vez que esta

reflete o espírito da época, um compromisso assumido por tal gênero. A simpatia humana é condição fundamental para o cronista, cujo tom de conversa e de bate-papo se apresenta como garantia de um diálogo mais ou menos permanente com o seu leitor. Ainda que suas opiniões não devam assumir um caráter de verdades incontestáveis, para não desviar os leitores que delas divergem. Será a habilidade do autor a responsável por fazer o leitor assimilar, sem que o perceba, as ideias defendidas? Moisés numa tentativa de definição da crônica, assim se expressa: “A crônica oscila, pois, entre a reportagem e a Literatura, entre o relato impessoal, frio e descolorido de um acontecimento trivial, e a recriação do cotidiano por meio da fantasia.” (1982, p. 247). Tal definição ratifica aspectos observados por Coutinho, ao estabelecer as características do gênero, citadas anteriormente, no artigo em escrita. A crônica é, ainda, tratada por Moisés como criação breve e leve, que a reduz em um conceito crítico banalizado em: “a pílulas de fácil digestão” isto por se dirigir a um “público mediano”, que nada mais é “os leitores de jornal”. Luis Fernando Veríssimo, cronista de produção genuína tem do leitor uma recepção que abarca uma análise discursiva que limita o seu olhar na pequena parcela da realidade que lhe é permitido abordar, já que “... fornece alimento espiritual de consumo imediato, de cômoda ingestão, e [...] não se comunicaria com o leitor se procedesse de outro modo”. (1982, p. 250).

Como marcas da crônica, Moisés admite que a sua brevidade é concebida em virtude das circunstâncias envoltas no tempo histórico em que compete à sua publicação. A forma que o gênero é constituído, na atual circunstancia, traz em sua essência a célula determinante de outras marcas, das quais a subjetividade e pulsões alegóricas são preteridas como as mais acentuadas. Na visão do crítico, os cronistas não só desconhecem, mas também rejeitam a impessoalidade, pois “... é sua visão das coisas que lhes importa e ao leitor; a veracidade positiva dos acontecimentos cede lugar à veracidade emotiva com que os cronistas divisam o mundo.” (1982, p. 255).

Para pensarmos na crônica como expressão artística (não apenas jornalística, no sentido informativo, objetivo e prático), temos que analisar o estilo do artista (autor) e suas faculdades inventivas. Tal processo de



apreciação é, sem dúvida, um caminho mais efetivo a ser percorrido numa análise textual. A composição de uma crônica enquadra-se no universo literário por mérito da linguagem elaborada, estilisticamente. Também na forma como se narra, isto é, pois, o autor se apropria dos recursos narrativos e ficcionais e assim garantem ao gênero crônica o status de rebuscamento literário.

Em síntese:

A crônica será tanto mais literária quanto mais fugir às exigências do espírito de reportagem, atingindo o melhor de sua realização formal quando consegue fundir os supostos contrários – a literatura e o jornalismo – com um teor autônomo pela força da personalidade do escritor refletida em seu estilo e em suas ideias. (COUTINHO, 1994, p.134).

## AS RELAÇÕES DE PODER NO DISCURSO DOS OPOSTOS NA CRÔNICA “POVO”

A crônica “Povo” de Luis Fernando Veríssimo é toda construída em forma de diálogo, isto é, o autor reproduz diretamente as falas das personagens, sem a intromissão do narrador. Este recurso torna a narração mais ágil e afere ao leitor a impressão de estar presenciando um diálogo entre duas pessoas. Logo no início do texto a patroa chama a empregada a terem uma conversa, porém o lugar escolhido para tal colóquio era a “cozinha”. Deduzimos então que a empregada acostumada aos arroubos de insatisfação da patroa imaginou que ela fosse fazer uma reclamação sobre algo de errado que porventura ela tivesse feito, como por exemplo: a qualidade do almoço ou o fato de ela ter quebrado um copo. Ao analisar o início do diálogo podemos entender que Geneci, provavelmente, vivia levando bronca da patroa e, fica evidente ao leitor, que isto era algo corriqueiro considerando ser a primeira suspeita justificável à empregada quando convocada pela patroa para uma conversa na cozinha. No entanto, a patroa queria comunicar à empregada que desejava participar do desfile da escola de samba de Geneci. Nota-se, porém, pelo contexto narrado que, até então, a patroa nunca havia mostrado interesse pelas práticas de lazer da empregada. Somente às vésperas do carnaval é que ela movida por interesses,

de certa forma escusos, pensou em participar de alguma ala. Num diálogo falseado a patroa propõe que poderia auxiliar a fazer as fantasias ou ajudar na confecção, ou seja, na costura das fantasias.

É importante salientar os vários argumentos em que a patroa apresenta para convencer Geneci de que ela estava apta a desfilar na escola de samba. Os argumentos são aferidos em duas instancias: os que visavam o convencimento da empregada e os motivos reais que o levavam a querer participar do carnaval. No primeiro, enumeramos os seguintes argumentos: não querer ficar fora do carnaval; o fato de ela sambar bem, o lance de ela também ser povo, a circunstância de que ela arrepiava-se quando a escola de samba passa; também o desejo de querer sentir o que o povo sente; o prisma capitalista, financeiro que o condiciona a “poder pagar” e ainda, ajudar nas costuras e no transporte. Conquanto os argumentos segundo nossa leitura apreende os motivos reais, ou seja, sem a máscara: resume-se na conspiração de ter assunto o resto do ano e, conseqüentemente, poder causar inveja nas amigas.


Através da análise do texto observamos, no que compete aos recursos da argumentação, que a patroa para aproximar-se de Geneci e conseguir seu apoio, inventaria o discurso inclusivo dizendo ser parte do povo e afirma, categoricamente, que sempre tratou a empregada de “igual para igual”. Isto é anulado através da observação que fazemos dos pronomes de tratamento usados pelas duas personagens no decorrer da conversa que distinguem os dois mundos das personagens. A patroa trata Geneci por “você” enquanto à empregada trata a patroa de “senhora”. Estas formas de tratamento confirmam que entre ambas nunca houve o tratamento de igual para igual declarado pela patroa e ratificado em forma de coerção forçosa pela empregada.

Por mais que as palavras do seu discurso proferidas pela patroa com intuito de se mostrarem neutras em alguns aspectos, quando contextualizada se compreendidas pelo leitor expõem no texto: conceitos, pré-conceitos, ideias e valores. Tudo isto de maneira persuasiva com pretensões ideológicas.







Segundo CITELLI:

As relações entre signo, ideologia e construção do discurso persuasivo são, portanto, mais próximas do que








imaginamos. Vale dizer, desde a escolha das palavras até a organização das frases, passando pela escolha e disposição dos raciocínios e dos temas ao longo dos textos, percorremos um caminho de inúmeras possibilidades para se compor a ordem persuasiva e de convencimento dos discursos. (2007, p.36)



A luz da contemporaneidade, a crônica “Povo” de Luis Fernando Veríssimo além de abordar e sensibilizar o leitor para a reflexão que envolve questões sobre as diferenças sociais. Entretanto, nossa leitura não se resume apenas nesta impressão, pois o texto também se refere às diferenças étnicas entre as personagens. Basta observarmos que há uma oposição entre os dois mundos: A empregada é negra, pobre e a patroa é branca e rica. Há um ditado popular que diz: “O peixe morre pela boca” esta assertiva enquadra-se à patroa que ao usar a linguagem para justificar que sambava bem, ela salienta que “Até acho que tenho um pé na cozinha” através deste discurso a patroa deixa fios soltos que sugere à Geneci que talvez ela tenha tido ancestrais negros. Há aqui uma ironia na situação descrita considerando que a patroa está falando com a empregada que é negra e trabalha na cozinha. É interessante observar que a patroa se desculpa por ter dito que tem um pé na cozinha, provavelmente ela se desculpa, porque tem consciência que o enunciado apreende-se numa expressão um tanto quanto “preconceituosa”. Assim, a patroa consciente da manifestação de seu preconceito, pede desculpa pela sua forma de falar, ou provavelmente imaginou que tal expressão pudesse magoar a empregada que literalmente trabalhava na cozinha. Ao se desculpar ela promove e deslumbra um paradoxo em seu discurso ela assume uma possível culpa.



No que competem ao contexto das etnias, raças e condições sociais podemos avaliar, baseado no que informa o texto, que a ama de leite da mãe da patroa era também preta. Logo, podemos concluir que há uma significativa semelhança entre Geneci e a ama de leite da mãe da patroa. Ainda corroborado pelas características profissionais, étnicas e sociais. Basta observarmos que as duas são negras e uma trabalhava em serviços domésticos (próximo ou no tempo de escravidão) enquanto a outra (Geneci) ainda mantém a herança histórica que o torna “subalterna” ao exercer a função de doméstica. Nesta perspectiva é interessante











observar que a crônica foi produzida, a doméstica não tinha direito à sua carteira de trabalhista assinada. Condição ainda vista como uma espécie de continuação do universo escravocrata disfarçado pela força de uma legalidade questionável.

Ao falar de etnias é certo afirmar que trata-se de um conjunto de indivíduos que têm a mesma origem, a mesma língua e partilham instituições, tradições, costumes e um passado cultural e histórico comum. Assim, do ponto de vista social e étnico a semelhança que há entre a patroa e a mãe dela são compreensíveis e que, neste ponto de vista, ambas representam o oposto da história étnica de Geneci. Basta observarmos que tanto a patroa quanto a sua mãe são brancas e exercem o papel de patroa, numa escala de posições sociais em que ambas representam o poder. Quando a patroa lança mão do discurso persuasivo mencionando a ama de leite em um discurso tanto quanto justificado pela necessidade que ela tem de se aproximar-se de Geneci. Basta apreendermos ao resultado lógico e, no mínimo, absurdo da constatação de que se a mãe da patroa se alimentou com leite de uma mulher negra, seria como se aquela ama de leite fosse uma pessoa próxima da família, por conseguinte, Geneci sendo negra, também seria uma pessoa próxima da família. Outra perspectiva seria o fato de assim, ela demonstrar que a família nunca teve preconceito em relação aos negros.

No decorrer do diálogo, pretendo por parte da figura que detém o poder, a patroa anula a aparente relação, absolutamente natural, entre patroa e empregada ao dizer: “Em nome da nossa velha amizade. Faço qualquer coisa pela nossa escola, Geneci” (2004, p. 214). Esta velha amizade já é desconstruída pela presença de discursos dominantes, no quais, só ela detém o poder da fala de maneira efetiva. Tais discursos singulariza as lutas sociais, com os embates pela afirmação de interesses de grupos e classes, desenvolvem-se nos conflitos discursivos, e entre eles a vontade de afirmar a dominância de um discurso sobre o outro. CITELLI complementa em Linguagem e persuasão que: “Não é difícil reconhecer a presença de uma estrutura dominante no discurso, reconhecido socialmente, com força, pois, para fornecer razões e provas visando à elaboração dos discursos persuasivos” (2007, p. 40).

No contexto do texto em análise, o termo “nossa” valida todo um contexto





intrínseco, pois, a patroa tinha acabado de afirmar categoricamente que sempre tratava a empregada de igual pra igual e que eram “velhas amigas”. Logo, para ela, seria natural que ambas tivessem os mesmos interesses e participassem da mesma escola de samba. Como a patroa insistia em colaborar, Geneci encontra um meio de ela participar: porém ela ficaria incumbida de cuidar de seus filhos. A proposta da empregada é absolutamente justa considerando que entre amigas, seria natural uma amiga cuidar dos filhos da outra. Porém a patroa demonstra não saber quem são os filhos de Geneci, este fato desmascara e falseia, como já demonstrado em outras falas, todo o discurso da patroa. Neste colóquio há uma negação de tudo que foi dito anteriormente, no diálogo entre ambas. Pois, uma amiga de verdade conhece a vida da outra incluindo a família.











Também a reação da patroa, diante da proposta de cuidar dos filhos de Geneci, confirma o desmascaramento do discurso dominante, pois a suposta amizade acaba quando ela se vê fora do carnaval. Diante do que lhe é proposto, a patroa disfarça, o tom da voz no discurso que parece perder a efusão e ganha *status* de irritabilidade. Nossa assertiva se afirma no texto, observando as duas frases no final do diálogo. Pois, podemos ressaltar certa irritação da patroa que se torna ríspida quando percebe que não atingiu o que realmente queria, ou seja, não foi atendida. Se levarmos em consideração o modo verbal utilizado na oração: “Sirva o cafezinho na sala” revela o lado patroa e anula a possibilidade de existir uma relação de reciprocidade natural entre amigas. Neste caso, entre patroa e empregada.

No momento em que a patroa sai da cozinha e ordena que a empregada sirva o café na sala, ela volta a delimitar os espaços geográficos e sociais na casa e da convivência na sociedade entre ambas. Estes limites são definidos entre a “cozinha” como o espaço da empregada e a “sala” como o espaço da patroa. Nesta perspectiva podemos entender que a suposta amizade entre ambas não era e, dificilmente, será efetivada de forma alguma considerando que foi apenas um recurso discursivo linguístico da patroa para convencer Geneci a incluí-la no desfile da escola de samba. Nesta conjuntura e baseado no que vemos no discurso da personagem, que possui o poder uma preleção imbuída

de contradições e preconceitos, inerentes à condição da empregada. As falas da empregada expressa uma torrente de matizes negativas que corroboram para a não emancipação das lutas de classes. Isto baseado na condição de submissão, respeito, dúvida e finalmente, concordância. Enquanto as falas da patroa manifestam também matizes negativas como: ansiedade, entusiasmo, irritação e muita dissimulação visando a manipulação das classes inferiores representada no texto pela personagem (Geneci).

No que tange ainda à linguagem do texto podemos observar o emprego da palavra direitinho no trecho “Mas eu quero participar. Eu até sambo direitinho”. Esta classe gramatical geralmente é invariável, ou seja, não sofre flexão de gênero e de número. No entanto, às vezes, apresenta formas no diminutivo como o que ocorreu com o vocábulo “direitinho” que além da classe gramatical dos advérbios em que pertence tal vocábulo. Também não podemos desconsiderar a conjunção (até) no contexto da compreensão textual, pois, soa ironicamente, o “até” no contexto avaliado delimita a falta de harmonia entre a personagem que fala e a eventual conquista almejada. Na fala: “ – Se precisar pagar, eu pago”. O tempo e o modo das formas verbais estão no futuro do subjuntivo e no presente do indicativo. Neste contexto a forma verbal (pago) tem um valor semântico diferente daquele que lhe é comum e expressa uma situação que pode ocorrer no futuro. Sem alterar o sentido poderíamos dizer tal oração de outra forma: “ – Se precisar pagar eu pagarei”. Já os fenômenos linguísticos informais inseridos no diálogo são comuns considerando que a patroa estava tendo uma conversa informal e o emprego das palavras de forma padrão poderia afastá-la ainda mais do seu objetivo. Nesta mesma circunstância na oração: “Eu posso trazer ela e...” dita por Geneci, a personagem não empregou a pronúncia elas de acordo com a variedade padrão. No entanto, ao analisarmos podemos salientar que esta composição textual é absolutamente normal, pois se trata de uma conversa informal entre patroa e empregada no interior de uma casa. E, ainda mais se supormos que o nível intelectual de Geneci, ou seja, escolar não abrangesse o nível gramatical padrão.

Podemos observar que o termo “mas” foi empregado várias vezes no texto e que sempre expressa a noção de oposição, isto, considerando o tema do diálogo mantido entre




as personagens. As repetições justificam-se no diálogo para apresentar o confronto de mundos e idéias. à choque de interesses que, nesta circunstância, a palavra (mas) marca a oposição de ideias. Em duas destas situações Geneci consegue falar apenas “mas”, pois é interrompida pela patroa que demarca os limites sociais de consciência e de autoridade quanto ao papel de cada uma na casa. Pelo fato de a patroa, ideologicamente, monopolizar a autoridade e, por isso, interrompe a fala de Geneci por muitas vezes. O principal objetivo ideológico é, portanto, impor regras ou leis, baseados em interesses próprios e não em interesses coletivos. Assim, a proposta centralizadora deste tipo de discurso ideológico, sempre será visto, em forma de disfarce, como o melhor para todos e não para um grupo específico de pessoas, como um ideário político. Por exemplo. Fiorin enfatiza que a definição de ideologia pode ser entendida como: “Uma formação Ideológica que deve ser entendida como a visão do mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo” (2006, p. 32). Essa definição contempla ambas as classes aqui discutidas tanto da patroa quanto da empregada, pois exemplifica a condição que cada uma tem do ponto de vista da esfera social numa escala de valores e senso de realidade. Nesta conjuntura, a crônica “Povo” pode ser valorada como humorística. Contudo, o autor apreende um humor sarcástico e irônico que visto sob o ponto de vista reflexivo tem a finalidade de promover, neste caso, principalmente, o riso reflexivo. Mas é consoante que o maior intuito seria fazer uma crítica reflexiva sobre as classes sociais, o preconceito racial e a relação de poderes entre patrões e empregados numa analogia histórica.

### **IDEÁRIOS DOMINANTES: PODER E SUBMISSÃO**


É possível afirmar que na crônica “Povo” o método usado pelo autor é diretamente constituído por meio de um artifício intermediário em que a alocação reside em sua relação com o discurso (palavra falada e elocução oral) a fala oral é captada pelo ato composicional de pensar um diálogo forte e compacto. A patroa representa, nesta escala,

o poder e a hipocrisia. Enquanto a empregada representa a classe social sem voz e sem vez abarcada por uma submissão total. O colóquio entre as personagens é composto por uma linguagem ou prática social que veicula ideologias constituídas por sujeitos advindos de mundos diferentes. Portanto, a crônica “Povo” traz à tona a ideologia do poder da palavra e trata a linguagem compreendida pelo discurso como um instrumento que não é neutro, pois ela não, apenas, figura como intermediária da comunicação entre as pessoas, mas serve como veículo para promover ideologias. O texto nos faz concluir que as práticas discursivas envolvem escolhas ideológicas e políticas. Sendo então, atravessadas por relações de poder. Além disso, os sujeitos, personagens, devem ser entendidos em seu contexto social.

O discurso autoritário de caráter persuasivo sobrepõem sobre aqueles que não poderão interferir na questão. O modo discursivo apresenta-se de forma dominante. No caráter da linguagem, o discurso autoritário leva ao outro uma ideia de necessidade, ou seja, de influenciar diretamente o comportamento. É importante destacar a diferença entre o autoritarismo e persuasão para não confundir o propósito do discurso. O autoritarismo é entendido como regime político que leva a perda da liberdade individual de cada um. Enquanto a persuasão tenta convencer o interlocutor de uma determinada verdade ou convicção. O que garante a dominação favorecida pela ideologia não é a força, e sim a capacidade de convencimento através da pressão psicológica, que muitas vezes se mostra tanto mais agressiva do que a força bruta. Na crônica em apreço essa vertente foi muito controvertida. A ideologia não é imposta de forma violenta ou obrigatória para que as pessoas não se sintam no direito de recusar tais propósitos. A transformação de ideias de uma determinada classe em ideários dominantes tem como objetivo não só dominar do ponto de vista econômico, social e político, como também a questão psicológica, buscando sempre uma explicação para as diferenças sociais sem deixar explícita a divisão de classes. Pelo viés da crônica lida podemos apreender que mesmo apesar das classes existentes na sociedade buscarem suas próprias regras, independentemente de outras classes, fica claro que a classe dominante sempre terá suas ideias vistas como verdadeiras. Isto porque as classes dominantes, no caso os burgueses,




(patroa) valem-se das diferenças sociais como fenômeno natural e acabam não percebendo a sua divisão de classes quando o foco discursivo busca sustentar interesses próprios.




Vale ressaltar que reconhecer a língua, em qualquer situação discursiva, demanda aspectos argumentativos de suma importância, não apenas para os estudiosos da área, mas para qualquer cidadão, já que, saber dos efeitos de sentido que a linguagem produz torna o falante/ouvinte apto a utilizá-la com criatividade, criticidade e autonomia. Concordamos então com Barthes em (1997, p. 46) quando salienta que “o texto de fruição imprime a própria linguagem, e não a simples temporalidade da sua leitura”.




### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa: Signos 5 & Edições 70 LDA, 1997.



BORDINI, Maria da Glória. “Na pista do Gigolô das palavras”. In: VERÍSSIMO, Luis Fernando. **O Gigolô das Palavras**. Porto Alegre: L&PM Editora, 1982. Coleção Novaleitura 08.



CANDIDO, Antonio. “A vida ao rés-do-chão” In: CANDIDO, \_\_\_\_ {et. al.}. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. São Paulo: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992, p. 13-22.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2007.

COUTINHO, Afrânio. “Ensaio e crônica”. In: COUTINHO, Afrânio (direção); co-direção Eduardo de Faria Coutinho. **A literatura no Brasil** – vol. 6. São Paulo: Global, 2004, p. 117-143

DIMAS, Antonio. **Espaço e Romance**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1994.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

KURY, Adriano da Gama. **Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa**. (organização: Ubiratan Rosa). – São Paulo: FTB, 2001.

PESSOA, Marcelo. **Crônica: o que ela pode nos ensinar no percurso da crítica à práxis**. Rev. Estação Literária, Londrina: Ano 05, Volume 11, p. 1-136, junho de 2013. Londrina, Volume 11, p. 1-367, jul. 2013

MOISÉS, Massaud. **A criação literária – Prosa**. São Paulo: Cultrix, 1978.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de termos literários**. 3 ed. – São Paulo: Cultrix, 1982.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **O melhor das comédias da vida privada**. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

# ACULTURA DO DESEMPENHO E SUAS REPERCUSSÕES NA CONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Ednaceli Abreu Damasceno  
Lúcia de Fátima Melo  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Essa proposta de estudo fundamenta-se na análise sobre como ocorre a articulação e a configuração do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do município de Rio Branco com a demanda e a obrigação por resultados trazidos pela política de avaliação nacional. Utiliza-se como referencial teórico, autores que tratam do tema na literatura brasileira como (DAMASCENO, 2010; DURLI; SHNEIDER, 2011; FREITAS, 2011; NOSELLA, 2010; SANTOS, 2004, 2007) e outros. Nesse primeiro momento da pesquisa, o estudo se propôs a “comparar a matriz curricular para os anos iniciais do ensino fundamental (cadernos de orientação curricular) às Matrizes de Referência dos testes de larga escala, identificando conformidades e convergências”. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, recorrendo nessa primeira etapa à análise documental dos materiais curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental (Cadernos de Orientação Curricular) e das Matrizes de Referência Curricular para o Ensino Fundamental elaboradas pelo INEP nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Como resultados do estudo, até o momento, temos o entendimento de que a matriz curricular para os anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual apontam na direção da adequação do currículo escolar às Matrizes de Referência utilizada pelo Inep e que já iniciou um movimento de minimização de conteúdos na reestruturação do currículo escolar, tendo a Prova Brasil como elemento de regulação institucional do currículo. Pode-se concluir, até o momento que, o currículo escolar vem sendo reconfigurado face à cultura do desempenho instalada nos sistemas públicos de ensino que, ao adotarem uma gestão por resultados, contribuem para o estreitamento do currículo, reduzindo-o a um projeto de formação menor. Conclui-se ainda que, o currículo escolar limitado às Matrizes de Referências das avaliações externas, ignora aspectos

formativos importantes e reduz o repertório de conhecimentos que os estudantes devem ter acesso em sua trajetória escolar.

**Palavras-chave:** Currículo. Escola. Cultura do Desempenho.






## INTRODUÇÃO

A reforma educacional brasileira, iniciada na década de 90 do século passado, pautou-se pelo movimento de reestruturação do Estado. Pode-se afirmar que, uma das principais características desse movimento foi a nova relação estabelecida pelo Estado, como gerenciador e regulador do serviço público, na condução das políticas educativas. O Estado tornou-se o regulador da eficiência e da eficácia dos sistemas públicos de ensino, a partir de novos modos de regulação.




Esses novos modos de regulação educativa se evidenciam, a partir das mudanças na organização e gestão da escola mediante os processos de descentralização administrativa, pedagógica e financeira e, principalmente, por meio das políticas de avaliação dos sistemas de ensino brasileiro. O que se constata é a tendência de se utilizar das avaliações externas - fruto de uma nova regulação educacional - para mensurar/medir o desempenho acadêmico dos alunos, de modo a se definir um currículo padronizado ao qual todos os estudantes devem não só ter acesso, como apropriar-se de determinados conhecimentos e habilidades básicas. Vários países, entre eles o Brasil, vêm investindo inúmeros recursos na implementação de sistemas de avaliações externas com a finalidade de verificar quais as competências e as habilidades estão sendo apropriadas pelos alunos da educação básica, demonstrando entre eles, um consenso de que o currículo de cada país é comparável aos de outros países. Esse consenso pode ser demonstrado por meio da participação de 65 países no Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA).

No Brasil, a Prova Brasil e o Índice de







Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são exemplos de instrumentos de controle da política de avaliação nacional, principalmente exercida no ensino fundamental. Outra tendência estabelecida é que os testes estandardizados são sinônimos de qualidade de educação, dessa forma, passou-se a exigir das escolas e de seus profissionais, um ensino com mais eficiência e mais produtividade nos resultados dos exames nacionais, pondo em prática uma nova regulação educativa, mediante novas formas de controle, de vigilância e de autoverificação, com base na cobrança de resultados fixados a partir de metas educacionais. A partir deste consenso, a qualidade do ensino que é ministrado na escola é legitimada, a partir dos resultados de desempenho dos alunos em provas de larga escala, o que termina por induzir os professores a direcionarem seu trabalho para os resultados esperados, reconfigurando assim, o currículo trabalhado em sala de aula e restringindo-o à competências e habilidades básicas, deixando de fora, todo o “resto” considerado como necessário para uma formação humana e emancipatória, mas não considerado pelas políticas de avaliação com seus testes estandardizados.



*Essas políticas têm levado as escolas a preparar os alunos para as avaliações externas restringindo o conceito de qualidade da educação e limitando as possibilidades de formação humana, além de ocultar a má qualidade, liberando o fluxo escolar e deixando de reprovar para esconder esse fracasso. Não que se encontre sentido na reprovação. Mas, não há, também, como encontrar sentido nesse tipo de escolarização oferecida às crianças e jovens, retirando deles os “elementos de análise crítica da realidade e substituindo-os por um ‘conhecimento básico’, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas” (FREITAS, 2011, p. 12).*






Essa tendência internacional e nacional à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares atinge tanto os estados, como os municípios brasileiros com maior ou menor força no sentido de induzir os dirigentes públicos estaduais e municipais a fortalecerem os mecanismos de responsabilização e de controle de resultados, introduzindo

estratégias de interferência mais direta no *que* as escolas fazem e em *como* o fazem. Vários estados e municípios brasileiros vêm, ao longo da última década, instituindo seus próprios sistemas de avaliação de suas redes de ensino, onde suas propostas se assemelham ou por não dizer utilizam o mesmo desenho/formato adotado pelo sistema nacional de avaliação, os quais (a maioria) tendem a avaliar apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com os alunos do 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e com os do 3º ano do Ensino Médio.

No caso do Acre, enfatiza-se a relevância desse estudo a partir do surgimento de indícios apresentados no trabalho de pesquisa realizado por (DAMASCENO, 2010) de que, a ação dos professores da rede estadual – a ação de planejar o ensino – atualmente é realizada em função dos resultados nos testes nacionais, o que leva a desvios da verdadeira finalidade da escola, que é educar, em sentido amplo, trabalhando todos os conteúdos, valores, comportamentos afetivos e sociais, enfim, formando cidadãos. A relevância desse estudo, ainda se estabelece, a partir da instituição no Acre, por meio de decreto, do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE), nas escolas da rede pública estadual de ensino, publicado, em 20 de setembro de 2013, mas com efeito retroativo a dia 11 de setembro do corrente ano.





Considerando, portanto, que esse tema ainda é pouco explorado pelas pesquisas educacionais brasileiras, e até mesmo locais, este estudo se propõe a “analisar as repercussões da cultura do desempenho, estabelecida a partir da política nacional de avaliação da educação básica, na configuração do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do município de Rio Branco”. Essa pesquisa envolve várias etapas para sua conclusão e, no momento da escrita desse texto, a pesquisa centrou-se no seu primeiro objetivo específico: “comparar a matriz curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, estruturada em cadernos de orientação e referência para o planejamento de ensino e organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas do município de Rio Branco às Matrizes de Referência dos testes de larga escala, identificando conformidades e convergências”<sup>1</sup>.

Essa proposta de estudo fundamenta-se na análise sobre como ocorre a articulação e a





configuração do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do município de Rio Branco com a demanda e a obrigação por resultados trazidos pela política de avaliação nacional, tendo como objeto de análise inicial, os cadernos de orientação e referência para o planejamento de ensino e organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas do município de Rio Branco comparados às Matrizes de Referência dos testes de larga escala estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

## DELINEAMENTO DA PESQUISA



Para o alcance dos objetivos propostos, esta pesquisa vem adotando uma abordagem qualitativa, recorrendo, primeiramente, a leitura e análise dos materiais curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental (Matriz Curricular), estruturado em cadernos de orientação e referência para o planejamento de ensino e organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas do município de Rio Branco e das Matrizes de Referência Curricular para o Ensino Fundamental, elaboradas pelo INEP nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, objetos de avaliação externa. Nessa etapa da pesquisa, a metodologia utilizada baseou-se na “Análise de Conteúdo” do material de leitura com o objetivo de fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. Para Bardin (1995, p. 42), a “análise de conteúdo” como método e técnica de pesquisa se define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.




Pode-se dizer, portanto, que a abordagem de “análise de conteúdo” se justifica nessa etapa da pesquisa que tem como objetivo específico “comparar a matriz curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, estruturada em cadernos de orientação e referência para o planejamento de ensino e organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas do município de Rio Branco

às Matrizes de Referência dos testes de larga escala nas avaliações nacionais, identificando conformidades e convergências” como uma técnica eficaz para sistematizar e explicar o conteúdo do material lido, por meio de deduções lógicas, considerando a totalidade do texto e o contexto em que este foi produzido.




O percurso desse trabalho exigiu várias leituras, bem como a organização prévia do material a ser lido e analisado. Nesse processo, o trabalho de análise de conteúdo do material pesquisado (matrizes curriculares do Estado e do INEP) envolveu leituras prévias, pesquisando-se a existência das informações desejadas; leituras seletivas, atendo-se mais detidamente aos conteúdos e partes do material analisado que corresponde ao objetivo da pesquisa; leitura crítica objetivando a apreensão do seu conteúdo, que será submetido à análise e à interpretação; e por fim, leitura interpretativa com a finalidade de estabelecer relações, confrontar ideias, refutar ou confirmar dados presentes na questão de estudo. A análise dos dados foi realizada com base no referencial teórico utilizado como aporte analítico do tema pesquisado a partir da literatura que trata do tema (BONAMINO; SOUSA, 2012; DAMASCENO, 2010; DURLI; SHNEIDER, 2011; FREITAS, 2011; NOSELLA, 2010; SANTOS, 2004) e outros. A análise dos dados teve como pressuposto a literatura sobre o tema estudado e a orientação dos objetivos da pesquisa para produzir as interpretações e explicações do problema e das questões investigadas.

Vale destacar que, nas etapas posteriores da pesquisa, lançar-se-á mão de *survey* para o processo de coleta de dados com uma amostra significativa de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal e rede estadual que estão sob a gestão da rede municipal de ensino. Chegar-se-á aos sujeitos informantes por meio da seleção das escolas em que os mesmos estão inseridos na condição de professores regentes em sala de aula, partindo-se dos dados disponíveis pelo Censo Escolar INEP/MEC, Secretaria Municipal de Educação e Unidades escolares. Essa etapa definirá a amostra de sujeitos que participarão do *survey*.




Com o objetivo de levantar características de uma amostra representativa dos professores sujeitos da pesquisa (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), bem como as informações sobre a problemática central



desta pesquisa - Divulgação do IDEB e suas implicações na Organização da Escola e no Trabalho Docente - será desenvolvido um *survey* (processo de coleta de informações sobre sujeitos que constituem uma população real). Para isso, far-se-á uso do *questionário* como instrumento de coleta de dados, com questões fechadas, previamente estabelecidas, o que permite um tratamento dos dados através de análise estatística.




A forma e o processamento dos dados obtidos na pesquisa durante a realização do *survey* serão submetidos a uma análise preliminar a partir do *software* aplicativo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 17.0), possibilitando assim, a codificação e tabulação dos dados. Esse aplicativo estatístico gerará um banco de dados gerais referente às questões do questionário aplicado, possibilitando extrair do grupo de professores pesquisados, categorias de análise conceitual acerca do objeto de estudo. A descrição exploratória e analítica dos dados terá como pressuposto a literatura sobre o tema estudado e a orientação dos objetivos da pesquisa para produzir as interpretações e explicações do problema e das questões investigadas.



Para complementar as informações obtidas por meio do *survey* será realizada entrevistas semiestruturadas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando como critério, escolas mais bem situadas no *ranking* do IDEB, bem como pelo Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem - O SEAPE com a finalidade de apreender, a partir da visão dos docentes que atuam nessas escolas, quais estratégias são empregadas em relação ao ensino para que os resultados de desempenho de seus alunos alcancem sempre as metas educacionais estabelecidas pelo sistema nacional de avaliação.



## O ESTREITAMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR E O ENSINO PARA O TESTE



Os resultados expressos na primeira fase da pesquisa, conduzida e *perpassada* pela finalidade de “comparar a matriz curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, estruturada em cadernos de orientação e referência para o planejamento de ensino e organização do trabalho pedagógico nas

escolas públicas do município de Rio Branco às Matrizes de Referência dos testes de larga escala, identificando conformidades e convergências”, no sentido de analisar as repercussões da cultura do desempenho, estabelecida a partir da política nacional de avaliação da educação básica, na configuração do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do município de Rio Branco, iniciou-se discutindo conceitualmente o entendimento dos termos “matriz curricular” e “matriz de referência”.

Considerando, inicialmente, a necessidade da clareza conceitual dos termos utilizados como categorias analíticas nesse trabalho, buscou-se pela distinção entre “matriz curricular” e “matriz de referência” de avaliação, entendo que as finalidades de ambos os termos são bem diferentes e não podem ser confundidos. Nos documentos do MEC/ INEP (2008, p. 17) a definição conceitual de Matriz de Referência representa o “referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos”, portanto,


as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil (MEC/ INEP, 2008, p. 17).

Dessa forma, compreende-se que Matriz Curricular tem um significado e um sentido muito mais amplo e engloba todo o currículo escolar. Segundo Nery (2000, p. 17),


toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

Questiona-se, então, a conformidade excessiva presente no currículo do ensino fundamental estruturado em Cadernos de Orientações Curriculares com as Matrizes de Referência, objeto das avaliações externas, reduzindo o currículo a um elenco de habilidades e competências definidas em







razão de serem possíveis de serem medidas, deixando de lado múltiplos processos formativos que vão além das habilidades básicas para a empregabilidade.



No material analisado “cadernos de orientação e referência para o planejamento de ensino e organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas do município de Rio Branco” (COC), os conteúdos explicitados neste documento não aparecem relacionados na forma convencional como conceitos, temas e informações e sim, na forma de “ordens de comando pedagógico” referindo-se a determinados modos de trabalhar com os conteúdos, explicitando o que exatamente deve-se ensinar para que se potencialize a capacidade das crianças de fazer, de proceder.



Ainda que no quadro de referências curriculares das diferentes áreas que compõem este **Caderno** os conteúdos não sejam apresentados separadamente, conforme os tipos indicados acima, é importante ressaltar que predominam os procedimentos. Isso acontece porque, embora os diferentes componentes curriculares contem com conteúdos de todos os tipos, é a capacidade de uso do conhecimento o que mais importa. Em relação aos conceitos, por exemplo, o ‘saber sobre’ está sempre a serviço do ‘saber fazer’, ou seja, tudo o que a criança aprende deve potencializar sua capacidade de proceder. Portanto, neste documento não se verá os conteúdos relacionados na forma convencional: ao invés de breves listas com conceitos, temas e informações, a forma de apresentá-los já faz referência, mesmo que nem sempre direta, a um certo modo de trabalhar com eles, ou seja, está explicitado o que exatamente ensinar. (Cadernos de Orientação Curricular - Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental – Caderno1, 5º ano, 2009, p. 18).



A ênfase, portanto, é no “saber fazer”, pois, só essas competências e habilidades são possíveis de medir o papel de controle dos objetivos da educação de forma ideológica. Em outras palavras, o importante é estabelecer o que cada estudante fará em determinada etapa de ensino, de forma que o seu desempenho possa ser medido em termos de competências e habilidades básicas, o que deixa de fora outras habilidades, outras competências que podem e devem fazer parte

do seu desenvolvimento intelectual. “Podemos entender que essa preocupação faça parte dos objetivos educacionais, mas não podemos concordar em reduzir a educação a estas necessidades corporativas e nem delegar a elas a avaliação da qualidade da educação das nações (FREITAS, 2001, p. 11).











As “ordens de comando pedagógico” explicitadas nos Cadernos de Orientação Curricular do estado do Acre, ao se constituir referências para o planejamento e para a organização do trabalho pedagógico também se apresentam como uma estratégia para definir e direcionar o trabalho dos professores ao que devem fundamentalmente ensinar em termos de aprendizagem escolar.

A formação pautada pela busca dos resultados não só reconfigura o currículo escolar, como também subtrai a autonomia profissional docente que fica dependente de ordenações e controles externos sobre o seu trabalho, marcando a prática pedagógica pela urgência posta pelas avaliações em larga escala em que o seu trabalho se reduz a *ensinar para os testes*. Neste caso, a tendência das escolas e dos professores é a de se centrarem na preparação dos alunos para os exames que, por natureza, não podem abranger todos os domínios relevantes do currículo, o que “nesse contexto, os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo” (SANTOS, 2004, p. 1.153).

Observou-se, ainda, a partir das constatações acima, o início de um movimento de minimização de conteúdos na reestruturação dos currículos escolares, deformando o currículo, estreitando-o a objetivos educacionais atrelados às Matrizes de Referência da Prova Brasil e, em último caso, aos padrões internacionais fixados pela OCDE, negando as especificidades culturais locais e colocando-se acima de um projeto nacional de educação para a juventude brasileira (FREITAS, 2011a). Deformar, estreitar e restringir o currículo de formação dos jovens brasileiros, “focalizando no básico”, segundo Freitas, é deixar muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”.

Bonamino e Sousa (2012) também chama a atenção sobre o estreitamento do currículo escolar como consequência dos testes de larga escala enfatizando que,





É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos. O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação (p. 383-384).

Dessa forma, evidencia-se o papel fundamental da Prova Brasil como estratégia de regulação institucional do currículo no Ensino Fundamental, produzindo mecanismos de controle que modelam/regulam as ações curriculares, potencializando o Estado, por meio de suas políticas de avaliação, como agente fundamental de regulação curricular das redes de ensino, de modo que o currículo pode ser reduzido a uma lista de competências e habilidades, restringindo o conjunto de conhecimentos a que o estudante deve ter acesso em sua trajetória de formação acadêmica.

Até o momento, os resultados alcançados com a pesquisa em execução, corroboram com outras pesquisas realizadas em contexto diferentes, mas influenciados pelas mesmas políticas educacionais vigentes nas últimas décadas em nosso país.

Em estudos realizados sobre o tema, Durli e Shneider (2009, 2011) colocam em evidência as estratégias engendradas pelo Estado para manter sob seu domínio as questões atinentes ao campo do currículo e identificam orientações oficiais no sentido de mobilizar as escolas para a reconstrução de seus projetos, enfocando as habilidades e as competências elencadas nas Matrizes de Referência da Prova Brasil. “Evidencia-se, assim, a influência e o poder regulador dessa avaliação sobre as decisões relativas ao ‘o quê’ e ao ‘como’ as escolas devem ensinar, independentemente dos contextos sociais nos quais estão inseridas”


(DURLI; SHNEIDER, 2011, p. 176). Em outras palavras, ensine o que pode ser “mensurável” e o que não pode, não deve ser priorizado ou até mesmo desaparecer do currículo”.

Na busca pela eficiência traduzida e produzida pelas avaliações em larga escala, o currículo vem se reduzindo a um elenco básico de competências e habilidades, deixando para trás objetivos educacionais mais amplos que compreendem uma formação para a vida e para o trabalho e não para a empregabilidade. Entende-se e defende-se que “socializar os educandos para humanizar a natureza requer bem outros ritmos dos que são impostos pela cultura do desempenho” (NOSELLA, 2010, p. 544).


Freitas (2005), já há alguns anos, vem demonstrando preocupação com essa questão que condiciona o acesso ao conteúdo às competências e habilidades exigidas pelo aparato escolar. O autor, cita Madaus (1998), para chamar a atenção para os efeitos devastadores dessa concepção de avaliação que se resume a testes estandardizados e que acabam imprimindo um movimento de regulação e subordinação do currículo a descritores de habilidades.

As provas há tempos estão usurpando o papel do *curriculum* como mecanismo de definição do que é a escola no país. Nos anos recentes, parece que o propósito da educação, os negócios de nossas escolas e os objetivos da reforma educacional são estabelecidos não tanto em termos de *curriculum* [...] mas em termos de testes padronizados. É a prova, não o currículo ‘oficial’, que está progressivamente determinando o que é ensinado, como é ensinado, o que é aprendido e com é aprendido (MADAUS, 1988 *apud* FREITAS, 2005, p. 270).

Observou-se, até o momento, a partir da análise dos materiais curriculares os anos iniciais do ensino fundamental, estruturada em cadernos de orientação e referência para o planejamento de ensino e organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas do município de Rio Branco, convergências e conformidades entre *as políticas de avaliação externa e o currículo desenvolvido na sala de aula e, principalmente, os efeitos negativos que essa relação acaba por produzir, restringindo o conceito de qualidade da educação e limitando as possibilidades de formação humana,*




retirando das crianças e jovens, os “elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um ‘conhecimento básico’, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas” (FREITAS, 2011a, p. 12).




Percebe-se, dessa forma, que o currículo escolar está cada vez mais regulado pela cultura do desempenho, tendo em vista a preocupação de selecionar adequadamente os conteúdos escolares segundo as competências e as habilidades das “matrizes de referência” da produção dos itens que comporão a avaliação do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



As reflexões construídas ao longo dessa etapadapesquisademonstramque, atualmente, o currículo escolar vem sendo reconfigurado face à cultura do desempenho instalada nos sistemas públicos de ensino que, ao adotarem uma gestão por resultados, contribuem para o estreitamento do currículo, reduzindo-o a um projeto de formação menor, limitando o currículo escolar às Matrizes de Referências das avaliações de larga escala, ignorando outros aspectos formativos tão importantes quanto às competências e às habilidades apresentadas em forma de descritores, que poderão representar de forma bastante reduzida o repertório de conhecimentos que os estudantes devem ter acesso em sua trajetória formativa. Esses descritores, embora constituídos de conteúdos básicos e mínimos, não podem se tornar prioridades de ensino, pois não dão conta de todos os objetivos educacionais propostos no desenvolvimento do currículo escolar. A centralidade da avaliação traduzida e interpretada a partir da cultura do desempenho põe em prática um processo de regulação externa sobre a dinâmica do currículo da educação básica, mais precisamente sobre o currículo do ensino fundamental, que reduz intensamente as possibilidades de formação integral dos alunos. A tarefa formativa dos alunos não pode ser substituída pela corrida para a melhoria de índices e dados estatísticos. De outra forma, sua “formação integral” não pode ceder lugar para a “formação por resultados”.



## Notas

<sup>1</sup>.Outros objetivos específicos da pesquisa serão desenvolvidos ao longo das demais etapas. São eles: a) Identificar quais conteúdos e disciplinas são priorizados pelos professores na organização do seu trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental e quais justificativas recaem sobre essa seleção; b) Identificar estratégias utilizadas pela escola, bem como por seus docentes, para adequar o processo de formação (curricular) de seus alunos às exigências das metas educativas dos exames nacionais; c) Verificar até que ponto as orientações pedagógicas da equipe da Secretaria de Educação e equipe gestora da escola altera/influi/direciona o trabalho docente para a execução de um currículo voltado mais para a aquisição de competências e habilidades do que para uma formação mais geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. **Cadernos de orientação curricular:** Orientações curriculares para o ensino fundamental – Caderno 1, 5º ano. Rio Branco, AC.: SEE, 2009. Il.

ACRE. Decreto nº 6.393 de 20 de setembro de 2013. Institui o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE, nas escolas da rede pública estadual de ensino. **Lex:** Caderno Único – Diário Oficial do Estado do Acre. Acre, ano XLVI - nº 11.139, p. 1, 2013.


BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:** interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012


BRASIL. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. **O Trabalho Docente no Movimento de Reformas Educacionais no estado do Acre.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.


DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Regulação do Currículo no Ensino Fundamental de 9 Anos. **Revista Contrapontos** - Eletrônica,




Univali, SC, v. 11, n. 2, p. 170-178, mai-ago 2011. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2665/1917>>. Acesso em: 19 jun. 2013.








\_\_\_\_\_. Ensino Fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos. **Roteiro**. v. 34, n. 2, p.189-214. Editora Unoesc: Joaçaba, 2009.



FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização:** conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no SIMPÓSIO PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, fev/2011a. (Versão sujeita a modificações). Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2013.



\_\_\_\_\_. **Os Reformadores Empresariais da educação:** a consolidação do neotecnicismo no Brasil. Texto apresentado ao 10º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. Rio de Janeiro, julho de 2011b. Disponível em: < [http://www.sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/072011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029\\_07.pdf](http://www.sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/072011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2013.



\_\_\_\_\_. **Crítica da Organização do trabalho Pedagógico e da Didática**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

NERY, A. **Parecer sobre a Matriz Curricular de Língua Portuguesa**. 3. ed. mimeo Brasília: 2000.

NOSELLA, Paolo. A Escola e a Cultura do Desempenho. In: DALBEN, Ângela I. L. de F. *et al* (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (ENDIPE), Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 529-552 (Coleção Didática e Prática de Ensino – Livro 3).

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 33-42, 2004.

# DIVULGAÇÃO DO IDEB E SUAS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E NO TRABALHO DOCENTE

Ednaceli Abreu Damasceno  
Lúcia de Fátima Melo  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Esta proposta de estudo fundamenta-se na análise das implicações que a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem trazido para a organização das escolas e para o trabalho docente nas instituições gerenciadas pela rede municipal de ensino de Rio Branco. Ainda em andamento, o estudo propõe-se, nesse primeiro momento, a revisar a literatura teórica brasileira referente à temática em questão, a partir do levantamento de artigos científicos da Base *Scielo* Brasil. O referencial teórico constitui-se de autores que tratam da temática, como CARDOSO (2010); DOLTON (2003); DURLI; SCHNEIDER (2009; 2011); FREITAS (2007; 2011); NOSELLA (2010); OLIVEIRA (2010); SAVIANI (2007); SILVA (2012); SOUSA (2009). A pesquisa adota a abordagem qualitativa, recorrendo à análise bibliográfica de artigos científicos, produzidos nos últimos sete anos e que apresentem os seguintes descritores: Ideb; organização da escola; trabalho docente. Até o momento, apresenta-se, como resultado deste estudo: a compreensão de que o processo de divulgação do Ideb altera a lógica de organização da escola e exerce significativa pressão sobre o trabalho docente; o Ideb não se constitui em um indicador de qualidade da educação, mas, de resultados; a lógica interna que rege a política de avaliação do Ideb concentra-se no produto e não no processo de avaliação. Verifica-se, ainda, que um possível desdobramento da divulgação do Ideb poderá ser o seu uso como mecanismo de “incentivos financeiros” aos professores, trazendo consequências para o ensino, como o estreitamento do currículo, dentre outros. As conclusões parciais indicam que o Ideb vem interferindo na organização escolar e no trabalho docente, intensificando o trabalho desenvolvido pelos professores e responsabilizando-os pelo desempenho dos alunos nos testes de larga escola, instalando, nas escolas, uma cultura de desempenho.


**Palavras Chave:** IDEB. Organização da Escola. Trabalho Docente.

## INTRODUÇÃO



Nas últimas três décadas as transformações ocorridas no mundo do trabalho, em consequência do processo de reestruturação da economia mundial, caracterizada principalmente pelos mercados globalizados e pelos avanços tecnológicos, provocaram mudanças no papel do Estado, no sentido de adequá-lo à nova realidade econômica. Neste cenário, a educação, como instância de formação do trabalhador, assume uma posição estratégica, onde a qualidade da educação oferecida em cada país torna-se central, levando os governos a adotarem diversas tecnologias de controle sobre os sistemas de ensino.

Entre as mais diversas tecnologias de controle sobre os sistemas de ensino, a avaliação vem se configurando no cenário internacional e nacional como a principal delas. Vários países, entre eles o Brasil, vêm investindo inúmeros recursos na implementação de sistemas de avaliações externas com a finalidade de verificar quais as competências e as habilidades estão sendo adquiridas pelos alunos da educação básica. A prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), exemplos de instrumentos de controle e política de avaliação, exercidos principalmente no ensino fundamental. Todo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ancora-se nesse índice, lançado em 2007, pelo Ministério de Educação (MEC) que relaciona rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em testes padronizados, aplicados bienalmente. Desde então, com a implementação do IDEB como índice de qualidade da educação básica, os processos de avaliação externa da educação tem-se centrado na verificação do desempenho dos alunos mediante provas padronizadas









nacionalmente (Prova Brasil), constituindo-se em uma grande ferramenta de regulação da gestão e organização das escolas, do currículo e do trabalho docente. Como é um instrumento que pressupõe a melhoria educacional, a responsabilidade por essa qualidade recai, então, sobre as escolas e seus professores, diferenciando-se em seus níveis de alcance pelas metas traçadas para cada instância educativa.




Considerando que o IDEB ainda é um instrumento relativamente novo de controle e acompanhamento dos sistemas de ensino e que, portanto, não se tem ainda, um escopo de pesquisas e estudos sólidos sobre as implicações que esse indicador educacional exerce sobre os sistemas de ensino e seus profissionais, principalmente em nível de estudos locais sobre essa temática, é que essa pesquisa (em andamento) se propõe a “analisar as implicações que a divulgação do IDEB tem trazido para a organização das escolas e do trabalho docente nas escolas gerenciadas pela rede municipal de ensino de Rio Branco”.



No Acre, vem se observando, nos últimos anos, uma preocupação significativa por parte da Secretaria de Estado de Educação e Esporte, em alcançar cada vez mais, melhores posições no *ranking* do sistema nacional de avaliação. Dessa forma, justifica-se a relevância desse estudo por entender que, esse índice de acompanhamento da educação básica vem sendo utilizado como indutor de política pública, exercendo uma significativa pressão sobre a organização das escolas e sobre o trabalho docente e não há ainda no contexto acriano, um número de pesquisas sólidas que abordem essa problemática.



O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como indicador de “qualidade” do ensino já está consolidado em nosso sistema educacional, o que exige dos pesquisadores educacionais, estudar as suas implicações na organização das escolas e, fundamentalmente, na reestruturação do trabalho docente. Espera-se que, a discussão das questões tratadas por essa pesquisa, traga contribuições empíricas para o aprofundamento e ampliação da análise sobre o fenômeno aqui estudado - a divulgação do IDEB e suas implicações na organização das escolas e no trabalho docente - configurando-se como um dos grandes desafios das atuais pesquisas educacionais no contexto acriano.













Nesse primeiro momento, o objetivo primeiro é o de realizar um levantamento

dos artigos científicos que tratam do tema, para sintetizar as informações e as ideias que vem sendo pesquisadas, a fim de obtermos uma visão geral do tema assim, construir elementos que futuramente possam contribuir com a argumentação e análise dos dados e na generalização da pesquisa a ser realizada em suas outras etapas, cujos objetivos consiste em: a) verificar como os resultados do IDEB são apropriados e divulgados nas escolas gerenciadas pela rede municipal de ensino de Rio Branco; b) compreender em que medida a divulgação do IDEB impacta na organização da escola no que se refere às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado, com especial atenção, ao currículo, ao planejamento, às metodologias e processos de avaliação; c) descrever o entendimento dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental a respeito do IDEB como índice de qualidade da educação e como política de regulação dos sistemas de ensino; d) identificar estratégias e ações utilizadas pelos docentes em seu trabalho cotidiano que tem relações diretas e/ou indiretas com o alcance de metas do IDEB.

O texto está organizado em dois momentos. no primeiro momento apresenta-se o delineamento da pesquisa, enfatizando a primeira etapa – já concluída, bem como os passos seguintes da investigação. Em seguida, o segundo momento do texto revela os principais aspectos e as considerações relevantes acerca de pesquisas já realizadas acerca do tema da responsabilização da escola e dos docentes pela qualidade da educação, tendo como elemento indutor dessa política a prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Apresenta-se, então, algumas discussões e posições expressas por autores que estudam e/ou investigam as implicações que as avaliações externas, determinada em índices de qualidade (IDEB), tem trazido para a organização das escolas e do trabalho docente. Por fim, acrescentam-se algumas conclusões finais a título de obtermos uma visão geral acerca do tema e, dessa forma, construir elementos que futuramente possam contribuir com a argumentação e análise dos dados nas demais etapas da pesquisa em desenvolvimento.

## DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para o alcance dos objetivos propostos,



esta pesquisa vem adotando uma abordagem qualitativa, recorrendo, primeiramente a leitura e análise de vários artigos científicos que tinham como finalidade a discussão das implicações do IDEB na organização da escola e do trabalho docente. Nessa primeira etapa da pesquisa, a revisão da literatura teve como finalidade apresentar contribuições oriundas dessas produções. Nesse sentido, foi feito levantamento das produções científicas em periódicos na Base Scielo Brasil (*Scientific Electronic Library Online*) que abordam a temática e que se aproximam da temática de nossa pesquisa mais ampla. Para a realização da pesquisa bibliográfica utilizamos os seguintes descritores na busca aos bancos de dados: IDEB, organização da escola e trabalho docente. Como essa temática é de interesse científico relativamente novo, as produções pesquisadas concentraram-se nos últimos 07 anos. Esse tempo de 07 anos também foi tomado, a partir do fato em que se deu o lançamento do IDEB pelo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, em abril de 2007.

Após as leituras sintetizamos as informações e as ideias que vem sendo pesquisadas, a fim de obtermos uma visão geral do tema assim, construir elementos que futuramente possam contribuir com a argumentação e análise dos dados e na generalização da pesquisa a ser realizada em suas outras etapas. A revisão bibliográfica procurou avaliar criticamente a produção recente, envolvendo análise, avaliação e integração da literatura publicada, bem como também conduzindo a leitura e a análise das produções para conclusões importantes a respeito dos resultados de pesquisas realizadas até o momento. Esse estudo tem como finalidade o aprofundamento de informações/questões disponíveis na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno.

A revisão da literatura é uma parte fundamental do processo de qualquer investigação e uma análise bibliográfica dos trabalhos já publicados sobre o tema é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre a problemática estudada, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento numa dada literatura específica.


Com essa determinação, alguns passos

foram utilizados no processo de revisão da literatura sobre o tema aqui pesquisado. Primeiramente, foi essencial identificar palavras-chave ou descritores, constituindo assim, algumas palavras-chaves relacionadas com a problemática estudada: IDEB e organização da escola; IDEB e trabalho docente; IDEB e organização do trabalho pedagógico, avaliação externa e trabalho docente. Dessa forma, tem-se uma lista de artigos científicos que tratam da temática, onde se passou pelo crivo de análise e avaliação dos artigos mais relevantes para o estudo. Só em seguida se passou para a fase das leituras e sistematização das ideias relevantes, resultados e conclusões dos estudos analisados. O percurso desse trabalho exigiu várias leituras, bem como a organização prévia do material a ser lido e analisado. Essa leitura foi orientada pela seguinte questão: que aspectos importantes, fatos e opiniões se relacionam com a problemática da minha pesquisa e quais questões importantes foram abordadas e que pode surgir no contexto local da pesquisa?






Nesse processo, o trabalho de análise de conteúdo do material pesquisado (artigos científicos resultados de estudos e pesquisas) envolveu leituras prévias, pesquisando-se a existência das informações desejadas; leituras seletivas, atendo-se mais detidamente aos conteúdos e partes do material analisado que corresponde ao objetivo da pesquisa; leitura crítica objetivando a apreensão do seu conteúdo, que será submetido à análise e à interpretação; e por fim, leitura interpretativa com a finalidade de estabelecer relações, confrontar ideias, refutar ou confirmar dados presentes na questão de estudo.

Vale destacar que, nas etapas posteriores da pesquisa, lançar-se-á mão de *survey* para o processo de coleta de dados com uma amostra significativa de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal e rede estadual que estão sob a gestão da rede municipal de ensino. Chegar-se-á aos sujeitos informantes por meio da seleção das escolas em que os mesmos estão inseridos na condição de professores regentes em sala de aula, partindo-se dos dados disponíveis pelo Censo Escolar INEP/MEC, Secretaria Municipal de Educação e Unidades escolares. Essa etapa definirá a amostra de sujeitos que participarão do *survey*.

Com o objetivo de levantar características






de uma amostra representativa dos professores sujeitos da pesquisa (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), bem como as informações sobre a problemática central desta pesquisa - Divulgação do IDEB e suas implicações na Organização da Escola e no Trabalho Docente - será desenvolvido um *survey* (processo de coleta de informações sobre sujeitos que constituem uma população real). Para isso, far-se-á uso do *questionário* como instrumento de coleta de dados, com questões fechadas, previamente estabelecidas, o que permite um tratamento dos dados através de análise estatística.



A forma e o processamento dos dados obtidos na pesquisa durante a realização do *survey* serão submetidos a uma análise preliminar a partir do *software* aplicativo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 17.0), possibilitando assim, a codificação e tabulação dos dados. Esse aplicativo estatístico gerará um banco de dados gerais referente às questões do questionário aplicado, possibilitando extrair do grupo de professores pesquisados, categorias de análise conceitual acerca do objeto de estudo. A descrição exploratória e analítica dos dados terá como pressuposto a literatura sobre o tema estudado e a orientação dos objetivos da pesquisa para produzir as interpretações e explicações do problema e das questões investigadas.



## **A ESCOLA, O TRABALHO DOCENTE E A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO A PARTIR DO IDEB**



Os resultados expressos na primeira fase da pesquisa, conduzida e perpassada pela finalidade de fazer uma revisão da literatura nacional, levantando os artigos científicos que tratam do tema, para sintetizar as informações e as ideias que vem sendo pesquisadas, a fim de obtermos uma visão geral acerca do tema e, dessa forma, construir elementos que futuramente possam contribuir com a argumentação e análise dos dados coletados e na generalização da pesquisa, apresenta-se algumas das posições expressas por autores que estudam e/ou investigam as implicações que as avaliações externas, determinada em índices de qualidade (IDEB), tem trazido para a organização das escolas e do trabalho docente.

Na literatura brasileira, que se atém a

discutir as finalidades e os usos das avaliações externas e, principalmente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), há posições bastante polêmicas e abrange discussões sobre as finalidades da educação e os usos que se vem fazendo dos resultados das avaliações de larga escala e dos indicadores educacionais de qualidade.


Romualdo Portela de Oliveira (2010), por exemplo, considera que o IDEB não se constitui um indicador de qualidade da educação, ainda que seja um indicador de resultados desejáveis, ele pode induzir a transformação dos sistemas escolares em sistemas preparatórios de testes. O autor admite a adoção de indicadores que mostrem se o direito à educação está sendo garantido a todas as crianças, no entanto, é necessário não reduzir esses indicadores de qualidade da educação a uma única dimensão, a de desempenho dos alunos. Pois, isto simplifica as finalidades educacionais, induzindo-as, meramente, a preparar as crianças e os jovens para os testes.

Assumir o Ideb como um indicador de qualidade envolve riscos perigosos. Ainda que seja um bom indicador de resultados desejáveis, ele não é um indicador de qualidade. Reconhecendo o poder indutor que os indicadores têm de modelar a política pública, se o assumirmos como tal, simplificamos o que entendemos por educação e induzimos a transformação do sistema escolar em um sistema preparador para testes. (OLIVEIRA, 2010, p. 9 e 10).


Já para Saviani (2007) o IDEB pode até representar um avanço no que diz respeito a combinação dos resultados do rendimento dos alunos com os dados de evasão e repetência escolar, possibilitando assim, aferir por um padrão comum, os resultados de aprendizagem de cada aluno e de cada escola, em âmbito nacional.

[...] deve-se reconhecer que o Ideb representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados de evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum, em âmbito nacional, os resultados de aprendizagem de cada aluno, de cada escola. (p. 1.246)


No entanto, o autor critica a lógica interna que rege essa política de avaliação




representada por esse índice (IDEB) e traduzida por uma espécie de “pedagogia dos resultados”, onde se avalia o produto e não o processo, forçando o seu ajuste às exigências postas pelas demandas do mercado.




[...] a proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida por uma espécie de ‘pedagogia de resultados’: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. (SAVIANI, 2007, p. 1253)




Sobre o controle que a política de avaliação nacional vem exercendo sobre os processos educacionais, Souza (2009) também é enfática ao afirmar que um dos desdobramentos do IDEB poderá vir a ser o seu uso pelos gestores estaduais e municipais como mecanismo de “incentivos financeiros” aos professores, podendo trazer consequências sérias para o ensino, como por exemplo, o estreitamento do currículo.



Freitas (2007) é mais enfático ainda ao situar a Prova Brasil e o IDEB como as pontas do *iceberg* das propostas liberais de “responsabilização” e privatização do público, que implica em responsabilizar a escola e seus profissionais pela qualidade do ensino, enquanto desresponsabiliza o Estado sobre a realidade educacional do país. Para o autor, várias implicações poderão decorrer dessa concepção de avaliação de larga escala adotada pelo governo federal e compactuada com os estados e municípios, como novas formas de exclusão que atuam por dentro da escola, adiando a eliminação do aluno por meio de novas formas de organização escolar, como progressão continuada, progressão automática, avaliações informais, entre outras.



Embora Freitas (2007) não seja contra as avaliações externas, nem a existências de certos índices, o autor se posiciona contrariamente ao uso que vem sendo feito dessas avaliações que tem como pano de fundo a “teoria da responsabilização”, pressupondo uma linha direta de pressão sobre os municípios, levando seus governantes a implementarem todo e qualquer tipo de estratégias para obterem índices de acordo com as metas estipuladas para sua rede.




Silva e Lira (2012) ao apresentar os resultados de uma pesquisa que analisou os

impactos da divulgação do IDEB na organização escolar e na organização do trabalho docente em uma escola municipal de Campina Grande, na Paraíba, observaram como os resultados do IDEB vêm sendo assimilados e utilizados pela escola e de que modo os docentes se posicionam diante desse índice. Nesse estudo, a partir dos dados coletados, as autoras revelaram que a divulgação do IDEB tem interferido na organização escolar e no trabalho docente e que, a ampliação dos exames nacionais de avaliação, mais especificadamente, a Prova Brasil e o IDEB, focos desse estudo, tem contribuído para a intensificação do trabalho docente e sua responsabilização para autorresponsabilização. Nesse estudo foi observado que, a preocupação com a melhoria do IDEB reduz-se à preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil, o que termina por, prioritariamente, treinar os alunos para a realização dos testes. Consequentemente, a formação multidimensional e plena do aluno está limitada aos conteúdos e habilidades exigidos nessa prova.


Nessa perspectiva, as avaliações de larga escala vêm induzindo os sistemas de ensino, representados por seus gestores e docentes, a adotar um currículo baseado nos referenciais que compõem as questões da Prova Brasil. Esse instrumento de avaliação em larga escala, criado em 2005, vem se constituindo em um meio de regulação institucional do currículo. Nesse contexto, a Prova Brasil assume destacada importância na definição dos indicadores de qualidade educacional, como também na definição do que deve ser ensinado na escola em termos de currículo. No entanto, há que se esclarecer que a Prova Brasil é um teste de itens que exige a delimitação de um conjunto de competências e habilidades consideradas básicas aos estudantes de cada ano escolar avaliado. Esse elenco de competências e habilidades que compõe as Matrizes de Referências da Prova Brasil não se constitui e nem representa a Matriz Curricular que diz respeito ao currículo que deve ser trabalhado no Projeto Pedagógico da escola.

Em estudos realizados sobre o tema, Durlí e Shneider (2009, 2011) colocam em evidência as estratégias engendradas pelo Estado para manter sob seu domínio as questões atinentes ao campo do currículo e identificam orientações oficiais no sentido de mobilizar as escolas para a reconstrução de seus projetos, enfocando as habilidades e as competências







elencadas nas Matrizes de Referência da Prova Brasil. “Evidencia-se, assim, a influência e o poder regulador dessa avaliação sobre as decisões relativas ao ‘o quê’ e ao ‘como’ as escolas devem ensinar, independentemente dos contextos sociais nos quais estão inseridas” (DURLI; SHNEIDER, 2011, p. 176). Em outras palavras, deixa implícito (ou explícito) que os docentes devem ensinar o que pode ser “mensurável” e o que não pode, não deve ser priorizado em seu trabalho pedagógico.




Na busca pela eficiência traduzida e produzida pelas avaliações em larga escala, o currículo vem se reduzindo a um elenco básico de competências e habilidades, deixando para trás objetivos educacionais mais amplos que compreendem uma formação para a vida e para o trabalho e não para a empregabilidade. Entende-se e defende-se que “socializar os educandos para humanizar a natureza requer bem outros ritmos dos que são impostos pela cultura do desempenho” (NOSELLA, 2010, p. 544).



Freitas (2011) chama atenção para o fato de que esse encantamento com as novas teorias de medição tem deixado de lado questões educacionais importantes, como por exemplo, entender que essas técnicas medem competências e habilidades e não o conhecimento/conteúdo escolar, diretamente. Em outras palavras, nem todos os objetivos educacionais podem ser medidos na forma de competências ou habilidades. Portanto, a partir daí, inicia-se um processo de redução do currículo, ao selecionarem apenas aqueles conhecimentos passíveis de medição, principalmente quando esses conhecimentos concentram-se em duas disciplinas (geralmente português e matemática), como no caso do IDEB, ou três, como no caso do *Programme for International Student Assessment* (PISA) (português, matemática e ciências).



Já muito antes, Freitas já demonstrava preocupação com essa questão que condiciona o acesso ao conteúdo às competências e habilidades exigidas pelo aparato escolar, onde citando Madaus, chama atenção para os efeitos devastadores dessa concepção de avaliação que se resume a testes estandardizados:



As provas há tempos estão usurpando o papel do *curriculum* como mecanismo de definição do que é a escola no país. Nos anos recentes, parece que o propósito da educação, os negócios de nossas escolas

e os objetivos da reforma educacional são estabelecidos não tanto em termos de *curriculum* [...] mas em termos de testes padronizados. É a prova, não o currículo ‘oficial’, que está progressivamente determinando o que é ensinado, como é ensinado, o que é aprendido e com é aprendido (MADAUS, 1988 *apud* FREITAS, 2005, p. 270).


Essa redefinição sobre o “o que ensinar”, “que conhecimentos curriculares devem ser priorizados” tem como critério claro, não as diretrizes emanadas dos currículos nacionais, mas, o que se avalia no desempenho dos estudantes da educação básica.

Segundo Dolton *et al* (2003), essa situação tem levado os professores a se voltarem para o ensino de conteúdos, uma vez que seu desempenho será medido pelos resultados dos alunos nos testes e não pelos aspectos voltados para a formação humana. Pode-se então dizer que, o trabalho docente se organiza, atualmente, no interior da escola e, mais precisamente, na sala de aula, sob uma nova atmosfera, a da cultura do desempenho. Os professores, em suas atividades cotidianas, redefinem novas formas de trabalho e, principalmente, redefinem “o que ensinar”.



Essa nova cultura toma das empresas o modelo de gestão a ser adotado pelas escolas e responsabiliza os professores pelos resultados alcançados.

A cultura do desempenho mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção, entretanto, não percebe o real da educação. O professor é sempre uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta (um cavalo de corrida?) a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado; o mercado é o grande *a priori* metafísico (NOSELLA, 2010, p. 547).



Nessa perspectiva, a relação entre escola e sociedade passa a ser uma relação de caráter mercadológico. Na cultura do desempenho, o mercado submete a escola às suas próprias conveniências, utilizando-se como argumento, a ideia de que um bom desempenho escolar permitiria aos futuros cidadãos posicionarem-se melhor politicamente, em favor desta ou de outra sociedade. Entretanto, a cultura do desempenho universaliza o sentido mercadológico da educação, ao considerar que






a função essencial da escola é formar e inserir o aluno no mercado de trabalho, considerando uma perda de tempo ou um desvio ideológico a discussão sobre o fim último da educação, o da humanização.



Nesse sentido, a análise do desempenho de pessoas e de instituições torna-se uma questão-chave para a lógica gerencial, em que se procura garantir a implementação de políticas educacionais, que se estruturam e se desenvolvem com base na criação de novos papéis e na produção de novas subjetividades docentes. Instala-se então a performatividade como uma cultura e uma forma de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, de pressões e de mudanças nos desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações, para que estes possam corresponder aos parâmetros de produtividade ou ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de inspeção (BALL, 2005).



Nessa rígida lógica do desempenho, a complexidade inerente aos seres humanos acaba reduzida a números em uma tabela (BALL, 2005). No entanto, a exteriorização do desempenho em forma de indicadores de qualidade, de modo a diferenciar, comparar e classificar os professores e as escolas, no que diz respeito à excelência, a atingir o “máximo desempenho”, a alcançar a mais alta classificação nos *rankings* educacionais, apresentam-se, na verdade, como propostas bastante sedutoras, onde os professores terminam cedendo ao imperativo da competição e inserindo-se nessa nova cultura.




De forma resumida, com base nas leituras realizadas de revisão bibliográfica e nas discussões presentes nos artigos científicos, constatou-se que: a) o processo de divulgação do IDEB altera a lógica de organização da escola, passando esta a se organizar com base nos resultados e indicadores educacionais para alcançar cada vez mais, melhores posições no *ranking* do sistema nacional de avaliação; b) o índice de acompanhamento da educação básica (IDEB) vem sendo utilizado como indutor de política pública, exercendo uma significativa pressão sobre a organização das escolas e sobre o trabalho docente; c) o IDEB não se constitui um indicador de qualidade da educação, ainda que seja um indicador de resultados desejáveis, ele pode induzir a transformação dos sistemas escolares em sistemas preparatórios de testes; d) critica-se

a lógica interna que rege a política de avaliação representada pelo IDEB, posto que sua lógica se traduz em uma espécie de “pedagogia dos resultados”, onde se avalia o produto e não o processo; e) um dos desdobramentos possíveis da divulgação do IDEB poderá vir a ser o seu uso pelos gestores estaduais e municipais como mecanismo de “incentivos financeiros” aos professores, podendo trazer consequências sérias para o ensino, como por exemplo, o estreitamento do currículo; f) a divulgação do IDEB como um instrumento capaz de medir a qualidade da educação básica é apenas uma das pontas do *iceberg* das propostas liberais de “responsabilização” e privatização do público, que implica em responsabilizar a escola e seus profissionais pela qualidade do ensino, enquanto desresponsabiliza o Estado sobre a realidade educacional do país; g) várias implicações poderão decorrer dessa concepção de avaliação de larga escala – que tem o IDEB como elemento regulador da qualidade da educação básica – adotada pelo governo federal e compactuada com os estados e municípios, como novas formas de exclusão que atuam por dentro da escola, adiando a eliminação do aluno por meio de novas formas de organização escolar, como progressão continuada, progressão automática, avaliações informais, entre outras.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas ao longo dessa etapa da pesquisa demonstram que, no contexto atual, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como indicador de “qualidade” do ensino já está consolidado em nosso sistema educacional, o que exige dos pesquisadores educacionais, estudar as suas implicações na organização das escolas e, fundamentalmente, na reestruturação do trabalho docente. Até o momento, as poucas pesquisas realizadas apontam que o IDEB vem interferindo na organização escolar e no trabalho docente, intensificando o trabalho desenvolvido pelos professores e autorresponsabilizando-os pelo desempenho dos alunos nos testes de larga escala.



Chegou-se também, após a revisão da literatura, que predominantemente, as pesquisas tem em comum a conclusão de que após a divulgação dos resultados do IDEB há uma grande preocupação dos profissionais





da escola em relação à necessidade de elevar o seu índice e que os sistemas públicos de ensino, representados pelas diversas secretarias estaduais e municipais de educação reforçam essa preocupação, utilizando-se de estratégias e agentes da equipe gestora da escola, sobretudo a figura do supervisor ou coordenador de ensino que cumpre o papel de regular de perto as ações em busca de melhores resultados.



Conclui-se, ainda pelas leituras realizadas que na maioria das escolas, instalou-se uma cultura de desempenho baseada no treinamento dos alunos para a realização da Prova Brasil, onde o compromisso do docente com a tarefa formativa de seus alunos parece estar sendo substituído pela corrida para a melhoria de índices e dados estatísticos. Neste tipo de situação, ao que tudo indica, o currículo foi subsumido pela avaliação, revertendo uma lógica histórica de observância e prevalência dos aspectos curriculares quando da definição de aspectos avaliativos, limitando o currículo escolar ao que os testes medem, o que significa reduzir a formação dos alunos, não lhe oferecendo, portanto, uma educação integrada. Esse tipo de qualidade de educação contábil impera ao condicionar o trabalho docente a esses índices (IDEB), perdendo-se, aspectos importantes da educação escolar e instituindo uma cultura onde cada vez mais, tem lugar a competitividade e a individualidade.



Ao caminhar para a finalização desse texto, não é demais nos questionarmos sobre o sentido da qualidade da educação, hoje, desenvolvida em nossas escolas. Uma qualidade em que os números, os índices e apenas, as competências básicas e os conhecimentos mínimos são vistos como o necessário para a formação de crianças e jovens. Os valores básicos da vida e da convivência social são deixados de ser enfatizados pela escola e pelos educadores, pois estes são responsabilizados tão somente pelo ensino restrito de português e matemática.



Dessa forma, a proposta de trabalho apresentada fundamenta-se, no entendimento de que é necessário ampliar a reflexão e a discussão sobre as políticas de avaliação da educação básica, principalmente, no ensino fundamental. Esperando que a discussão das questões que, posteriormente, ainda serão tratadas por essa pesquisa, traga contribuições empíricas para o aprofundamento e ampliação da análise sobre o fenômeno aqui estudado –

a divulgação do IDEB e suas implicações na organização das escolas e no trabalho docente – configurando-se como um dos grandes desafios das atuais pesquisas educacionais no contexto acriano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Sthephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J. (2010). **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Porto Editora.

DOLTON, P. et al. **Teacher pay and performance**. Londres: Institute of Education, 2003.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Regulação do Currículo no Ensino Fundamental de 9 Anos. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Univali, SC, v. 11, n. 2, p. 170-178, mai-ago 2011. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2665/1917>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ensino Fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos. **Roteiro**. v. 34, n. 2, p.189-214. Editora Unoesc: Joaçaba, 2009.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização**: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no SIMPÓSIO PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, fev/2011. (Versão sujeita a modificações). Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Organização do trabalho Pedagógico e da Didática**. 7 ed. Campinas,

SP: Papirus, 2005.

NOSELLA, Paolo. A Escola e a Cultura do Desempenho. In: DALBEN, Ângela I. L. de F. *et al* (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (ENDIPE), Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 529-552 (Coleção Didática e Prática de Ensino – Livro 3).

OLIVEIRA, R. P. **A Qualidade do ensino como parte do Direito à Educação:** um debate em torno dos indicadores. (texto apresentado à banca de concurso para titular na Feusp). São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2010. (mimeo)

SAVIANI. D. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do Mec. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, Andréia Ferreira da; LIRA, Patrícia Rocha de Brito. Ideb, as mudanças na organização escolar e no trabalho docente em uma escola municipal de Campina Grande/PB.

**Revista Exitus**, Volume 02, nº 01, Jan./Jun. 2012.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação e gestão da educação básica. In: Dourado, Luiz. **Políticas e gestão da educação no Brasil:** novos marcos regulatórios? São Paulo: Editora Xamã, 2009.



# IMIGRAÇÃO HAITIANA: A BANDEIRA E SEUS DISCURSOS

Ednaldo Tartaglia Santos  
Marília Lima Pimentel  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo estudar as manifestações discursivas dos imigrantes haitianos na Festa da Bandeira do Haiti realizada em Porto Velho - RO. Diante de tal evento percebemos uma forte concentração e manifestações de imigrantes haitianos e questionamos: quais foram as manifestações discursivas dos imigrantes haitianos na Festa da Bandeira do Haiti realizada em Porto Velho? Para responder esta pergunta, analisamos textos proferidos no evento, vídeos, fotos, os sujeitos enunciadore e o contexto histórico que resultou na realização da festa. Levamos em consideração as abordagens teóricas de Michel Foucault (1987, 2000 e 2011) e de Michel Pêcheux (2006) sobre a análise do discurso e os estudos de Stuart Hall (2006) sobre identidade, além de outros teóricos que foram necessários. Observou-se, através de nossa análise, que as manifestações discursivas dos haitianos foram de âmbito nacionalista onde relembrou as lutas pelas conquistas haitianas e também expressavam o latente sentimento de identidade dos imigrantes que estão longe de sua pátria, além do sentimento de exibir publicamente a cultura e alguns costumes do Haiti para o povo brasileiro.

**Palavras-chave:** Imigração. Manifestações discursivas. Haitianos.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende analisar algumas manifestações discursivas, verbais e não verbais dos imigrantes haitianos na Festa da Bandeira do Haiti realizada na Escola Estadual 21 de Abril no município de Porto Velho, Estado de Rondônia. O evento contou com a participação de um número considerável de imigrantes haitianos.

Ao longo deste trabalho, apresentaremos uma breve contextualização histórica do processo de imigração e formação do Estado de Rondônia e também sobre o processo migratório dos haitianos para o

Brasil, especialmente em Porto Velho. Não direcionamos esta pesquisa ao percurso realizado pelos imigrantes, mas fizemos um apanhado geral sobre as condições sociais do Haiti após o terremoto de 2010 e sobre as condições econômicas de Porto Velho, fomentadas pelos investimentos das Usinas do Madeira.


Utilizamos como corpus desta pesquisa textos que foram discursados por alguns haitianos, vídeos gravados e imagens registradas durante o evento, onde se observou a organização, os discursos e as manifestações verbais e não verbais dos haitianos.

Analisamos as atitudes, o improviso, a encenação teatral, a marcha acompanhada do hino nacional haitiano e a interação verbal que compuseram a organização da festa e podem ser observados como discursos de um povo que decidiu buscar em outro país subsídios para si e suas famílias, mas não esqueceram sua pátria e fazem questão de exaltar “o Haiti querido”.


## APORTE TEÓRICO

Nossa pesquisa não se deteve apenas a estudar os discursos verbais, mas, também, algumas manifestações discursivas que compuseram e fomentou o espírito nacionalista dos haitianos na Festa da Bandeira do Haiti que foi realizada na cidade de Porto Velho. Para tanto, buscou-se como aporte teórico, principalmente, os trabalhos desenvolvidos por Pêcheux (2006) e Foucault (1987, 2000 e 2011) no campo da análise do discurso, levando sempre em consideração os fatores históricos que determinaram os discursos no tempo e no espaço, e os estudos de Stuart Hall (2006) voltados para identidade, além dos estudos de outros pesquisadores.


Foucault (1987) salientou que o método arqueológico procura compreender a irrupção dos acontecimentos discursivos, investigando as condições históricas e sociais que possibilitaram as manifestações discursivas. Para estudarmos uma manifestação discursiva, devemos levar em consideração o sujeito que




emitiu o determinado discurso: Quem é esse sujeito? Por que emitiu este discurso? Que momentos históricos ele estava inserido? Desse modo, nosso sujeito de pesquisa são os haitianos que devido a fatores econômicos e naturais migraram para o Brasil e sentiram a necessidade de realizar uma festa que relembresse as lutas, as comemorações, as tradições haitianas e, até mesmo, resgatar um pouco de sua identidade.




O enunciado é uma unidade elementar do discurso que não é inteiramente linguística e nem exclusivamente material. É uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam conteúdos concretos no tempo e no espaço (FOUCAULT, 1987).



De acordo com Pêcheux (2006: p.53), a análise do discurso pretende trabalhar o enunciado, porque “toda a sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis”, proporcionando espaço à interpretação.




Sobre o quesito identidade, Hall (2006) afirmou que as culturas de uma nação, onde o indivíduo nasce, constitui uma das principais fontes de identidade cultural. Dentro dessa nação, encontram-se elementos que caracterizam determinados grupos sociais gerando um sentimento de identidade em seu povo.



Sendo assim, as manifestações discursivas na Festa da Bandeira Haitiana vincularam o verbal com o não verbal representado pelas atitudes, pela organização, pelo sentimento patriótico, pela música e ornamentação da festa, pela exaltação da nação e dos costumes haitianos. Essas manifestações são discursivas e se propagaram num determinado tempo e espaço. Elas podem ser interpretadas, pois são estruturas (verbais e não verbais) e acontecimentos (no tempo e no espaço).



## HAITI X PORTO VELHO: A IMIGRAÇÃO HAITIANA



Migrar, segundo Ferreira (2010:505), significa sair de uma região ou de um país para outro, mas esse processo não é tão simples. Para um indivíduo decidir deixar sua terra, língua, nação e migrar para terras desconhecidas, com outras leis, outras línguas, outra cultura, ele passará por um processo de decisões individuais e familiares

que desencadeará interferências na sua vida e na de sua família, envolvendo questões econômicas, pessoais, sociais e culturais. É importante contextualizaremos o processo de imigração haitiana e elencar os possíveis motivos que levaram os haitianos a migrarem para Rondônia.

O Haiti já era considerado um país das Américas socioeconomicamente pobre e, em 2010, sofreu com os desastres ocasionados pela natureza: um abalo sísmico provocou uma catástrofe onde destruiu casas, prédios, hospitais, escolas e provocou a morte e a mutilação de milhares de haitianos. Porto Príncipe, sua capital, e cidades próximas foram destruídas pelo terremoto e sua população, mais do que nunca, inserida em condições subumanas. Os haitianos sofreram com as condições econômicas deixadas pelo pós-terremoto. Neste contexto, muitos haitianos têm migrado e se refugiado em outras pátrias. Várias nações têm se tornado pontos atrativos para imigração haitiana que busca a reconstrução.

Como o Brasil está se desenvolvendo, passou a ser visto como um lugar de oportunidades, com isso milhares de haitianos, cansados de sofrerem em seu país, passa a almejar dias melhores em terras brasileiras. Desesperados, alguns haitianos migram para o Brasil com intuito de conseguirem mudar sua realidade social. O trajeto do Haiti ao Brasil foi hostil para muitos migrantes, mas não nos deteremos a explicar essas dificuldades neste trabalho. No Brasil, a imigração haitiana iniciou-se na Região Norte, intensificada no Estado do Acre, em Brasiléia, Amazonas e posteriormente no Estado Rondônia, em Porto Velho.

Porto Velho, no início do século XXI, recebeu grandes investimentos do Governo Federal Brasileiro para as construções das Usinas do Rio Madeira que vem proporcionando ofertas de trabalhos, movimentando economicamente a região e tornando-se ambiente de grandes oportunidades.

Desse modo, a região amazônica transformou-se em porta de entrada para a imigração haitiana que busca novas alternativas para conter suas necessidades econômicas e de seus familiares que ficaram no Haiti. É interessante ressaltar que a imigração não se limitou aos Estados de Acre e Rondônia, esses estados se tornaram portas de entradas para os haitianos, mas eles continuam imigrando

para as demais regiões do Brasil.

Rondônia tem sua história e sua população formada pela imigração nacional e internacional. Alguns fatos históricos proporcionaram esse processo de formação e é importante frisar: a corrida pelo ouro e a construção do Real Forte Príncipe de Beira no período colonial do Brasil; os ciclos da borracha; a saga da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré; os garimpos; a instalação da linha telegráfica; a abertura da BR 364; os projetos de colonização e reforma agrária, na segunda metade do século XX (OLIVEIRA, 1998). Estes acontecimentos históricos fomentaram a economia local, proporcionaram a imigração de milhares de pessoas do Brasil e de outros países que compuseram a história e contribuíram para o desenvolvimento do Estado de Rondônia. Na atualidade com as construções das Usinas Hidrelétricas do Rio Madeira, temos novamente uma grande imigração interna no Brasil e também a migração haitiana que já é uma marca no Estado, principalmente na capital Porto Velho.

A grande concentração de imigrantes haitianos no perímetro urbano de Porto Velho e a necessidade de ajuda humanitária despertou uma movimentação da comunidade e de órgãos governamentais que se dispuseram a contribuir para inserção social desses imigrantes em Rondônia. Surgiram incentivos da Pastoral do Migrante, vinculado a Igreja Católica; apoio da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) com projeto de extensão denominado “Migração Internacional na Amazônia Brasileira: linguagem e inserção social de haitianos em Porto Velho”; também do apoio da Secretaria de Estado de Assistência Social de Rondônia (SEAS) e de Igrejas Evangélicas (COTINGUIBA & PIMENTEL, 2012).

## **AS MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS DOS IMIGRANTES HAITIANOS**

O termo “identidade de um povo” está fortemente relacionado às tradições, àquilo que se convencionou com o tempo nos séculos passados, tecendo um conjunto de características próprias e estabelecidas de um processo histórico e de uma formação de uma sociedade, de uma cultura, de uma língua (Hall, 2006). Direcionando o termo identidade para as características de um país, temos a nação

como principal recurso de identificação de um povo. Uma determinada nação possui uma organização interna própria, uma organização características de seu povo, como por exemplo: um sistema político, leis, sua história, religiões, línguas, costumes que descrevem e caracterizam uma sociedade.

A grande concentração de imigrantes haitianos, o espírito nacionalista que se intensificou ao estar longe da sua terra natal, alavancou a necessidade e o desejo de realizar uma festa em comemoração à bandeira haitiana na cidade de Porto Velho. A Unir, SEAS, a Associação Haitiana Progressista do Brasil (AHPB), voluntários e imigrantes haitianos não mediram esforços e juntos, no dia 18 de maio de 2013, promoveram a “Festa da Bandeira Haitiana”. A programação elencou discursos, conferências sobre a história da bandeira e da independência haitiana, músicas e danças. O evento tomou proporções maiores, reuniu aproximadamente cerca de 150 a 200 haitianos. O espírito nacionalista, a exaltação da cultura de um povo proporcionou discursos, danças, músicas, teatro improvisados, hino nacional haitiano acompanhado de marcha e canto fervente da comunidade, aflorou o espírito patriótico e relembrou um pouco do “Haiti querido” como salientaram alguns haitianos.

Essas manifestações discursivas compõem o nosso corpus e também aquilo que Foucault chamou de arquivo:

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas. O arquivo [...] é o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá, define, desde o início, o sistema de sua enunciabilidade (FOUCAULT, 1987: 149).



Foucault (1987:149-150) ainda distingue e acrescenta: a *língua* define o sistema de construção das frases; o *corpus* recolhe passivamente as palavras proferidas e o *arquivo* define o nível particular “de uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação”. Desse modo, analisaremos alguns dos acontecimentos discursivos que surgiram ao longo da Festa da Bandeira.

A festa teve início quando todos os haitianos se retiraram da quadra poliesportiva da Escola 21 de Abril e dois haitianos seguraram a bandeira do Haiti, os demais se organizaram em fila, atrás da bandeira, começaram a marchar e cantar o Hino Nacional Haitiano, caminhando em direção à quadra

que estava apenas com alguns brasileiros. Todos os haitianos cantavam com muito brado e exaltavam sua pátria. Quando chegaram ao centro da quadra e terminaram de cantar, ovacionaram a bandeira haitiana.

Apesar de estarem em terras estrangeiras, os imigrantes tentaram apresentar aos brasileiros as imagens, a memória e a nação haitiana. Hall acrescenta:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são constituídas (HALL, 2006: 51).



Figura 1

Fonte: arquivo pessoal.

A festa foi ornamentada pelos próprios haitianos, por professores e acadêmicos da Universidade Federal de Rondônia. Eles montaram um painel branco decorado em sua borda com balões com as cores da bandeira haitiana: azul e vermelho. Estava escrito no painel o seguinte texto: “A H P B Festa da Bandeira Haitiana”, na primeira linha as iniciais da sigla da Associação Haitiana e, na segunda, o nome da festa (figura 1). A frente do painel havia a mesa coberta por duas bandeiras haitianas, ao centro um artesanato em madeira entalhado a frase “Haiti querido”.

Os haitianos se organizaram e fizeram camisetas simbólicas para a festa e a maioria

dos haitianos fez questão de usá-las. Na parte frontal, a imagem da bandeira haitiana, acima o seguinte texto “18 de maio de 1803” e abaixo da bandeira o texto “18 de maio de 2013” (ver figura 2). No dia 18 de maio de 1803 deu-se a independência do Haiti. Todos os anos, a população haitiana comemora com feriado o dia 18 de maio e sempre acontecem grandiosas festas, conferências, discursos, músicas, danças e comidas típicas.





Figura 2  
Fonte: arquivo pessoal.

Observamos no texto da camiseta um fator histórico, a data da independência do Haiti, que para os haitianos remetem a conquista, luta, a revolução de um povo perante a sua nação. Foucault discorre sobre os discursos que estão visíveis e imperceptíveis, mas que através da história é possível identificar:

A história serial permite de qualquer forma fazer aparecer diferentes estratos de acontecimentos, dos quais uns são visíveis, imediatamente conhecidos até pelos contemporâneos, e em seguida, debaixo desses acontecimentos que são de qualquer forma a espuma da história, há outros acontecimentos invisíveis, imperceptíveis para os contemporâneos, e que são de um tipo completamente diferente (FOUCAULT, 2000: 291).

Sobre a análise enunciativa, Foucault discorre:

A análise enunciativa é, pois, um a análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nela estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma

reutilização eventual (FOUCAULT, 1987: 126).

Cevasco (2008:11) salientou “[...] o sentido das palavras acompanha as transformações sociais ao longo da história e conserva, em suas nuances e conotações, muito dessa história”, desse modo, a data “18 de maio de 1803” corresponde a um enunciado histórico para o povo haitiano, remete ao processo de luta pela independência do Haiti. E, em contrapartida com a data atual, compondo os enunciados da camiseta “18 de maio de 2013”, lembra os 210 anos de independência, de orgulho, de conquista, mas remete também ao período histórico que estão vivendo, o espaço que estão inseridos, ou seja, o período atual da imigração haitiana na cidade de Porto Velho.

Entre os discursos verbais, selecionamos os dizeres de um imigrante haitiano que discursou sobre a historicidade da bandeira do Haiti. Seu discurso foi proferido em Francês e consistia em apresentar às pessoas presentes uma breve história da bandeira haitiana, a composição de suas cores e estrutura. Salientou também sobre as armas da república que, por sua vez, também compõem os elementos da bandeira. Fez uma síntese sobre a revolução de independência, sobre a ditadura e sobre os processos para a fixação da bandeira nacional. Foi necessário, em seu discurso, recorrer ao texto da Constituição Haitiana

de 1987, onde trouxe informações sobre a legalização das cores nacionais: o azul e o vermelho. Sobre a organização dos elementos que compõem a bandeira, ele salientou que no centro temos um quadrado branco, onde

estão as armas da república: a Palmeira que simboliza a liberdade, as armas da guerra e a frase “A união faz a força” (ver figura 3). E por fim, ele enfatizou o lema nacional: Liberdade, igualdade e fraternidade.



Figura 3

Fonte: <http://www.cooptripartite.icict.fiocruz.br>

Sobre a análise enunciativa, Foucault salienta:

A análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados – e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existirem, as oferece à observação, à leitura, a uma reativação eventual, a mil usos ou transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como outras coisas (FOUCAULT, 1987: 126).

O sujeito enunciador do discurso supracitado proferiu informações históricas que foram veiculados em sistemas de comunicação e em textos técnicos como a própria constituição haitiana, desse modo, temos frases (estruturas) que foram ditas e escritas em determinado momento (acontecimento). Porém, foram (re) conduzidas a uma reativação da memória e da identidade de um povo (função transcendental histórico). Pêcheux (2006) explica o discurso como estrutura e acontecimento:

“[...] o gesto que consiste em inscrever tal discurso dado em tal série, a incorporá-lo a um “corpus”, corre sempre o risco de absorver o acontecimento desse discurso na estrutura da série na medida

em que esta tende a funcionar como transcendental histórico, grade de leitura ou memória antecipadora do discurso em questão” (PÊCHEUX, 2006: p.56).

Contudo, pode-se dizer que reativando a memória de um povo, estamos remetendo a história e a cultura de uma nação, onde o indivíduo nasceu e constituiu sua identidade cultural. Uma nação é uma comunidade simbólica, consequentemente proporcionará um sentimento de identidade (Hall, 2006). E o discurso nacionalista do imigrante haitiano fomentou esse sentimento de identidade, para recordar sua pátria e para divulgar sua história aos brasileiros.

Ao término das apresentações, os haitianos puseram-se a tirar fotografias com a bandeira da pátria querida. Em algumas fotografias tentavam a encenar o lema da bandeira “a união faz a força” (figura 4), ou seja, com as mãos dadas em forma de corrente se insinuavam na frente das câmeras, em certos momentos de felicidades, pareciam estar em sua própria pátria, com os amigos e familiares. Foucault (2011:26) disse que o “novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”, desse modo, as ocorrências discursivas, que estavam perceptíveis na festa, foram oriundas dos objetivos ou das manipulações discursivas propostas pelo evento.



Figura 04  
Fonte: arquivo pessoal

A festa foi regada com músicas típicas haitianas que envolvia a comunidade presente, algumas danças e teatro improvisado que serviu de entretenimento para os mesmos que se divertiram em clima de festa a cada improviso. A festa terminou com baile, sempre com música típica, onde todos se divertiram inclusive alguns brasileiros se habilitaram a dançar as músicas haitianas. Foucault (2011:53) concebeu o discurso “como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade”, contudo, foi nessa prática que ocorreu a interação discursiva dos imigrantes em propagarem sua cultura, seus costumes e sua nacionalidade.

A bandeira haitiana foi ícone de uma manifestação discursiva que não se deu apenas por enunciados verbais, mas por todo um contexto e manifestações de um povo que através de lembranças do passado (a história) buscou forças para enfrentar o presente e o futuro (a imigração em terras brasileiras).

Foucault afirmou:


Ao invés de vermos alinharem-se, no grande livro mítico da história, palavras que traduzem, em caracteres visíveis, pensamentos constituídos antes e em outro lugar, temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de

aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização). São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de *arquivo* (FOUCAULT, 1987: 148, grifo do autor).

Desse modo, todas as manifestações discursivas dos haitianos na festa da bandeira do Haiti constituiu o arquivo composto por discursos verbais e não verbais. Foucault (1987:56, grifo do autor) ainda disse que os “discursos são feitos de signos” e “é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”, portando, este trabalho teve por premissa apontar os discursos e as manifestações dos imigrantes haitianos.




Hall (2006: 14) salientou: “As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudanças constantes, rápida e permanente”, esse arquivo, juntamente com suas manifestações discursivas, serve para refletir sobre um povo que está inserido em ambiente cultural, social e linguístico diferente da sua origem e, através de uma festa, sentiram a necessidade de se manifestar, lembrar e propagar sua cultura. Se as sociedades são de mudanças e se essa comunidade de imigrantes está em ambientes com cultura e costumes








diferentes, isso pode acelerar o processo de mudança, talvez a festa tenha sido uma manifestação da identidade haitiana em prol do resgate ou da memória da raiz nacionalista haitiana.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Nossa pesquisa preocupou-se em elencar e analisar algumas manifestações discursivas dos imigrantes haitianos na Festa da Bandeira. Analisar os discursos proferidos e as manifestações discursivas de um povo, requereu observar o sujeito enunciador. A posição do sujeito transforma a frase em um enunciado. Apontar algo que foi dito ou manifestado como enunciado consiste em dizer qual é a posição que o indivíduo tomou ou ocupa para se tornar sujeito. Essa posição está fortemente vinculada com os acontecimentos históricos que estão em sua volta, ou seja, para ter sentido deve estar relacionada a uma série de fatores e contextos num determinado tempo e espaço (FOUCAULT, 1987:107-112).



Nossos sujeitos foram os haitianos que como vimos, em sua nação, estavam submentidos a problemas socioeconômicos e, em 2010, enfrentaram um terremoto que destruiu uma considerável parte do país. Diante das circunstâncias, muitos haitianos imigraram em busca de melhores condições de vida. O Brasil foi um dos destinos dessa imigração. Porto Velho serviu-lhe de porta de entrada e a grande concentração de haitianos despertou um sentimento de identidade, diante das dificuldades abarcadas até o presente. A data “18 de maio” remeteu historicamente à bandeira e à independência do Haiti que, por sua vez, relembrou as lutas de um povo por conquistas sociopolíticas. Lutas e barreiras novamente enfrentadas em terras estrangeiras, onde o sujeito se apropriou de uma data histórica para lembrar o passado, ter forças para superar as dificuldade de uma imigração no presente e demonstrar para o povo brasileiro a força que surge de uma comunidade unida, com sua identidade e cultura.



Hall (2006:76) salientou que “as identidades nacionais [...] representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares”, por conseguinte, podemos dizer que as manifestações discursivas dos imigrantes haitianos foram de caráter

nacionalista ou patriótico ocasionado pelos acontecimentos atuais representados pela imigração em terras estrangeiras, pelos símbolos de uma nação representados na festa pela Bandeira do Haiti e pelo passado que possui uma bagagem histórica e cultural. Os acontecimentos discursivos foram ocasionados pelos sentimentos de identidade dos imigrantes. Bauman (2005:84) discorreu que “A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluto a ser devorado...”, o discurso nacionalista dos imigrantes pode ser visto como uma retomada ao passado de batalhas e de lutas por conquistas e, ainda, como um mecanismo defensivo para manter vivos os traços de uma cultura que, no momento histórico e no espaço que estão inseridos, se encontravam depositado na memória dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi** / Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

COTINGUIBA, Geraldo C.; PIMENTEL, Marília L. **Apontamentos sobre o processo de inserção social dos haitianos em Porto Velho**. São Paulo: Travessia, v. 70, p. 99-106, 2012.


FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8.ed. – Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber** / Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves – 3. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.


\_\_\_\_\_. **Retornar à História**. In: Motta, M.B. (org.). M. Foucault. **Ditos & Escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2011.






HALL, Stuart. ***A identidade cultural na pós-modernidade*** / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.





PÊCHEUX, Michel. ***O discurso: estrutura ou acontecimento*** / Michel Pêcheux; tradução Eni P. Orlandi. 4. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.



OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. ***História Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia***: Porto Velho: Geográfica Editora, 1998.

## REFERÊNCIA DE SITE

COOPERAÇÃO TRIPARTITE – HAITI – BRASIL – CUBA. Disponível em: <<http://www.cooptripartite.iciet.fiocruz.br/pt-br/content/bandeira-do-haiti-%C3%A9-marco-das-lutas-e-conquistas-do-pa%C3%ADs>> acessado em 22 de julho de 2013.



# O LUGAR DO *BOLIVIAN SYNDICATE* NA HISTÓRIA DA ANEXAÇÃO DA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL AO BRASIL: UMA CRÍTICA AO DISCURSO ANTI-IMPERIALISTA DA REVOLUÇÃO ACREANA

Eduardo de Araújo Carneiro






*Universidade Federal do Acre*

Egina Carli de Araújo Rodrigues

*Secretaria de Estado de Educação do Acre*



## RESUMO



Uma clara compreensão do fenômeno social chamado *Bolivian Syndicate* é fundamental para qualquer estudioso do processo de anexação do Acre ao Brasil. Ele foi quem deu notoriedade nacional à Questão do Acre, fazendo o assunto figurar nas páginas dos principais jornais do país. O objetivo desse artigo é realizar uma crítica ao discurso anti-imperialista dos líderes da Revolução Acreana por meio da análise histórica do fenômeno *Bolivian Syndicate*. Para tanto, a pesquisa se vinculou à *história-problema* da Escola dos Annales, que é contra a perspectiva factual, descritiva e epopeica do acontecimento histórico. Para a discussão sobre o imperialismo, empregou-se o conceito de economia-mundo capitalista. Por meio dele, o processo de anexação do Acre foi compreendido a partir da inserção da região amazônica brasileira à cadeia produtivo-mercantil dos países imperialistas durante o chamado primeiro ciclo da borracha. Devido ao trabalho interpretativo, optou-se pelo método qualitativo. Ao final, chegou-se à conclusão de que a Revolução Acreana e a proclamação do Estado Independente do Acre enquanto manifestações militares e políticas de um grupo de migrantes brasileiros desejosos de proteger a América Latina do imperialismo anglo-americano não passaram de uma estratégia discursiva para mobilizar a opinião pública nacional e internacional em favor dos acreanos. Essa estratégia se mostrou incapaz de explicar o jogo de interesse que estava por trás das inúmeras resistências protagonizada pelos brasileiros à soberania boliviana no Acre. **Palavras-chave:** Acre. *Bolivian Syndicate*. Revolução Acreana.



## INTRODUÇÃO

A anexação do Acre ao Brasil e a

formação da sociedade acreana não podem ser compreendidas alheias ao processo de expansão da economia-mundo capitalista. Ela foi um resultado de fatores internacionais e nacionais. Externamente temos a transformação da borracha em matéria-prima industrial e a adoção da prática da exportação de capitais pelos países imperialistas. Internamente temos processo migratório para a região amazônica, disputas militares pelo território e negociações diplomáticas para a definição das fronteiras.

Mas tudo começou a partir do memento em que a borracha se tornou um insumo produtivo industrial. Essa valorização não aconteceria sem que antes houvesse as expedições científicas na Amazônia do século XVIII, que reconheceram e divulgaram o potencial comercial da borracha na Europa; e o progresso tecnológico alcançado pelos países desenvolvidos no século XIX, que possibilitou o emprego daquela substância elástica como matéria prima em diversas indústrias. Todo esse processo acabou tornando a Amazônia (vide mapa abaixo) alvo de capitais internacionais ansiosos por lucro.

O desbravado e ocupação do região do atual território do Acre por brasileiros só foi possível quando a região passou a ser alvo da exportação de capitais internacionais oriundo de países imperialistas, principalmente a Inglaterra. Foram eles que financiaram a migração e a montagem da complexa rede creditícia e comercial conhecida como sistema de aviação. Portanto, a região já era dominada pelo imperialismo, a Inglaterra detinha o monopólio comercial da borracha mesmo sem ser produtora do mesmo.

Abaixo temos um quadro-resumo que visa sintetizar a influência do imperialismo na ascendência da anexação do Acre ao Brasil. Percebamos que o ponto de partida não é, obviamente, a dita “Revolução Acreana”, que

teve importância marginal, se considerado o conjunto de todo o processo. É o capitalismo imperialista que assume o lugar privilegiado de monumento inaugural da “Questão do Acre”.

Nele podemos observar que independente de quem administrasse as terras do Acre – Bolívia, Brasil, Bolivian Syndicate ou Peru – os maiores lucros continuariam tendo um destino

certo: o centro da economia-mundo capitalista. Portanto, a disputa armada pela posse das terras do Acre de maneira alguma foi uma disputa contra o imperialismo. Visto que a elite gumífera de ambos os países obteriam seus lucros dos resíduos da volumosa quantidade de riquezas que saíam da região em forma de pélas de borracha.

Figura 1 – Quadro-resumo da relação da anexação do Acre com o imperialismo.













Fonte: próprios autores.

## A QUESTÃO DO ACRE E O IMPERIALISMO

É necessário ter bem claro que a “Questão do Acre” não era uma simples disputa territorial entre dois países sul-americanos. A região era alvo de uma disputa imperialista entre EUA e Inglaterra. Ambos disputavam o mercado latino-americano e queriam fazer dele parte de suas respectivas “áreas de influência”. Os EUA eram o maior importador mundial de borracha, em contrapartida, a Inglaterra era a maior fornecedora mundial da borracha, pois

monopolizava o comércio do produto.

A indústria manufatureira de borracha norte-americana era totalmente dependente da exportação da matéria-prima. Para se ter uma ideia, os EUA compravam 46% da produção mundial da borracha, quase toda ela produzida na Amazônia e revendida pela Inglaterra a preço de monopólio (cf. TONELLI, 1989, p. 129). Isso era possível por que o chamado “sistema de aviamento” da borracha amazônica foi quase que exclusivamente montado com capitais oriundos da Inglaterra.



As Casas Exportadoras localizadas em Belém e em Manaus eram ligadas à empresários ingleses, que controlavam o comércio mundial da borracha. Foi assim que “Liverpool se constituiu, no início do século XX, no principal porto importador da goma, porém, só um terço da mercadoria importada ficava na Inglaterra; o restante, este país redistribuía à Europa e aos Estados Unidos” (TONELLI, 1989, p. 128)

A absoluta supremacia marítima e comercial britânica, a estabilidade política inglesa sob o reinado da rainha Vitória (1837-1901), o dinamismo de seu parque industrial e os interesses ingleses no Brasil se associaram de modo que a Amazônia acabou por se tornar numa região privilegiada para a atuação da Inglaterra, tanto foi que os serviços urbanos de gás, navegação, porto, açúcar e comércio do Pará e do Amazonas eram praticamente um monopólio inglês. (TONELLI, 1989, p. 130).

Não é preciso dizer o quanto a situação era constrangedora para os EUA que, desde 1823, quando o presidente James Monroe reverberou a expressão “América para os americanos”. Ela demonstrava a pretensão de tornar toda a América em uma “área de influência” exclusiva ianque. No entanto, a “Doutrina Monroe”, como ficou conhecida, sempre foi resistida pelo Brasil. O governo imperial, desde a independência do Brasil, privilegiou as relações econômicas com a Inglaterra.

Os EUA fez pressão para que o Brasil adotasse uma política tributária e comercial que privilegiasse as transações pan-americanas. Mas, como afirma Santos (2004, p. 115), a postura do Brasil na Conferência Pan-Americana de 1889 foi “refratária aos objetivos da reunião e ao avanço do espírito

interamericanista (ante europeu)”.

A supremacia inglesa no Brasil não se restringiu à Amazônia. Deu-se, também, no financiamento de estradas de ferro e diferentes obras públicas e se manifestou de modo nítido na presença de bancos e na exportação de manufaturados devido aos inúmeros tratados comerciais que garantiam privilégios à Inglaterra na economia brasileira desde o período colônia. (TONELLI, 1989, p. 133).

Foi nesse contexto que os EUA resolveram avizinhar-se da Bolívia, a segunda maior produtora de borracha da época. Ela denunciava que o Brasil invadia território boliviano, que era uma das mais ricas reservas naturais de seringueiras, confiada na Inglaterra. Dessa forma, os EUA apoiou de forma velada a criação do Bolivian Syndicate, um empreendimento de caráter privado responsável pela administração e proteção militar do território hoje conhecido como Acre. A presença de alguns dos mais importantes capitalistas britânicos também serviu para tornar a opinião pública inglesa favorável ao empreendimento. No entanto, a iniciativa era dominada pelos ianques.

Abaixo, uma charge publicada no Jornal do Brasil. Ela representa um ambiente escolar autoritário em que o professor (EUA) usa métodos violentos (palmatória) para encucar a lição (de quem era o Acre) a uma aluna (Bolívia). Como mostra a legenda, a aluna deveria repetir a resposta em voz alta a fim de que o Brasil escutasse: “estou farta de dizer, o Acre é de vossa senhoria, senhor mestre”. Os EUA estava às vésperas de adotar a política do *Big Stick* na América em que o uso da força ou do “grande porrete” se tornaria uma política de estado para fazer valer a Doutrina Monroe.



Figura 2 – O Acre é dos EUA.



Fonte: Jornal do Brasil, 15 de julho de 1901, nº 196, capa.

Os EUA já havia dado provas de que não brincava quando o assunto era a defesa de seu “espaço vital”. O “destino manifesto” deveria prevalecer, subordinando as soberanias nacionais aos interesses dos norte-americanos. O Brasil já havia tido vários exemplos do que poderia lhe acontecer. Os EUA já haviam anexado a metade do México, incluindo o Texas em 1845 e a Califórnia em 1846, anexado o Hawaii em 1898, invadido a Nicarágua em 1855, Cuba em 1891, Caribe em 1898. O Panamá, por influência ianque, estava prestes se tornar independente da Colômbia. Para os EUA, não importava qual país latino-americano administrasse o Acre, contanto que se submetesse ao alinhamento.


Ficou claro que para o Brasil obter a neutralidade dos EUA com relação à “Questão do Acre”, ele deveria mudar sua postura com relação a Doutrina Monroe e fazer concessões. A balança comercial iaque era deficitária com relação ao Brasil. O café representavam nada menos que 64,5% de toda exportação brasileira no período 1890-1900 (cf. PRADO e CAMPELATO, p. 299, In: FAUSTO, 1985). E os EUA eram o maior exportador mundial do produtos. O déficit era agravado pelo fato de o Brasil dar preferência na exportação de manufaturados aos produtos ingleses.

O Barão de Rio Branco “abraçou fervorosamente a Doutrina Monroe” (BANDEIRA, 1978, p. 168). E se a negociações da neutralidade norte-americana não deixou rastros documentais. É possível auferir a historicidade dela pelas políticas liberais adotadas pelo Governo brasileiro em benefício dos EUA. Em 1904, o Presidente Rodrigues Alves decretou um redução tarifária de 20% para vários produtos ianques (idem, p. 182), como leite condensado, borracha manufaturada, farinha de trigo, relógios, etc. “Os ingleses ainda controlavam os principais setores da economia brasileira [...] Os americanos, porém, tinham no monopólio do mercado cafeeiro um trunfo que deixava o Brasil numa posição bastante vulnerável e lhes daria a vitória na competição com os ingleses” (idem, p. 185).



O diplomata Barão de Rio Branco também “elevou a representação do Brasil em Washington à categoria de Embaixada” (idem, p. 169). Tudo isso para mostrar que o Brasil passaria a tomar iniciativa de “estreitar as relações com os Estados Unidos” (idem). O resultado concreto de tudo isso foi que “em 1915, pela primeira vez, os EUA tomaram a liderança de todo o comércio exterior brasileiro” (idem, p. 191). Dessa forma, a





“Questão do Acre” contribuiu para acelerar o alinhamento do Brasil à Doutrina Monroe.



O que tópico pretendeu dizer é que a anexação do Acre ao Brasil só aconteceu por que foi conveniente aos interesses das grandes potências mundiais. O Brasil na virada do século XIX para o XX já era um país economicamente dependente e politicamente subordinado aos interesses externos. Como em todas as nações periféricas da economia-mundo capitalista, a soberania brasileira ainda era muito limitada com relação às questões nacionais que pudessem trazer prejuízos aos investimentos estrangeiros no país, como era o caso da “Questão do Acre”. Os países imperialistas tendiam a resolvê-los por meio de intervenções militares, bloqueios comerciais ou corte na oferta de créditos, contra os quais o Brasil não subsistiria.





Uma intervenção norte-americana direta no Acre iria arrastar a Inglaterra a reboque para uma guerra, já que a mesma tinha interesses econômicos a zelar na região amazônica. A complexa rede comercial e creditícia conhecida como “sistema de aviamento”, que possibilitou o *boom* da borracha, foi quase toda montada com capitais ingleses. Uma guerra entre os dois países imperialistas teria consequências incalculáveis.



A situação também não seria vantajosa para nenhuma das duas potências caso patrocinassem uma guerra entre os países sul-americanos. Primeiro que o abastecimento mundial da borracha seria afetado causando prejuízos para ambos os lados. Depois, os EUA colocariam em risco a relação comercial com o Brasil, que tanto desejava aprofundar, além de ao enfraquecer a Inglaterra, deixava espaço para a hegemonia alemã na Europa. Também não seria bom para o próprio Governo de Theodoro Roosevelt apoiar militarmente o Bolivian Syndicate, já que, em âmbito interno se dizia combater os trustes.



## A QUESTÃO DO ACRE E O BOLIVIAN SYNDICATE



“Chegaram-me às mãos alguns jornais que noticiavam como definitivo o arrendamento do território acreano e estampavam o teor do contrato então firmado entre a Bolívia e o Bolivian Syndicate. Era uma completa espoliação feita aos acreanos (Plácido de Castro. **Apontamentos sobre a Revolução Acreana**. 1906. In: CASTRO, 2002, p. 54).


Uma clara compreensão do fenômeno social chamado Bolivian Syndicate é fundamental para qualquer estudioso do processo de anexação do Acre ao Brasil. Ele foi quem deu notoriedade nacional à “Questão do Acre”, fazendo o assunto figurar nas páginas dos principais jornais do país (cf. ANTIBAS, 2002). Ele foi usado para mobilizar a opinião pública nacional em favor dos acreanos.

O temor de o Acre sofrer uma intervenção norte-americana surgiu pela primeira vez quando o jornalista espanhol Luiz Galvez Rodríguez de Arias denunciou nos principais jornais de Manaus e Belém que o Acre estava sendo alvo de negociações entre a Bolívia e os Estados Unidos. A matéria foi publicada em 03 de junho de 1899 pelo jornal A Província do Pará (PA) e em 09 do mesmo mês em o Comércio do Amazonas (AM).


O Governo boliviano não dispunha de condições militares para resistir a outras insurreições. A pacificação da região dependia mais da colaboração dos principais latifundiários da região do que do minguado número de soldados do exército nacional boliviano nas fronteiras. Como o Governo do Amazonas constantemente mobilizava líderes em prol da causa acreana, dificultando a administração boliviana, o Ministro Plenipotenciário boliviano na Inglaterra, Felix Avelino Aramayo passou a defender a ideia da concessão da administração da região acreana à iniciativa privada.

Si el tratado de 1896 hubiese sido aprobado oportunamente, no habría sido preciso recurrir a medios extraordinarios; pero careciendo, como Bolivia carece, de rentas suficientes para mantener un estado de guerra continuo y de continuo vigilar contra las asechanzas del Gobierno de Amazonas, ha tenido que optar por la formación de poderosa compañía extranjera que proporcione los arbitrios fiscales para el desarrollo material de la colonia á la sombra de una paz duradera. (ARAMAYO, 1903, p. 14).


Essa proposta era diferente do Acordo Boliviano-Americano denunciado por Luiz Galvez em junho de 1899. O Acordo de 1899 seria, conforme os termos da denúncia, uma negociação direta entre o Governo boliviano e o norte-americano que ficaria responsável em apoiar diplomaticamente e militarmente o primeiro caso o Brasil intervisse. Em




contrapartida, a Bolívia concederia aos Estados Unidos um abatimento de 50% sobre os direitos de importação em todas as mercadorias norte-americanas e 25% sobre os direitos de exportação da borracha. Somente no caso de guerra entre a Bolívia e o Brasil é que os EUA tomariam posse provisória do Acre.




Um grupo de investidores anglo-americanos aceitou entrar no negócio. Em 11 de julho de 1901, o milionário norte-americano Frederick Wallingford Whitridge, presidente da empresa ferroviária Third Avenue Railway Company, representou os investidores na cerimônia de assinatura do contrato de criação do Bolivian Syndicate.




O Bolivian Syndicate teria até doze meses a partir da notificação do Governo boliviano da aprovação do contrato pelo Congresso Nacional para constituir uma companhia responsável pela administração fiscal, exploração econômica, colonização e segurança interna do território do Acre. De acordo com o trecho do texto original assinado em 11 de julho de 1901, as atribuições da Companhia seriam:



[...] hacer, administrar, ejercer, ejecutar, poner en fuerza, vigilar y poseer, dentro de los límites del expresado territorio y con sujeción á las leyes del Estado, todos aquellos negocios, actos, funciones, obligaciones, derechos, poderes y privilegios de cualquiera descripción que sean, que por ahora corresponden ó que en adelante, á su tiempo, corresponderían al Gobierno (si no fuese por existir este convenio) ó que pertenezcan ó sean poseídas ó ejercitadas por el Gobierno. (apud Anexo 3. In: ARAMAYO, 1903, p. 142).



A partir da leitura desse fragmento é possível perceber que a primeira intenção de Aramayo, responsável direto pela redação do texto, era realmente arrendar o Acre. A Companhia assumiria muitas das funções do Poder Executivo no território de modo que era muito similar a *chartered company* praticada na África e na Ásia pelos países colonialistas europeus. O teor do contrato foi criticado pela opinião pública boliviana e pelos parlamentares quando o documento foi encaminhado para o Congresso Nacional.



Até ser sancionado pelo presidente boliviano, o documento sofreu significativas mudanças. As principais foram oriundas da

Comissão Mista de Fazenda e Indústria e da Comissão de Constituição. A primeira analisou a viabilidade econômica do empreendimento e avaliou se seria realmente vantajoso para a Bolívia. A segunda verificou se o negócio estava de acordo com os princípios constitucionais. Ambas as comissões não aprovaram a perda da soberania boliviana na região durante a vigência do contrato.

Após a revisão, o contrato foi sancionado pelo presidente boliviano em 20 de dezembro de 1901. As alterações do texto original distanciaram o *Bolivian Syndicate* de uma *chartered company*. A Bolívia não mais arrendaria o Acre, pois a soberania andina na região ficou preservada. A Companhia que haveria de ser fundada pelo *Bolivian Syndicate* **não se constituiria em um governo civil, apenas teria o direito da administração fiscal, da exploração econômica e da colonização territorial, além de outros.**

Mesmo assim, muitos autores brasileiros reproduziram, propositalmente ou não, a ideia. A estratégia contribuía para justificar a Questão do Acre (cf. TOCANTINS, 2001, Vol. 2, p. 59) e tornar o pleito nas primeiras páginas dos principais jornais brasileiro durante meses (cf. ANTIBAS, 2002).

Diante da situação, o Itamarati procurou saber o posicionamento oficial do Governo norte-americano sobre o Bolivian Syndicate. O diplomata Assis Brasil reuniu-se com o Secretário do Estado John Hay em 15 de maio de 1902. O secretário já havia se manifestado favoravelmente à constituição do Bolivian Syndicate, quando enviou carta de recomendação sobre os capitalistas que formariam o Sindicato ao Governo boliviano. Entretanto, foi categórico com o diplomata brasileiro ao afirmar que os EUA jamais apoiariam qualquer iniciativa colonialista na América.

Mas o discurso não convenceu, pois um parente do próprio presidente Roosevelt era um dos acionistas do Sindicato. Além do mais, temia-se que os Estados Unidos protegessem os interesses dos investidores norte-americanos envolvidos no negócio. Os sócios do Sindicato foram vistos pelos críticos brasileiros como «verdadeiros *testas-de-ferro* de gente muito mais importante» (SOARES, 1975, p. 143). E o “*Bolivian Syndicate*, a mais explícita das tentativas do imperialismo em terras sul-americanas desde as façanhas de Portugal e Espanha no passado remoto” (SANTOS, 1980,



p. 205).

Quando irrompeu a “revolução” liderada por Plácido de Castro, muitos formadores de opinião se posicionaram contra a iniciativa. Temiam que a resistência armada no Acre fosse interpretada pelo Governo dos EUA como uma afronta aos interesses do Bolivian Syndicate. De modo que a insubordinação às autoridades bolivianas pudesse gerar uma guerra entre os dois países americanos.

A formação de uma Junta Revolucionária no Acre, sob a presidência do Sr. Rodrigo de Carvalho, temos, pois, **nova flibustagem**, organizada em território brasileiro com a tolerância, senão estímulo, das autoridades do Amazonas e que, em vez de favorecer os interesses nacionais, **vai nos prejudicar, apressando a intervenção americana**. Se se tratasse de um movimento exclusivamente popular contra a jurisdição boliviana, nada teríamos a ver com isso [...] **a sublevação contra os bolivianos é, porém, inspirada pelo Governo do Amazonas** como tem sido até hoje todos os obstáculos criados à jurisdição que eles pretendem ali manter [...] Nos faz temer pelas consequências, à vista do caráter melindroso que a questão assumiu com o apoio manifesto dos EUA aos interesses e aos direitos do Bolivian Syndicate. Não é em nome da civilização e do bem estar da humanidade que o Governo de Washington interviria, mas na dos direitos compatriotas seus, membros de um sindicato que arrendou da Bolívia um território de que **um grupo de amotinados** ocupa e considera de sua propriedade [...] já se sabe que **não se pode constituir no Acre, arrendado a uma empresa americana, governos de espécie alguma** [...] **o Governo de Washington reclamará junto ao nosso contra esse estado de coisas** [...] **A anunciada Junta Revolucionária constitui, portanto, em um tremendo perigo para nós, pelo pretexto que fornece aos EUA para uma ação enérgica na região acreana**. (Jornal *O Paiz*. Rio de Janeiro, 8 de setembro de 1902, nº 6544, p. 1. Acervo digital da Biblioteca Nacional). [grifo nosso].

A data final para que o Bolivian Syndicate organizasse uma Companhia para administrar o Acre ia até 6 de março de 1903. Muitos acreditavam que o Sindicato não tinha mais condições de formar uma Companhia em

tempo hábil e que o contrato firmado com a Bolívia tenderia a tornar-se nulo. A Bolívia ainda não tinha obtido a pacificação da região até o momento para fazer valer o contrato.

Mas outros interesses estavam em jogo. Muitos banqueiros se tornaram sócios do Bolivian Syndicate e a economia brasileira já era dependente de capital externo oriundo de abertura de créditos em bancos estrangeiros. Muniz Bandeira (2000) explica isso quando mostra o papel fundamental do banqueiro britânico Nathan Mayer Rothschild (o “primeiro Barão de Rothschild”) na negociação com os investidores do Bolivian Syndicate.




O Barão de Rothschild era o diretor da Casa Rothschild, a instituição financeira inglesa mais próspera da Europa, com a qual o Brasil há anos mantinha relação creditícia. O Governo brasileiro solicitou ao mesmo que negociasse a desistência do Sindicato. O pedido fora feito ao Barão de Rothschild, por que ele era muito influente no círculo dos grandes investidores internacionais, e por August Belmont que representava a Casa Rothschild nos EUA. O último havia se tornado um dos principais investidores do Bolivian Syndicate.

Os capitalistas Rothschild e Belmont não fizeram o papel de intermediários do Governo brasileiro de graça. Ao primeiro, o Brasil garantiu que o empréstimo para pagar a indenização do Bolivian Syndicate e os eventuais custos da negociação seria solicitado à Casa Rothschild. Ao segundo, o Brasil prometeu a quantia de £ 3.000 (três mil libras). Toda essa operação se mostrou muito suspeita, pois como diz Bandeira (2000, p. 160), a defesa dos interesses nacionais brasileiros com o Bolivian Syndicate estava nas mãos de um acionista do sindicato, sem dizer de a negociação ter sido feita às vésperas de o contrato perder a validade.



A negociação foi um sucesso. Em 26 de fevereiro de 1903, o Bolivian Syndicate resolveu abdicar dos direitos que lhe cabiam no contrato firmado com a Bolívia. Os custos da negociação foram pagos no dia 10 de março, quatro dias depois de o contrato da Bolívia com o Bolivian Syndicate ter caducado, a saber: £ 110.000 (cento e dez mil libras) ao Sindicato, £ 1.000 (mil libras) a advogados e £ 3.000 (três mil libras) a August Belmont.

Quem negociou com o Bolivian Syndicate, por trás dos bastidores, foi Rothschild, através de seu agente (filho bastardo,







quicá), também sócio do mesmo Bolivian Syndicate. Em outras palavras, o verdadeiro representante do Brasil nas negociações, Rothschild, era, ao mesmo tempo, acionista do Bolivian Syndicate, através de August Belmont, que se encarregara dos entendimentos em torno da indenização e tinha obviamente interesse em que ela fosse a mais alta possível, a fim de ganhar dinheiro dos dois lados - além de sua parte na indenização, como sócio, mais £ 3.000, como intermediário das negociações [...] o ex-chanceler Olinto de Magalhães criticou-o, por considerar que o Brasil comprara por mais de £ 100.000 uma concessão praticamente caduca, quando o Bolivian Syndicate, àquela altura, já não mais tinha condições de organizar. (BANDEIRA, 2000, p. 160).





O resultado das negociações foi uma coincidência de interesses: de um lado os investidores do Bolivian Syndicate ansiosos por uma indenização; de outro, o Brasil, desejoso por subornar os capitalistas para que quebrassem o contrato ou o deixassem caducar. O velado suborno praticado pelo Brasil foi duramente criticado pelo Governo boliviano. Conforme o contrato, a indenização era uma ação exclusiva das partes envolvidas na transação.



O Barão de Rio Branco explicou à opinião pública que o pagamento não foi com o fim de obter os direitos que o Bolivian Syndicate tinha perante a Bolívia. "O que o Governo brasileiro então obteve foi a renúncia pura e simples da concessão havida pelo Sindicato, para assim eliminar um elemento perturbador das negociações". (KENT apud BRASIL, 2003, p. 299). Em resumo: o Brasil pagou para que o Bolivian Syndicate propositalmente não fundasse a Companhia responsável pela administração do Acre no prazo estabelecido pelo contrato, tornando-o nulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Sem dúvida foi uma grande estratégia discursiva dizer que a "Revolução Acreana" e as várias proclamações de independência do Acre foram manifestações militares e políticas de um grupo de migrantes brasileiros desejosos de proteger a América Latina do imperialismo anglo-americano. Mas é bom lembrar que as articulações contra a soberania boliviana foram anteriores ao *Bolivian Syndicate*.

Portanto, associar a "Revolução Acreana" a um movimento de resistência ao imperialismo não deixa de ser uma explicação anacrônica.

A estratégia pode até ter conseguido mobilizar a opinião pública latino-americana em favor dos acreanos, mas nem de longe explica o jogo de interesse que estava por trás das resistências à soberania boliviana no Acre. Muito menos explica por que os "heróis" acreanos não combateram com a mesma veemência o imperialismo inglês manifesto no sistema de aviação da borracha. Não conseguem perceber que a região já estava subordinada ao imperialismo. E que o Bolivian Syndicate era tão somente uma forma mais agressiva desse imperialismo.

O lugar do Bolivian Syndicate na história do processo de anexação do Acre ao Brasil deveria ser tão marginal quanto o da "revolução acreana". A opção pela "beatificação" da última como mito fundador do Acre é a causa da explicação do pretensão direito do Brasil sobre o Acre. Dessa forma, reproduz-se o discurso de que até a chegada do Barão de Rio Branco ao Itamarati, a política externa brasileira com relação ao Acre estava baseada em uma interpretação errônea do Tratado de Ayacucho (1867). Tudo para caracterizar o boliviano como usurpador e os acreanos como os "defensores da pátria". Mas como já foi explicado, a "Questão do Acre" já havia sido resolvida antes mesmo do resultado das trincheiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ANTIBAS, Rosa Helena Benedetti Zanini. **Flibusteiros, não. Brasileiros. Uma visão interna da Questão do Acre**. Brasília: UNB, 2002. (Dissertação de História).

ARAMAYO, Félix Avelino. **La Cuestión del Acre La Legación de Bolivia en Londres**. Londres: Imp. Wertheimer, Lea y Cía., 1903.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **A presença dos EUA no Brasil**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.


\_\_\_\_\_. **O barão de Rothschild e a Questão do Acre**. Brasília: Revista Brasileira de Política Internacional, 2000, Vol. 43, p. 150-169.

BRASIL, Senado Federal. **O Tratado de**



**Petrópolis e o Congresso Nacional.** Brasília: Senado Federal, 2003.

CASTRO, Genesco. **O Estado Independente do Acre e José Plácido de Castro.** Brasília: Senado Federal, 2002.



FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira.** São Paulo: Difel, 1985.



SOARES, Álvaro Teixeira. **História da formação das fronteiras do Brasil.** Rio de Janeiro: Conquista, 1975.

SANTOS, Roberto. **História Econômica da Amazônia (1800/1920).** São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.

TOCANTINS, Leandro. **Formação Histórica do Acre.** Brasília: Senado Federal, 2001.

TONELLI, Nicélio César. **A diplomacia e o capitalismo internacional: a incorporação do Acre ao Brasil (1898-1903).** São Paulo: USP, 1989. (Dissertação de Mestrado em História Social).

# A IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PÚBLICAS: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Egina Carli de Araújo Rodrigues Carneiro  
Secretaria de Estado de Educação do Acre

## RESUMO

O coordenador pedagógico assumiu posição de destaque na estrutura organizacional da escola pública contemporânea. Isso aconteceu a partir das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990, quando foram extintos alguns cargos como o supervisor, o orientador educacional e o administrador escolar, e o foco das discussões pedagógicas passaram a priorizar novas estratégias de ensino-aprendizado e a formação continuada dos professores. O artigo pretende caracterizar o perfil profissional que as leis, decretos e documentos oficiais estabelecem para o coordenador pedagógico para depois compará-lo com a experiência profissional empírica que esse educador vivencia. Para a análise teórica, além da obra *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*, de Perrenoud; também destacamos debate materializado nos vários livros da coleção Orientação Educacional e Pedagógica da editora Loyola, em especial *O coordenador pedagógico e a formação docente*, organizado por Laurinda Almeida. Além das fontes bibliográfica, também foi usada fontes orais e dados empíricos colhidos por meio da observação durante a pesquisa de campo, que se restringiu a escolas públicas na cidade de Rio Branco. As conclusões ainda são provisórias, no entanto, a prévia pesquisa de campo realizada já aponta para uma desarmonia entre as atribuições delineadas nos documentos oficiais e a prática cotidiana do coordenador pedagógico. De modo geral, constatou-se duas situações: o desvio de função, quando esse profissional não realiza atividades relacionadas com a formação continuada; o acúmulo de funções, quando além de suas atribuições legais, ainda executa tarefas correspondentes a outros cargos. As causas desses dois fenômenos ainda não foram plenamente elucidadas pela pesquisa, muito menos as eventuais consequências deles à gestão escolar.

**Palavras-chave:** Educação. Coordenador pedagógico. Identidade.

## INTRODUÇÃO


Esse artigo pretende caracterizar o perfil profissional do coordenador pedagógico estabelecido em documentos oficiais, aspectos legais que legitimam sua prática e busca estabelecer uma comparação com a prática cotidiana desse profissional em quatro escolas públicas de Rio Branco.

Trata-se de uma análise prévia da pesquisa de mestrado (Letras-UFAC) sobre *O coordenador pedagógico das escolas públicas estaduais do município de Rio Branco: do discurso da "formação continuada" à prática escolar cotidiana*. Trata-se de estudos preliminares e com o desenrolar da pesquisa pretende-se levantar dados mais concretos sobre a temática.


A realização da pesquisa acima citada tem como objetivo a verificação acerca da "identidade profissional" que emerge tanto dos discursos dos coordenadores pedagógicos entrevistados, quanto da observação feita pela pesquisadora da prática cotidiana destes no exercício do cargo. Pretende-se com isso, verificar e explicar a existência ou não de alguma desarmonia entre o discurso oficial e a prática cotidiana.

Para melhor compreensão do leitor, o texto seguirá a seguinte estrutura: primeiro serão apresentadas algumas informações históricas sobre a mudança na estrutura escolar que ocasionou o surgimento do cargo de coordenador pedagógico; segundo, será mostrado o perfil e as atribuições do coordenador pedagógico a partir dos documentos oficiais e de alguns autores estudiosos do assunto; terceiro, será feita uma discussão sobre importância da formação continuada e a relação dela com o trabalho do coordenador pedagógico; por último, esboçamos algumas conclusões acerca da identidade desse profissional.


No decorrer do texto, constam trechos de entrevistas com três coordenadores pedagógicos da rede pública estadual de ensino da cidade de Rio Branco. A ideia foi dar




voz aos próprios atores sociais permitindo que os mesmos expusessem suas visões acerca de seu papel funcional, certezas, incertezas, frustrações e formas de resistências.



O debate sobre formação continuada de professores, principal função do coordenador pedagógico, foi fundamentado com base nas análises de Perrenoud (1993, 2002, 2013), principalmente aquelas feitas nas obras *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* e *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Também foi utilizada como referência a coleção de Orientação Educacional e Pedagógica da editora Loyola, principalmente o livro *O coordenador pedagógico e a formação docente* (ALMEIDA, CHRISTOV, 2002).




Os coordenadores entrevistados e citados neste artigo atuam em escolas públicas da rede estadual de Rio Branco, no segmento de Ensino Fundamental II (de 5ª a 8ª séries/6º ao 9º ano), sendo identificados aqui como CP1, CP2 e CP3. O primeiro, atua como coordenador a treze anos, sendo oito anos acompanhando o segmento de Ensino Fundamental II e mais recentemente, a cinco anos, junto ao segmento de EJA, acompanhando um total de 12 professores. O segundo e o terceiro atuam na função há dois anos e acompanham respectivamente um total de 11 e 15 professores que também lecionam de 6º ao 9º ano.



Para compreendermos melhor a realidade com a qual esses profissionais se deparam fizemos um pequeno questionário com as seguintes perguntas: como você concebe sua identidade profissional? O que seria o essencial no trabalho do coordenador pedagógico? Quais atividades você assume que não fazem parte de suas atribuições? Por quais motivos o coordenador pedagógico acaba assumindo outras atribuições que estão fora de sua função específica? As respostas para tais questões serão expostas no decorrer do texto conforme o desenrolar das ideias aqui apresentadas.



## DESENVOLVIMENTO



O coordenador pedagógico assumiu importância fundamental (ou estratégica) na estrutura organizacional das escolas brasileiras desde as reformas educacionais dos anos de 1990. Isso por vários motivos, primeiro por conta dos novos modelos educacionais, dos novos ideais de formação continuada e das atuais concepções de gestão escolar. Segundo, por que vários cargos característicos da realidade educacional até então foram extintos,

como: o supervisor, o orientador educacional e o administrador escolar.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foi que mais corroborou para isso quando previu em seu artigo sessenta e sete, inciso segundo, a coordenação pedagógica como atividade de magistério. Vejamos:

[...] são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de **coordenação e assessoramento pedagógico**. (Art. 67, § 2º)

A Lei nº 1.513/03 que dispõe sobre a gestão democrática do sistema público de ensino do Acre (fundamental ou médio), aponta para uma estrutura formada por Conselho escolar, Diretor, extinção da função de vice-diretor e a criação de três funções de coordenação: a de ensino, a pedagógica e a administrativa. A seguir um trecho da Instrução Normativa Estadual Nº 04, de 13 de abril de 2004, que dispõe sobre a organização pedagógico-administrativa segundo a lei 1.513/03.

**Art 2º** - A Lei 1.513/03 estabelece que a organização pedagógico - administrativa das unidades de ensino é constituída pelo Conselho Escolar e pelo diretor da escola.


**Parágrafo Único** - Além do Conselho Escolar e do diretor, a escola deverá contar com:

- a) Um coordenador de ensino;
- b) Um coordenador administrativo;
- c) Coordenadores pedagógicos por turno;
- d) Corpo docente
- e) Apoio administrativo. (Instrução Normativa, art. 2º, § único. ACRE, 2004).


As reformas nacionais chegaram ao Estado do Acre em 1999 (ALMEIDA JUNIOR, 2006) com a implantação do Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Acre. Várias foram as medidas adotadas, dentre elas a criação do cargo “coordenador pedagógico”.

Houve uma demora de quatro anos para que o Governo do Estado publicasse a







Instrução Normativa Estadual Nº 04/2004, que estabelece as diretrizes administrativas e pedagógicas para as escolas da Rede Estadual de Ensino. Nela, foram previstos os requisitos que o professor deveria ter para assumir tal cargo. Vejamos:




Exercerá a função de coordenador pedagógico o professor com licenciatura plena, prioritariamente, com formação em pedagogia ou especialização na área de educação, do quadro permanente da SEE com, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício no magistério (Capítulo. V, Art. 7. ACRE, 2004).




A referida Instrução Normativa tentou definir também qual o papel que o Coordenador Pedagógico deveria ter na Escola, ou seja, quais as atribuições e responsabilidades que ele deveria ter. Vejamos:




I - Observar e analisar a realidade do ensino na sala de aula no que se refere: a) rotina pedagógica na sala de aula (sequência de ensino, avaliação, tempo escolar); b) cumprimento dos dias e carga-horária letiva; c) execução das ações planejadas; d) utilização de recursos didáticos, tecnológicos e físicos; e) frequência dos alunos; f) implementação em sala de aula das competências trabalhadas nas formações e capacitações.



II - Atuar junto aos professores do turno, para o cumprimento das ações construídas com o coordenador de ensino e pactuadas na comunidade escolar, de modo a: a) garantir a execução do planejamento do professor, com base nos resultados da escola, nos referenciais curriculares da SEE e legislação vigente; b) assegurar a implementação da avaliação da aprendizagem na forma do Parecer 15, de 28 de maio de 2001, do Conselho Estadual de Educação; c) estabelecer, juntamente com os professores, estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; d) construir com o professor intervenções pedagógicas a partir da observação em sala de aula e da análise compartilhada dos problemas detectados.



III - Subsidiar o coordenador de ensino com dados e informações para a construção de propostas de melhoria da qualidade do ensino, através de:



a) resultados bimestrais, aprovação, reprovação e abandono, por série, turma e disciplinas; b) informações sobre os processos de ensino (planejamento,


avaliação, recuperação, cumprimento dos dias letivos e cargas horárias); c) resultados das ações pactuadas e desenvolvidas em sala de aula. (Ibidem, Art. 8º).

No artigo 44 da Instrução Normativa nº 04/2004 consta ainda que “O coordenador pedagógico, sob a orientação do coordenador de Ensino, atuará na coordenação de atividades pedagógicas do turno em que estiver lotado (...)”. Portanto, fica claro que não cabe a ele atividades de cunho administrativo, fiscalizador ou disciplinador.



Como se pode observar, o discurso normativo define um perfil desejado para esse profissional, a partir do qual qualquer professor que exerça o cargo de coordenador deveria abalizar sua atuação na Escola. No entanto, na prática cotidiana de sua função, o coordenador pedagógico tende, conforme pesquisa prévia realizada, à identidade “híbrida” de seu ofício. Isso por que assume atribuições que não lhe competem. Essa identidade será sempre influenciada por diferentes fatores, tais como bem define Denise Vieira (2006, p. 74)

(...) a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos pode ser entendida como uma construção social marcada por uma multiplicidade de fatores que interagem entre si, resultando em uma série de representações que esses profissionais fazem de si mesmos e de suas funções. Nesse processo, tais profissionais estabelecem negociações nas quais entram aspectos relacionados às suas histórias de vida pessoal, às condições concretas de trabalho, ao imaginário recorrente acerca dessa profissão. Tudo isso é influenciado não apenas pela gênese, desenvolvimento histórico da função e pelos discursos que circulam no contexto social e cultural acerca desses profissionais, mas também pelas demandas presentes na rotina da escola.



Dentro do âmbito escolar o coordenador pedagógico é muitas vezes visto como aquele responsável por ser o “elo de ligação” entre os sujeitos do espaço escolar (direção, professores, alunos e comunidade) e também responsável pelo diálogo deles com a implementação de políticas dentro do projeto político-pedagógico das escolas. Vejamos o que diz um dos coordenadores entrevistados acerca da importância de sua função:





Eu faço parte de uma equipe de trabalho, sendo uma das peças fundamentais da escola, contribuindo para uma educação de qualidade, para tomada de consciência dos professores em relação ao ato de planejar, ou seja, me considero um agente articulador de uma gestão em áreas como acompanhamento do trabalho pedagógico e planejamento, zelando para um bom andamento dos trabalhos na escola, contribuindo de forma significativa para o ensino-aprendizagem (CP1).





Sendo assim, esse profissional pode ser apontado como um dos agentes de transformação dentro da escola. Mas para isso precisa estar ciente de seu papel profissional, de seu campo de atuação e de sua “relação com o outro” dentro da esfera escolar. Como afirma a professora da PUC-SP Luzia Angelina Marino Orsolon



O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. (In: PLACCO; ALMEIDA, 2007, p. 19).



A principal função do coordenador pedagógico é a promoção da formação continuada dos professores. O que seria isso? É a capacitação dos profissionais em educação no próprio contexto de trabalho, a partir de várias ações como palestras, cursos, oficinas, planejamento horizontal e vertical, orientações técnicas e pedagógicas, estudos coletivos e individuais de base teórico-metodológica. Tais ações visam a atualização dos conhecimentos dos professores, mudanças em sua práticas pedagógicas e a superação de dificuldades relacionadas a própria realidade do contexto de trabalho.



Atualmente, o desenvolvimento profissional não se restringe mais ao mero treinamento. A idéia é que a própria escola constitui lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 504).

A LDB de 1996 trouxe mudanças na concepção de formação dos professores e ampliou a qualificação deles em cursos normais superiores, formação pedagógica para os bacharéis e a formação em serviço (educação continuada). Com essa reforma, a escola passou a ser vista também como espaço de formação docente. Essa parte da LDB foi parcialmente modificada pela Lei nº 12.014 de 2009, porém manteve sua essência. A seguir trecho dessa Lei:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;


II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LDB, Art. 61, § único).

A professora universitária Vera Lúcia Trevisan (In: PLACCO, ALMEIDA, 2007, p. 28) ressalta a importância de o coordenador pedagógico ter um planejamento para a formação contínua dos professores baseado nas necessidades do grupo que acompanha. Para isso precisa conhecer bem sua equipe e analisar com cuidado suas reais necessidades.


Quando questionados sobre o que seria essencial no trabalho do Coordenador Pedagógico, percebe-se que os três entrevistados compreendem a importância da atuação desse profissional na formação continuada de sua equipe docente e ainda, segundo o CP1, a importância da sua contribuição na construção do projeto político-pedagógico da escola. Vejamos a seguir:

Do ponto de vista ético, espera-se o envolvimento com a contribuição coletiva do projeto político-pedagógico da escola e o compromisso com a formação continuada dos professores, elemento importante para atingir o objetivo de socializar a cultura e no processo de ensino-aprendizagem. Promover a convivência solidária na instituição e intervir na construção da




sociedade que queremos ter (CP1).


De acordo com a legislação, o trabalho do Coordenador Pedagógico está estritamente voltado para a formação continuada do professor; bem como apoio pedagógico ao mesmo no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (CP2).




O acompanhamento direto aos professores no planejamento, como agente articulador de sua formação continuada (CP3).




Ainda em se tratando de formação contínua de professores, vale lembrar que Perrenoud (1993) aponta para a disposição do professor em desalojar hábitos de ensino e procurar um aspecto de criatividade em sua profissão. Segundo ele, isso é importante para ser despertado durante a formação continuada. Tendo em vista o que fora colocado pelo autor, acreditamos que compete ao formador (coordenador pedagógico) organizar, mobilizar e motivar os docentes para uma postura de responsabilidade e valorização dessa formação, para que através dela se possibilite as mudanças necessárias.



É importante lembrar que para que isso aconteça, o mesmo precisa de tempo para construir vínculos com o grupo de professores e estabelecer um trabalho coletivo de reflexão sobre o fazer pedagógico. Os resultados de um trabalho como esse não surgem de imediato, requer esforço e dedicação, assim como estar preparado para enfrentar os conflitos e saber lidar com as diferenças dentro da equipe, possibilitando que as individualidades sejam respeitadas.



A necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Digo “enfrentar” porque é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação contínua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam a escola. (TREVISAN, In: PLACCO, ALMEIDA, 2007, p. 27)



Percebemos que de acordo com as leis e teorias acerca do papel do Coordenador Pedagógico, ele deveria estar focado na prática pedagógica dos professores. A função dele deveria estar relacionada à criação de estratégias para a melhoria do desempenho dos docentes em sala de aula. O resultado seria uma maior eficácia no aprendizado dos alunos. Em

resumo, ele seria um assessor dos professores quando o assunto fosse o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem.

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível); ajudando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do coordenador pedagógico é o de monitoração sistemática da prática pedagógica docente, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 502).

O sucesso escolar depende, em certa medida, em praticar a formação continuada da equipe de professores. E isso depende de o coordenador pedagógico não ter que dividir o seu tempo de serviço com atividades alheias ao cargo, que não dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem. A Secretaria de Educação deveria promover cursos, oficinas de formação ou algo do gênero sobre o papel desse profissional e os sindicatos deveriam se fazer mais presentes para fiscalizarem a divisão de trabalho na gestão das escolas.

Perguntados sobre quais atividades estes assumiam que não fazem parte de suas atribuições, percebemos nas falas de nossos entrevistados, certa frustração e a percepção de que estes acabam responsabilizados por atividades que não lhe competem.




Na verdade, o atendimento aos pais deveria ser feito pelo coordenador de ensino ou pela gestora, em horários previamente definidos. Só assim desafogaria o trabalho do coordenador (CP1).

Difícil elencar (...) contagem de aulas, abertura de livro de ponto, acompanhamento de alunos problemáticos, dentre outros (CP2).


Atendimento a pais e alunos a cerca de questões diversas que fogem à prática pedagógica do professor. Atribuições que seriam de competência da secretaria da escola e atribuições que seriam dos funcionários de corredores (CP3).

Independente das causas, o desvio











de função ou o acúmulo de funções geram frustração e crise de identidade profissional. Além disso, interfere na qualidade organizacional da escola e na qualidade de ensino, visto que o papel primordial do coordenador pedagógico está relacionado à formação continuada de professores e ao planejamento de ações pedagógicas. Tanto é verdade, que muitos nem se quer sabem suas primárias atribuições. Como esses profissionais se veem? Certamente o “coordenador pedagógico por ele mesmo” seria um bom objeto de estudo, pois identificaria uma resposta para a questão levantada pelo professor da UNICAMP Dr. Guilherme Prado: será que “os coordenadores se reconhecem como formadores dos professores” (In: PLACCO; ALMEIDA, 2007, p. 39).



Ao analisar o dia-a-dia de muitos coordenadores pedagógicos, Placco (2003) percebeu que o ideal de atuação deles acaba se perdendo frente as emergências do cotidiano escolar. Ele diz:



O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. (PLACCO, In: PLACCO, ALMEIDA, 2009, p. 47)



Portanto, há por um lado o discurso oficial materializado em documentos oficiais tais como a Instrução Normativa do Regimento Interno Escolar e Lei de Criação do Cargo; e por outro, há a prática cotidiana escolar. No primeiro, o coordenador pedagógico tem suas atribuições bem definidas; no segundo, há um servidor público que tem que se “virar em dois” para dar conta tanto de sua função quanto das atividades oriundas de imprevistos como: demandas vindas da direção da escola, problemas entre alunos, problemas entre professores e alunos e questões burocráticas, para não citar outros.

Devido a essa sobrecarga, esse profissional acaba tendo que rotineiramente deixar o seu trabalho como prioridade

secundária para atender a demandas advindas da rotina da escola. Terminando o expediente com a sensação de tarefas não cumpridas e não raras as vezes que excede em seu horário, levando, inclusive, serviços para fazer em casa. Além disso, muitas vezes o coordenador se sente sobrecarregado pelas muitas expectativas relacionadas a sua atuação, várias delas alheias as suas reais atribuições.

(...) os gestores esperam que o coordenador pedagógico cumpra bem todas as determinações vindas da SEE; os professores, que ele seja um apoio nas dificuldades em sala de aula; e os pais, por sua vez, anseiam ser bem atendidos, ao mesmo tempo em que não sabem muito bem quais são suas funções (CP1).


Penso que a função do coordenador pedagógico lhe atribuiu uma identidade múltipla, pois recebe e executa atribuições de diferentes tipos, atendendo as mais diversas demandas, desde apaziguamento de conflitos entre alunos e entre alunos e professores, até suas funções específicas mais voltadas para o professor (CP2).

Diante da grande responsabilidade que é a formação continuada dos professores, seria válido refletir também quanto à formação do próprio formador. Existe a necessidade de uma permanente e constante preparação do coordenador pedagógico. Isso iria contribuir para ele lidar melhor com as próprias demandas de sua profissão. A SEE/AC nos últimos anos tem realizado esporadicamente reuniões de capacitação, mas acreditamos que ainda não é o suficiente.


Perrenoud (2002, p. 169) nos aponta que “não é possível formar profissionais reflexivos sem inserir essa intenção no plano de formação e sem mobilizar formadores de professores com as competências adequadas”. Em seguida, ele acrescenta:

Para desenvolver uma postura reflexiva nos professores, não basta que os formadores adotem-na “intuitivamente” em seu próprio trabalho. Eles devem conectar essa intuição a uma análise do ofício de professor, dos desafios da profissionalização e do papel da formação inicial e permanente na evolução do sistema educativo. Além disso, é importante que os formadores de professores construam uma identidade de formadores. (Ibidem, p. 186)







O fato de o professor passar por um curso de capacitação antes de assumir o cargo de coordenador pedagógico, sem dúvida, seria muito positivo, pois a existência ou não de uma qualificação específica para a atuação no cargo, interfere na própria qualidade do trabalho desse profissional.




Apesar de estar tomando corpo como função estratégica, não há formalização do processo de formação do coordenador pedagógico. Não há curso de graduação ou habilitação específica, tampouco uma especialização obrigatória. Há apenas cursos de extensão variados, como aqueles contratados por escolas particulares ou redes públicas. (GUERREIRO, 2011).




O sistema educacional passa por intensas transformações, tanto no que diz respeito às políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino, implementadas nas últimas décadas, como também se depara com constantes crises decorrentes das readequações curriculares necessárias para combate da evasão escolar, defasagem de aprendizagem, baixos índices de avaliação da qualidade de ensino e da violência nas escolas. Ao mesmo tempo em que as diferenças político-econômicas se fazem tão presentes na realidade das instituições escolares, influenciando na própria estrutura do processo de ensino-aprendizagem e impondo novas diretrizes para essa adaptação.



Como nos aponta Perrenoud (2013, p. 162) *“Uma crise econômica de grandes proporções afeta o mundo, condenando as pessoas à pobreza, à precariedade ou ao desemprego (...) A escola nos prepara para compreender o que está ocorrendo?” Segundo ele há um desequilíbrio entre o que é ensinado nas escolas e o conhecimento necessário para se adaptar a esses acontecimentos.*



Os objetivos traçados no projeto político pedagógico são almejados, mas por falta de uma gestão mais orgânica e sistêmica, os servidores envolvidos acabam cotidianamente tendo que improvisar e tomar para si várias identidades.



O Coordenador pedagógico “atropelado” pelas emergências do cotidiano escolar deixa de fazer um trabalho de prevenção e intervenção consistente, para atuar de forma paliativa e emergencial, contribuindo com isso para a perpetuação dessa desestrutura. Sobre isso é interessante o que nos diz Placco (2008)

(...) é possível dizer que a prevenção e a intervenção são ferramentas imprescindíveis no trabalho do coordenador. Caso contrário, ele corre o risco de atuar, permanentemente, com foco nos problemas que surgem, caindo em uma rotina angustiante, que não promove o desenvolvimento do grupo e o seu próprio. (PLACCO, In: PLACCO, ALMEIDA, 2008, p. 31).

Procurando compreender o porquê do acúmulo de funções do coordenador pedagógico, perguntamos ainda, por quais motivos o mesmo acaba assumindo outras atribuições que estão fora de sua função específica. A esta pergunta foi respondido o seguinte:

Por motivo de não conhecer a Instrução Normativa de nº 04 de 13 de abril de 2004, que estabelece as diretrizes administrativas e pedagógicas da rede estadual de ensino (CP1).


Falta de mão-de-obra, sobretudo de mão-de-obra qualificada (CP2).

Por falta de cada profissional escolar ter o conhecimento de sua função específica e a do coordenador pedagógico; Carência de demais funcionários e de outros específicos para atuarem nas áreas que ainda estão sem esses profissionais, por exemplo, o de orientação. E falta de conscientização de alguns sobre o dever de cada qual cumprir com seu devido papel de fato a não sobrecarregar o outro e nem a tomar o espaço que seria para o planejamento (CP3).


O “enxugamento” de cargos dentro da organização estrutural na escola pública acabou por sobrecarregar alguns desses profissionais. Há também uma carência de servidores públicos, o que faz com que o coordenador pedagógico mais cedo ou mais tarde caia nas malhas do “desvio ou acúmulo de funções”.

Fica claro que há a necessidade da contratação de mais servidores, principalmente os técnicos em gestão escolar, responsáveis pelas demandas burocráticas e administrativas. Isso diminuiria a demanda pela qual sofre o coordenador pedagógico para a acumulação de funções. Além disso, a capacitação mais consistente do mesmo, lhe daria a segurança necessária para enfrentar as dificuldades próprias de sua atuação.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS




Terminamos esse artigo com muitas perguntas ainda sem resposta definitiva: será de fato que os coordenadores pedagógicos se reconhecem como instrumento de ligação das práticas pedagógicas que envolvem gestores, professores, alunos e comunidade escolar? E caso não se reconheçam, quais seriam os motivos? Será que é por descaso próprio que desconhecem suas atribuições ou será uma negligência ativa dos órgãos de gestão educacional? Será que fazem tarefas que não lhe competem motivados por sentimento altruísta ou por que temem receber algum tipo de represália vindas da direção da escola em que atuam? Quais as resistências que constroem no fazer cotidiano da escola?




O coordenador pedagógico, visto como “elo de ligação” entre os diferentes atores do dia-a-dia da escola, não está mais propenso a lidar somente com situações previstas para sua atuação quando da criação desse cargo.




Hoje ele lida com diferentes situações que não estavam pensadas quando fora legitimado como o responsável pelo acompanhamento pedagógico e formação continuada do professorado. O que gera inconformismo, insegurança, acúmulo de funções e fragilidade na atuação do mesmo.



Vale ressaltar que a visão que o sujeito tem acerca de sua identidade profissional depende ainda de diferentes fatores, assim como das experiências vividas, das expectativas criadas e do “lugar” de onde, como e para quem este fala. Essa visão está impregnada de subjetividades tais, que se torna complicado delimitar um conceito que a defina.



Nossa pretensão não é essa, porém, a partir de experiências, falas e análise documental deseja-se buscar um perfil que se repita e demonstre o lugar em que o coordenador pedagógico se encaixa dentro da estrutura de gestão escolar na atualidade. Através da análise das entrevistas, percebe-se uma crise de identidade em que muitos coordenadores estão mergulhados frente ao desvio ou acúmulo de funções. O que aponta para uma desarmonia entre as atribuições delineadas nos documentos oficiais e a prática desse profissional.



Retornando ao que diz Perrenoud (2002, p. 169), “é importante que os formadores de professores construam uma identidade de

formadores”. Pois talvez a partir do momento em que estes se reconheçam na prática como formadores dos docentes no âmbito escolar, consigam finalmente ver consolidada a essência da identidade profissional para a qual foram designados.

É a partir da prática reflexiva que haverá a possibilidade de buscar novos caminhos para o sucesso do processo de ensino-aprendizado na escola, para uma atuação consistente do coordenador pedagógico neste processo, bem como, amenizar a crise identitária desse profissional.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. **Instrução Normativa Nº. 004/2004**, que estabelece diretrizes administrativas e pedagógicas no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Rio Branco, AC, 2004.


ACRE. **Lei 1.513/03**, que dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências. Rio Branco, AC, 2003.

ACRE. **Lei Complementar nº 14/7**, que dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Salários, Benefícios e Vantagens do Magistério Acreano e dá outras providências. Rio Branco, AC, 2007.


ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. **O Planejamento Estratégico e a reforma educacional do Acre**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. 145 f. (Dissertação de Mestrado em Educação).




ALMEIDA, Laurinda. PLACCO, Vera Maria N. S. (org.). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. 6ª ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2007.




ALMEIDA, Laurinda. PLACCO, Vera Maria N. S. (org.). **O Coordenador Pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.




ALMEIDA, Laurinda. PLACCO, Vera Maria N. S. (org.). **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 6ª ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2009.




BRUNO, Eliane B. G. ALMEIDA, Laurinda. CHRISTOV. Luiza Helena da S. (org.). **O**




**Coordenador Pedagógico e a formação docente.** 3ª ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2002.




BRASIL, LDB. Lei 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: outubro de 2011.



FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador Pedagógico: identidade em questão.** Minas Gerais: UFJF, 2006. (Dissertação de Mestrado em educação).



GUERREIRO, Carmem. **O velho problema.** 2011. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br>> acessado em setembro de 2013.



GUIMARÃES, Ana Archangelo, et. all. (org.). **O Coordenador Pedagógico e a educação continuada.** 11ª ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** – 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2013.

# O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR PARA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Elaine Costa Honorato  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Esta produção científica na área da educação especial tem como objetivo realizar uma reflexão sobre o papel da gestão na educação inclusiva. Diante dos desafios que encontramos na prática da educação inclusiva, o papel da gestão educacional é de extrema importância, pois traz para o professor e toda equipe escolar segurança em suas ações educativas. Este trabalho demonstrará a importância de uma gestão escolar organizada e voltada para os desafios da prática docente na educação inclusiva. Abordaremos a trajetória histórica das dificuldades que as pessoas com necessidades especiais enfrentaram para conquistarem o seu espaço, assim como a importância de se ter uma gestão como parceria para uma educação inclusiva de qualidade. Será realizada uma pesquisa dos principais problemas encontrados na escola quando não há uma parceria entre a gestão e a prática docente. Contudo, entende-se que o trabalho de uma gestão escolar visando uma educação inclusiva de qualidade, tem o poder de construir a conscientização em sua equipe escolar, trazendo para dentro da escola, o que os alunos levarão no futuro social, assim como as ferramentas necessárias da construção de uma escola preparada para os desafios cotidianos num ambiente de inclusão escolar. Dentro desse contexto, muitos autores têm abordado o tema, no entanto para embasar a presente pesquisa foram utilizados: Blanco Rosa (2002), Carvalho (2003), Rosita Edler (2003), Manacorda (2002), Pessoti (1984).

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Gestão escolar. Qualidade de ensino.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é considerada na prática educativa um tema desafiador e preocupante. A falta de conhecimento dos docentes e preparo da escola, torna o assunto ainda mais complexo. É comum encontrarmos situações na qual o professor apresenta

desconforto quando se depara com uma sala de aula que além do seu compromisso teórico para com os seus alunos, poderá encontrar várias situações de inclusão.

Quando falamos de educação inclusiva, logo pensamos em uma educação especial que apresentará alunos com deficiências físicas ou mentais. Essa discussão vai além destas duas últimas apresentadas, pois educação inclusiva pode ocorrer tanto com o aluno como protagonista, mas também se pode ter a inclusão do professor dentro do contexto do aluno.

A inclusão de um professor dentro do contexto escolar, por exemplo, pode ser retratada quando um professor de uma classe social elitizada, formado em uma universidade pública, se depara com uma situação na qual os alunos são de uma realidade completamente diferente da dele, e diante dessa situação o professor deve ensinar partindo de um contexto sem recursos, com graves problemas sociais. Neste momento, o professor deverá trabalhar sua própria inclusão.

Segundo Sant'ana (2005) "as principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão referem-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares".

Para a autora, o apoio técnico referido pode ser estendido não somente nas classes menos favorecidas, mas em qualquer circunstância, pois o ambiente escolar é um ambiente heterogêneo.

Diante da situação apresentada, destaca-se a importância da presença de uma gestão escolar compromissada com as dificuldades apresentadas dentro do contexto de inclusão, seja por parte do aluno ou do professor.

Este trabalho tem como objetivo apresentar as necessidades de uma parceria entre gestão escolar e educação inclusiva. Através desta parceria, o trabalho da educação inclusiva acarretará em uma união necessária para o desenvolvimento da inclusão na escola. União esta que envolve a equipe escolar num todo, e que a gestão escolar passa ser chave



para a concretização desta união

Segundo, Almeida (2011, p.60), as escolas não deveriam ser, mas por vezes, acabam sendo ambientes muito difíceis e onde as relações profissionais tornam-se mínimas e inócuas.

Para o autor é possível identificar em algumas escolas desencontros na equipe escolar que não possibilitam um ambiente saudável para construção de um trabalho de qualidade. Entende-se que construção de uma educação inclusiva, depende de uma equipe em que as relações permitem trocas e inovações. O autor relata que a equipe diretiva, professores e profissionais administrativos deveriam se unir para alcançar objetivos. A gestão escolar muito pode fazer para a realização desta junção, pois seu trabalho implica na organização da escola em rumo de um trabalho construtivo.

Visando contemplar os objetivos propostos e com o intuito de proporcionar uma familiaridade com o problema, o presente estudo se constitui com base numa pesquisa exploratória. Possibilitando a aproximação conceitual sobre o tema. Pretende-se abordar o método de pesquisa bibliográfica que para Lakatos e Marconi (1982, p. 44) trata-se de um procedimento que auxilia na descoberta e análise das informações e soluções para o problema levantado. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: livros, artigos, revistas e pesquisas *on-line*.

Vale ressaltar que a metodologia, proposta neste trabalho, não deve ser vista como algo pronto e descontextualizado da realidade, mas sim uma forma de melhor compreender a realidade pesquisada.

## A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial, tem se caracterizado ao longo de sua história por exclusão e preconceito. Com o passar do tempo, a visão da sociedade foi mudando, tomando assim uma forma diferente, superando desafios e ganhando um espaço de compreensão e conhecimento.

As orientações contidas no Projeto Escola Vida mencionam que a “[...] história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela conseqüente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado”.

(BRASIL, MEC, 2005)

Antigamente, a economia era fundamentada em atividades de produção e comércio agrícola, pecuário e de artesanato. As pessoas que nasciam com limitações funcionais, que não renderiam alguma produtividade para o trabalho, eram abandonadas.

A organização sociopolítica fundamentava-se na minoria, muitos eram excluídos e a sociedade neste período poderia ser caracterizada como a nobreza e populacho. A nobreza referia-se aos senhores que detinham o poder social, enquanto o populacho eram aqueles considerados sub-humanos, dependentes economicamente dos nobres.


Na Idade Média, com o crescimento do poder da Igreja Católica, ocorreram grandes mudanças na organização político-administrativa. Neste período, os comandos da igreja perante a sociedade ficaram fortes e a igreja utilizou-se de uma doutrina que qualquer pessoa que não seguisse suas ordens seria condenada ao inferno. Nesta época, também, as pessoas com necessidades especiais eram enxergadas com outros olhos; não mais judiadas, uma vez que eram consideradas criaturas de Deus, entretanto não deixaram de ser excluídas da sociedade, ficando a margem da sorte.

Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das idéias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humanas. Da mesma forma que na Antigüidade, alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, etc. (BRASIL, MEC, 2005, *on-line*)


No entanto, foi somente no século XIII que começaram aparecer às instituições e primeiras legislações que acolhessem deficientes mentais que ofereciam cuidados que deveriam ser tomados com a sobrevivência e os bens dos deficientes.

Dickerson trata de um exemplo disso:


No século XIII começaram a surgir instituições para abrigar deficientes mentais, e as primeiras legislações sobre




os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais, como os Constantes do De Praerrogativa Regis Baixado por Eduardo II da Inglaterra”. (DICKERSON, 1981, *apud* PESSOTTI, 1984)




Neste período, a igreja continuava lutando para conseguir mais poder perante a sociedade, estendendo seus interesses até mesmo nas escolas. A educação neste período era dividida entre duas partes, a formação religiosa, que tinha como objetivo formar pessoas para expansão da igreja, e a outra formação com objetivos diferenciados, formação para guerra e outros interesses como artes.




Com a força de catequização e o poder que a igreja adquiriu, no início no século XII e durante mais cinco séculos, ocorreu a Inquisição católica e posteriormente a Reforma Protestante.




No período da Inquisição, os deficientes físicos e mentais passaram a ser vistos pela igreja como pessoas tomadas por espíritos malignos, e que, para serem libertadas, muitas vezes era preciso que fossem mortas.




Era de se esperar que nesse processo, a situação melhorasse para as pessoas com deficiência. Entretanto, Pintner (1933) chamou de ‘época dos açoites e das algemas’ na história da deficiência mental.



[...] a rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância cuja explicação última reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca quando lhe venha a faltar a razão ou a ajuda divina. (PINTNER, 1933)



Nesta mesma visão Pessotti menciona que pessoas com deficiência era vista como: “[...] o próprio mal, quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amantes são, em essência, seres diabólicos.” (PESSOTTI, 1984, p. 12).



Torturas e outras punições era o que ocorreria com as pessoas que não estivessem dentro das regras citadas da Igreja, que orientavam, através de seus documentos, os membros do clero para que pudessem identificar os suspeitos de heresia, que pudessem ser ameaçadores e perigosos, dentre estas as pessoas com deficiência mental, que também não eram as únicas a

sofrer perseguições e torturas, mas todos que discordavam das ações do clero, especialmente aqueles que tinham posses. Estes últimos, sendo atingidos num movimento de comando totalitário e autoritário.

De tempos em tempos, as pessoas com deficiência sofreram pela ignorância de suas épocas, e somente tempos depois foram ganhando seu espaço. Essa trajetória pode ser definida como exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Assim, constata-se que, mesmo que na Antiguidade a pessoa diferente não era sequer considerada um ser humano, no período medieval a concepção de eficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora “expiador de culpas alheias, ou um apacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um pára-raio”. (PESSOTTI, 1984, p.5-6).


O século XIX foi o período de grandes descobertas na área da medicina, biologia e ciência, foi um período que passou a estudar sobre os deficientes em busca de respostas. Assim, deu-se início a segregação institucional que, em sua fase, excluía da sociedade e da família as pessoas com deficiência, passando a serem atendidas em instituições religiosas e filantrópicas.

Neste mesmo período, foram surgindo algumas escolas especiais e centros de reabilitação, a sociedade começou admitir que pessoas com deficiência poderiam ser produtivos se recebessem treinamento adequado. Nesse contexto, surgem as escolas especiais, como centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho que ofereciam escolarização e treinamento profissional.


No Brasil, o atendimento especial aos portadores de deficiência começou oficialmente no dia 12 de outubro de 1854, quando Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto dos meninos cegos, no Rio de Janeiro.

Em 1948, os portadores de necessidades especiais passam a ser vistos como cidadãos com direito e deveres de participação na sociedade, surgindo a partir daí, a primeira diretriz política com a Declaração Universal dos Direitos Humanos: “... todo ser humano tem direito à educação.”

Em 1988, no Brasil, houve um interesse maior pelos deficientes e a nova constituição, promulgada em 1988, garante atendimento




educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (NOGUEIRA, 1998)




Esses e outros avanços ocorreram no Brasil entre 1854 até 2008. Apesar dos avanços conquistados na concepção de Educação Inclusiva, são grandes os desafios a serem superados nas escolas.


## **DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**




Sabemos da importância do papel do professor para o avanço de qualquer aluno, sua função é um dos instrumentos principais para se ter uma educação de qualidade e um futuro melhor para o nosso país.




Porém as dificuldades encontradas no dia-a-dia de um professor, não são poucas, grandes são os obstáculos a serem superados, o que acarreta em consequências que podem atrapalhar a qualidade do ensino como o próprio avanço de uma criança com necessidades especiais na escola.




Segundo Fación (apud Victorino, 2013, on line)



Os professores enfrentam todo tipo de adversidade, desde baixos salários, falta de recursos, até a violência na sala de aula. Esses fatores incidem diretamente sobre a qualidade de seu trabalho e em sua saúde física e mental. O movimento de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula vem agravando esse quadro, pois o professor, diante de demandas às quais nem sempre conseguem responder, ou por lhe faltarem recursos, ou por não estarem capacitados para isso, sente-se sobrecarregado, incapaz e adoece.



Houve um período em que a figura do professor era valorizada e reconhecida perante a sociedade. Ser professor era sinônimo de orgulho e respeito. Devido às mudanças políticas e econômicas sofridas, o quadro se inverteu, resultando no desinteresse pelos cursos de licenciatura.



Esteve (apud Victorino, 2013. on line) comenta que o professor é diariamente desafiado a corresponder às novas expectativas projetadas sobre ele, apesar da carência de recursos materiais, das limitações das renovações pedagógicas e da escassez

de material didático, componentes que fazem parte de um quadro gerado pela crise econômica e pelos cortes orçamentários.

Podemos perceber que grandes são os desafios de um professor que trabalha dentro de um contexto de educação inclusiva. Além das dificuldades na prática docente, enfrentam também a falta de recursos e de infra-estrutura, péssimas condições de trabalho e jornadas excessivas, limites na formação profissional e o número elevado de alunos.

Para que ocorra de fato uma educação de qualidade para todos, a participação do professor é um dos fatores principais neste processo, pois o resultado de seu trabalho é consequência das condições que os favoreceram para isso.

Na visão de Fación (apud Victorino, 2013), o professor deve ser preparado para novos desafios, promovendo uma postura reflexiva e crítica na apropriação de conhecimentos, o que levará a criar condições de posicionar-se para atuar com autonomia respeitando os ideais de uma sociedade democrática.

Para tanto, uma das características principais que deve ser discutida é a formação do docente, ou seja, seu preparo para a prática da educação inclusiva, assim como o apoio pedagógico oferecido pela direção e coordenação da escola, a ponte entre família, professor e escola, entre outras coisas.

A dupla jornada de trabalho e a falta de recursos e materiais pedagógicos, são fatores prejudiciais na formação da prática docente que levam o professor a desistir ou acreditar que não são capazes para superar os desafios da educação e consequentemente da educação inclusiva.











## **A IMPORTÂNCIA DE UMA GESTÃO ESCOLA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE QUALIDADE**

A vinda de alunos com necessidades especiais e educacionais para as escolas regulares foi um passo de grande evolução para a educação brasileira. Professores, auxiliares de ensino, coordenadores, diretores de escola e todos que fazem parte do quadro escolar, tiveram seus momentos de aprendizagem e desafios.

Pelissari (2011, p.13) descreve que:

A prática da Escola inclusiva é uma prática





desafiadora para os nossos tempos, por isso, tudo o que é novo gera temor e desafios, por isso, o diretor deve estar atento aos problemas que aparecerem e favorecer que os discursos se tornem ações, com isso, o papel do diretor é o de ser o revigorador do comportamento dos professores, bem como levar os educadores a refletirem e a cooperarem com os serviços de inclusão. Pois, é comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais.

Diante dos desafios que encontramos na prática da educação inclusiva, o papel da gestão educacional é de extrema importância, pois traz para o professor e toda equipe escolar segurança em suas ações educativas.

O gestor pode contribuir em vários aspectos, como na interação entre professores e funcionários, uma prática extremamente necessária para um convívio agradável, pois a união traz um ambiente tranquilo, favorecendo a aprendizagem do aluno e o trabalho da equipe escolar. Através deste relacionamento amigável, é possível existir fatores positivos e necessários para um bom trabalho, como a troca de experiências, desenvolvimento de um espaço democrático e participativo podendo se estender em toda comunidade.

Outro fator relevante, ao se possuir uma gestão participativa na prática da educação inclusiva, é a colaboração e administração em projetos, reuniões, novas propostas de ensino, estratégia de inclusão e outros programas de suporte que contribuem para o avanço de uma educação inclusiva de qualidade. Pode-se dizer que a responsabilidade do gestor se concentra nos esforços para que o discurso da educação inclusiva esteja sempre baseado na democratização do ensino.

Assim, para Pelissari (2011), o papel do gestor na organização da escola inclusiva estabelece a colaboração entre os profissionais no ambiente escolar, promovendo troca de experiências para o desenvolvimento de uma gestão democrática e participativa, que atue de acordo com o contexto da comunidade. Ainda segundo a autora, o gestor deve favorecer a consolidação da proposta de educação inclusiva, tomando as possíveis providências administrativas e pedagógicas na correta implementação dessa proposta, cabendo a ele,

a organização das reuniões pedagógicas e de ações para a adaptação curricular.

A aprendizagem tem como fundamento mudanças, transformações, experiências entre outros fatores construtivos em busca de um desenvolvimento global na vida do aluno. Portanto, para essa mudança acontecer, é preciso que haja uma sintonia entre toda a equipe escolar.

Para Pelisselli (2011, p.6):

A gestão educacional se apresenta como promotora de estratégias que favorecerá desenvolver nos docentes o desejo de refletir e a vontade de continuar a aprender, ou seja, a busca pelos saberes necessários para a atuação docente. Esta ideia, de gestão educacional também se volta para a questão da construção e da reconstrução de saberes que passará pelo modelo reflexivo.



De acordo com a afirmação da autora é possível afirmar que para se construir uma inclusão de qualidade, precisamos de uma gestão organizada e atenta nas necessidades que a escola enfrenta no processo de inclusão e ainda que esteja pronta e capacitada para minimizar este problema.

Segundo Mantoan (1988), para se construir uma educação inclusiva, não podemos nos preocupar apenas com as questões relacionadas à estrutura, mas também com fatores mais profundos que competem a prática e qualidade do ensino para com os alunos, tendo em vista que todos os alunos independentes de sua inclusão, são capazes de aprender e superar as expectativas impostas para uma vida melhor.

É relevante mencionar, também, que é importante construir uma equipe escolar compromissada para os desafios encontrados durante o processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão. Em segundo lugar deve-se mudar a forma de pensar a inclusão:


[...]inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A equipe da escola inclusiva deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, de os professores não darem conta do recado e de os pais não participarem. Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam






ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não. (PELISSARI, 2011, p.10)


## CONSIDERAÇÕES FINAIS




Refletir sobre a educação inclusiva é buscar ampliar nossa forma restrita de pensar, é acreditar em um mundo de igualdade, onde todos são capazes de realizar sonhos e superar desafios, por serem todos iguais.




Hoje, a inclusão faz parte de um grande movimento pela melhoria da nossa sociedade. É preciso entender que a inclusão não é apenas para crianças deficientes, mas também para todos os excluídos ou discriminados.




“É uma opção ideológica, de valores, e vida, em definitivo, é um sentimento.” (BLANCO, 2002, p.10).




Conforme vimos no panorama histórico, a educação inclusiva passou por um longo processo na tentativa de conseguir conquistar o seu espaço. Com a intenção de responder o problema proposto no presente artigo, observa-se que este espaço ainda não foi conquistado na totalidade, pois na educação contemporânea, encontramos o preconceito racial, a presença de bullying, a desigualdade econômica entre outros fatores que nos levam a refletir em uma busca ainda maior para minimizar ainda mais esta problemática.



Contudo, entende-se que o trabalho de uma gestão escolar visando uma educação inclusiva de qualidade, tem o poder de construir a conscientização em sua equipe escolar trazendo para dentro da escola, o que os seus alunos levarão para o futuro de nossa sociedade, uma sociedade livre de exclusão e preconceitos.



Pode-se verificar que, mesmo diante aos problemas econômicos do nosso país, é possível desenvolver um trabalho com bons resultados tanto nas redes privada e pública de ensino, através de parcerias e lutas para o cumprimento da lei que as favorecem.



Através da reflexão do trabalho realizado diariamente pelos professores e a análise de suas tentativas, pode-se conseguir encontrar

ainda mais estratégias para o aperfeiçoamento de um trabalho com alunos de inclusão.

Conclui-se que grande é a luta para conquistar estratégias, enfrentar dificuldades, adquirir o seu espaço, mas já houve importantes conquistas durante essa trajetória que nos faz pensar que vale a pena continuar lutando contra qualquer tipo de discriminação e preconceito, pois todos têm os mesmos direitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA .P.G **Minha escola recebeu alunos para inclusão. Que faço agora?** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BLANCO, Rosa. **Como realizar o Ensino Inclusivo.** Gestão em rede, n.38, p.10, 2002.

BRASIL; Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394,** Data da publicação: 20 dez. 2006.

BRASIL; Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE/CEB, 2001


BRASIL; Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva.** 2ª ed. Brasília, 2005 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defcontexto.pdf>>. Acesso em: 20 Agosto. 2013

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem.** p.59, 3terceira ed. Porto alegre: Mediação, 2003.

CONTIEIRO, Roseli, IN ABRANCHES, Cristina (org) **Inclusão dá trabalho.** Belo Horizonte p.69. Armazém de idéias, 2000.

DELORS, J.. **Educação, um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, Editora Cortez. São Paulo, 2000. FACION, J. R (org) **Inclusão escolar e suas Implicações.** 2ª edição. Curitiba: Ibpx, 2008


GONÇALVES, C.S; MANCINI, C.M.S: CARVALHO, P; MARTINS MS. **Comparação do Desempenho Funcional de Crianças portadoras de Síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 5**




**anos de idade.** Arq Neuropsiq. Disponível em <<http://www.scielo.com.br>> Acesso: agosto. 2013.




LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2000.




MANACORDA, M.. A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2002.




MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione. 1988.



**Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos** Disponível em: <<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>> Acesso: agosto.. 2013.



MELLO, C. A. B. de. **Elementos de Direito Administrativo.** 3 ed. São Paulo: Malheiros, 1992. 370p. p. 325



Nogueira, C. M. **A HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil,** Disponível em <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=12605>> Acesso: agosto 2013

PELISSARI, A. **Saberes Docentes e Práticas Inovadoras da Docência.** Material da 1ª Aula da Disciplina Saberes e Práticas Docentes e da Educação Inclusiva, ministrada no Curso de Pós- Graduação Lato Sensu TeleVirtual de MBA em Gestão Educacional – Anhanguera-Uniderp-Rede LFG.2

PESSOTI, I. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984

RODRIGUEZ, F.T. **Síndrome de Down.** Disponível em <<http://www.portalsindromededown.com/inclusao.php>> Acesso em jun. 2013.

SANT'ANA M.I **Educação Inclusiva : Concepções de professores e diretores.** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf> > Acesso Agosto 2013.

SANTOS. B. S. **Por Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos.** Disponível em <[www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura\\_dh.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm)> Acesso em: 10 jun.. 2013.

VICTORINO, I. C, A atuação do supervisor escolar na educação inclusiva, disponível em <<http://trabalhosgratuitos.com/print/ATUA%C3%87%C3%83O-SUPERVISOR-ESCOLAR-NA-ESCOLA/32124.html>> Acesso Agosto 2013

# EL PLANEAMIENTO COMO PROCESO DE ACCIÓN Y REFLEXIÓN: EXPERIENCIA VIVENCIADA EN LA PASANTÍA

Eliana de Souza Nogueira  
Sara Aquino da Silva  
Francemilda Lopes do Nascimento  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar la experiencia de la práctica supervisada a partir de la reflexión sobre la importancia del planeamiento para el profesor principiante. De acuerdo con el libro *Planejamento escolar* “el acto de planear es una ayuda para secuenciar y desenvolver una propuesta de enseñanza de calidad”. Eso posibilita al profesor, principiante o no, trazar metas más precisas de lo que se pretende que los alumnos sepan al fin de un ciclo, así como anticipar su práctica para que alcance los objetivos trazados llevando en consideración los diferentes niveles de aprendizaje de sus alumnos. La evaluación del trabajo realizado también es de suma importancia, porque provoca una reflexión a partir de los resultados obtenidos y, consecuentemente, ajustando el planeamiento a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, analizando si los objetivos propuestos realmente son posibles de ser alcanzados o no, considerando que ni siempre la realidad en la clase es la misma pensada a la hora del planeamiento. A través de la pasantía realizada en la escuela Marilda Gouveia Viana con alumnos de 6º y 7º años de la Enseñanza Fundamental, vivenciamos un poco del cotidiano de los profesores a través de dos puntos de vista: teórico y práctico, bien como las dificultades y desafíos de poner el plan en acción. Con eso, constatamos que una clase bien planeada hace toda la diferencia en el proceso de enseñanza de los alumnos.

**Palabras-clave:** Planeamiento. Pasantía. Evaluación.

## INTRODUCCIÓN

La pasantía es considerada como algo capaz de ejercitar profesionalmente a alguien. Así, la pasantía es la oportunidad de experimentar en la práctica toda la teoría aprendida en la academia. A través de ella

el pasante tendrá la posibilidad de ejercer su futura profesión, así como reflejar sobre el cotidiano de una clase e identificar los conflictos, a fin de buscar posibles soluciones para resolverlos.

La práctica objeto de este trabajo fue realizada en la escuela Marilda Gouveia Viana con alumnos de 6º y 7º año de la enseñanza fundamental. El objetivo era hacer con que los alumnos tuviesen una mayor interacción con la clase, utilizando el conocimiento previo para construir un nuevo conocimiento. Así, las clases fueron planeadas con base en la concepción socio-interaccionista que consiste en una acción recíproca, o sea, el conocimiento es construido a través de la interacción entre el organismo y el medio.


Partiendo del presupuesto de que el aprendizaje consiste en una relación hecha en conjunto, siendo que el individuo es fruto de sus experiencias y relaciones con el otro, identificamos que la pasantía requiere una postura metodológica reflexiva en que el profesor debe estar preparado para diferentes situaciones.

De esta forma, la propuesta fue elaborada a través de actividades en parejas, lecturas compartidas y dinámicas, actividades, esas, indicadas por la profesora titular y que planteamos de la mejor manera posible, teniendo en cuenta que la pasantía es un momento de orientación y preparo, todavía tuvimos libertad para hacer nuestras propias elecciones.


## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La asignatura de práctica docente es fundamentada para que los alumnos, futuros profesores puedan tener un contacto más próximo con la realidad de la sala de clase y del ambiente escolar. Pimenta y Gonçalves (1990), consideran que la finalidad de la práctica es propiciar al alumno una aproximación de la realidad en la cual actuará.


El objetivo de las prácticas es analizar




y reflejar sobre las formas y situaciones de enseñar y aprender, proponiendo soluciones para que la enseñanza no se limite a la clase, pero que pueda expandirse en los diferentes espacios fuera de la escuela.




(...) por eso, es importante desenvolver en los alumnos, futuros profesores, habilidades para el conocimiento y análisis de las escuelas, espacios institucional en que ocurre la enseñanza y el aprendizaje, así como de las comunidades donde se insieren. Envuelve, también, el conocimiento, la utilización y evaluación de técnicas, métodos y estrategias de enseñar en situaciones diversas...(Pimenta y Lima, 2005/2006, p.20)<sup>1</sup>




De este modo, la práctica debe ser considerada un análisis e investigación de nuevos procedimientos y nuevas posibilidades de enseñanza vueltas como sugieren las “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental” e “Parâmetros Curriculares Nacionais”, para el pleno desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos permitiendo que construyan nuevos significados en la lengua extranjera.




El papel de profesor de lengua extranjera es saber utilizar la teoría y la práctica, no solamente elaborar, mas, también explicar, saber no apenas cómo, mas por qué está pasando determinado contenido, hay que tener la preocupación si los alumnos sacarán algún conocimiento de mundo de todo eso.



La reflexión como herramienta de aprendizaje profesional no es solamente útil al profesor para elaborar teoría y mejorar su práctica, sino también para justificarlas y explicarlas, ya que un buen docente, se desea ir más allá del mero saber técnico, deberá conocer por que hace lo que hace en su práctica diaria. (Andújar, p. 20, 2011)



Esta reflexión hace con que los profesores lleven en consideración, otras situaciones que debe estar en el eje de su hacer pedagógico. El maestro tiene que estar preparado para cualquier tipo de situación que pueda surgir en la clase, pues ni siempre la clase va a ocurrir como en el plan, o sea debe prepararse para interferencias internas y externas, hay que saber convivir con el fracaso y el suceso diario.



El profesor de secundaria en el aula

ha de aceptar la presencia de acciones imprevisibles, de múltiples sucesos que ocurren simultáneamente en el devenir de la clase; por todo ello ha de estar siempre abierto a la sorpresa porque genera interrogantes y conduce a la reflexión, a la praxis reflexiva que se concreta en una espiral de acción-reflexión-acción en torno a un conjunto de dificultades que supone, o deben suponer un desafío para él. (Andújar, 2011, p. 21).

A través del planeamiento el profesor observa que un conjunto de variables interfieren en los resultados planeados, pues no está en juego solamente el proceso de enseñanza, mas el cotidiano en la sala de clase envuelve otros factores sociales, económicos, emocionales, que el profesor debe de estar atento para intervenir en los momentos que se hicieren necesarios, ajustando su hacer pedagógico para que los resultados sean satisfactorios.


De este modo, el profesor necesita considerar el alumno como sujeto que posee experiencias diversas y que precisan ser consideradas, o sea, debe articular su enseñanza de manera a valorar los conocimientos que los alumnos ya traen de su contexto social, permitiéndole que desempeñe su papel de sujeto crítico y reflexivo, asumiendo su parcela de responsabilidad en la construcción del conocimiento.

## MATERIAL Y MÉTODO


Las turmas que hicimos la pasantía fueron el 6° año (A y B), compuestas por alumnos con edad entre 11 y 12 años. Y las turmas del 7° año (A y B) que eran compuestas por alumnos con edad media entre 12 y 13 años. El nivel de desempeño de las clases fue muy bueno, a pesar de ellos estudiaren el español por primera vez, pues la asignatura de lengua extranjera solo es ofertada a partir de esta serie.

El primer día de regencias fue realizado en los sextos años A y B. Hicimos un breve repaso sobre los pronombres personales, a través de la corrección de los ejercicios de la clase anterior. Introducimos el contenido sobre verbos *Ser*, *Estar* y *Vivir*, surgieron algunas dudas a lo largo de la clase, pues los alumnos estaban haciendo confusión entre verbos y pronombres. Sacamos las dudas de los alumnos a través de ejemplos en la pizarra y explicaciones.







Aplicamos la actividad que presentaba un texto para identificación de los pronombres y ejercicios dispuestos en el libro didáctico. La actividad en que ellos más participaron fue en la corrección de los ejercicios propuestos de este asunto.




Nosotras también tuvimos algunas dificultades como, por ejemplo, el dominio de la clase, pues como no éramos las profesoras titulares, teníamos recelo de llamar la atención de ellos. En general, los objetivos fueron alcanzados. Conseguimos poner el plan de clase en práctica.




En las turmas del séptimo año (A y B), el nivel de desempeño de la turma fue excelente, los alumnos eran participativos y muy interesados por todas las actividades propuestas. La única dificultad ocurrió cuando tuvieron que identificar algunas personalidades hispanohablantes de la danza, la literatura, la música y los deportes. Algunos alumnos no conocían la mayoría de las personalidades.



En la última regencia, iniciamos un debate sobre la importancia del español intentando identificar los conocimientos previos de los alumnos. Después, hicimos una introducción sobre el contenido *Gentilicios* a través de la lectura e interpretación de un diálogo. Luego ocurrió la explicación del contenido y, posteriormente, la aplicación de ejercicios de fijación hecho en dupla. La clase siguió normalmente sin muchas dificultades y los objetivos propuestos en el plan fueron seguidos hasta el fin.



Los materiales utilizados en nuestras clases fueron cuadro, pincel y copias. Eso fue lo que las condiciones de la escuela nos permitieron obtener, pero suplieron nuestras necesidades.



Trabajamos siguiendo como propuesta las indicaciones de la profesora titular, que necesitaba que diésemos continuidad a su planeamiento anual. De este modo, orientadas por la metodología observada de esta profesora, seguimos nuestras acciones dentro de la sala de clase. Así, investigamos los conocimientos previos de los alumnos, explicamos el contenido, investigamos las posibles dudas, aplicamos los ejercicios que fueron repasados de forma individual y en parejas, dimos las explicaciones individuales en las sillas, permitimos que los alumnos expusiesen sus respuestas y participasen de las clases dadas. Conforme el libro “Planejamento

Escolar”,

(..) es necesario que se quede claro que el planeamiento de que estamos hablando supone, esencialmente, reflexión sobre lo que se pretende, sobre cómo se hace y cómo se evalúa; una reflexión que permita fundamentar las decisiones que son tomadas. El planeamiento es una herramienta en la mano del profesor que le permite disponer de una previsión sobre lo que acontecerá durante la clase; una herramienta flexible que permite hacer variaciones e incorporaciones, bien como dejar de lado lo que la situación real no aconseja que sea hecho. (Acre, 2009, p.12)<sup>2</sup>

De este modo, la primera experiencia de pasantía, bien como las acciones futuras del profesor principiante deben de estar ancorada en un proceso de acción-reflexión-acción, en que el alumno-profesor tenga en mente que posibles equívocos pueden acontecer en sus clases, todavía necesita reflexionar sobre lo que no ocurrió como esperaba para cambiar y mejorar su práctica. Llevando en consideración que el planeamiento no tiene apenas un carácter técnico, mas consiste en una coordinación de acciones que deben favorecer su trabajo y proporcionar un aprendizaje significativo a los alumnos.

## RESULTADO Y DISCUSIÓN

En nuestra primera experiencia en la pasantía, consideramos que el planeamiento de las acciones en sala de clase es fundamental y consiste en un proceso exhaustivo, especialmente, en la búsqueda de estrategias y métodos para tornar las clases más atractivas, así como la reflexión sobre sus prácticas para que pueda comprender las diferencias de cada alumno y proponer desafíos de acuerdo con sus capacidades.

Creemos que conseguimos poner en práctica las reflexiones propuestas, pues buscamos elaborar clases dinámicas y atractivas, con una variedad de actividades que todos consiguieron realizar con éxito. Trabajamos también con los géneros textuales que son tipos específicos de textos de cualquier naturaleza, sean literarios o no literarios. Lo importante de trabajar con géneros textuales es que es una manera de aproximar el alumno a las situaciones reales de producciones de textos orales y escritos, contribuyendo efectivamente para el aprendizaje de la lectura,

comprensión y producción.

Cuanto a la observación de las regencias de la profesora titular podemos notar que sus clases son siempre muy bien elaboradas, dejando claro sus objetivos para cada serie. Las actividades que la profesora juzga más importantes son lecturas, interpretaciones de textos, caza-palabras y actividades en parejas. Esas actividades trabajan tanto la competencia oral cuanto la escrita. La evaluación es de tipo somativa y formativa, o sea, los alumnos son evaluados de acuerdo con la participación de cada uno e incentivados a través de vistos, que los ayudarán en la composición de la nota bimestral. Además, también realizan la evaluación final, pues al fin del bimestre es posible verificar todos los contenidos estudiados por medio de un examen.

La profesora utiliza el libro didáctico *Saludos* que es ofrecido por la escuela. Entretanto, el libro no tiene todos los contenidos propuestos por las Orientaciones Curriculares, haciendo con que la maestra tenga que buscar otros recursos didácticos para enriquecer sus clases. La profesora tenía dominio sobre la sala de clase y los alumnos la respetaban mucho y pasaba los contenidos con claridad. El diálogo y experiencia con la profesora titular fue muy importante para nuestro desarrollo. Ella nos ayudó sacando nuestras dudas, indicando como deberíamos comportarnos en la clase, y también con materiales didácticos.

La escuela, en general, fue muy receptiva con nosotras, los profesores, la coordinación y demás funcionarios. Con relación a los alumnos nuestra relación también fue buena. Un gran cambio de experiencias. Ellos participaron mucho de las clases, eran muy aplicados, haciendo las actividades propuestas. Resumiendo, tuvieron un buen aprovechamiento del contenido ministrado.

De acuerdo con los "Parámetros Curriculares Nacionais", las condiciones de las asignaturas de lengua extranjera en la mayoría de las escuelas brasileñas no son las mejores, pues, la carga horaria es reducida, las clases son apiñadas, gran parte de los profesores no tienen el dominio de las habilidades orales y los recursos didácticos son escasos. De esta manera los elaboradores de las directrices curriculares encontraron en la lectura un medio de garantizar el acceso de los alumnos a las prácticas de lenguaje.

La lectura es importante no solo porque favorece el desarrollo de la

competencia lectora, mejora también la escrita y la oralidad, o sea, trabaja las tres capacidades esenciales para aprender una lengua extranjera que son: lectura, escrita y habla (Brasil, 1998, p. 21). Siendo así, en nuestra experiencia como profesoras pasantes percibimos que nos equivocamos en las orientaciones de los PCN's con respecto a la lectura, pues nos limitamos a trabajar la lectura de textos en que los alumnos pudiesen identificar los aspectos gramaticales. Reflejamos que este procedimiento fue muy estructural y sin un objetivo significativo que envolviese otras capacidades de los alumnos. Todavía, a través de esta lectura ellos pudieron crear un nuevo vocabulario y aprender sobre la importancia del estudio de la lengua española.

## CONSIDERACIONES FINALES

La lengua española en la escuela es dada de una forma muy organizada, las competencias orales y escritas son bien trabajadas por la profesora titular. La maestra utilizaba el modelo socio-interaccionista. Eso facilitó mucho nuestro trabajo, pues los alumnos ya estaban familiarizados con el método que escogemos para ministrar la clase.


La práctica fue una experiencia única, podemos observar el trabajo de un profesor no solo en la teoría, pero también en la acción pedagógica. Hemos visto de cerca un poco del cotidiano de los docentes, sus dificultades, sus desafíos diarios, la relación alumno-profesor-alumno, así como la relación profesor-profesor.

Vimos que el plan de clase es importantísimo para el buen desarrollo de la clase, pues cumple un papel organizador del hacer docente, al mismo tiempo que se presenta como flexible, posible a mudanzas y por fin aprendemos a valorar más esta profesión.

## NOTAS

1.(...) por isso, é importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se inserem. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas(...)(Pimenta y Lima, 2005/2006, p.20)


2.(...)é preciso que fique claro que o planejamento de que estamos falando supõe, essencialmente, *reflexão sobre o que se pretende, sobre como se faz e como se avalia*; uma




reflexão que permita fundamentar as decisões que são tomadas. O planejamento é uma ferramenta na mão do professor que lhe permite dispor de uma previsão sobre o que acontecerá durante a aula; uma ferramenta flexível que permite fazer variações e incorporações, bem como deixar de lado o que a situação real não aconselhar que seja feito. (Acre, 2009, p.12)




## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS




ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental**. Caderno 1 - Língua Espanhola. Série Cadernos de Orientação Curricular. Rio Branco, 2010.



\_\_\_\_. **Planejamento escolar**: compromisso com a aprendizagem. Rio Branco, 2009.



ANDÚJAR, José Cardona. El centro de secundaria como ecosistema de formación permanente del profesor. In: RIVILLA, Antonio Medina. GASCÓN, Agustín de la Herrán. ROMERO, Cristina Sánchez (coord.). **Formación Pedagógica y práctica del profesorado**. Universidad Autónoma de Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2011.



BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetro Curricular Nacional - 3º e 4º ciclos do Ensino fundamental - Língua estrangeira**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2 de. rev. e atual. - Curitiba: Ibpex, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (organizadoras). - São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Série Estratégias de ensino 18).

MARTIN, Ivan Rodrigues, **Espanhol**. Volume único. 1º edição. 1º impressão. - São Paulo: Ática, 2007- (Série Novo Ensino Médio).

\_\_\_\_. **Saludos**: Curso de lengua española. 1º edição- São Paulo: Ática, 2009. Obra em 4 volumes para alunos do 6º ao 9º ano. Espanhol (Ensino Fundamental) I Título.

PALACIOS, Monica. CATINO, Giorgina. **Espanhol para o ensino médio**. Volume único. 1º edição. 5º impressão. - São Paulo: Scipione, 2004- (Série Parâmetros).

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. In: Revista Poíseis. Volume 3, nº 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

# O PROCESSO INICIAL DE CONSTRUÇÃO DO NÚMERO PELAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisama Jaçanã Brajão

Orestes Zivieri Neto

*Fundação Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

A presente pesquisa abrange as discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – GEPPEA, relacionada ao processo inicial de alfabetização matemática das crianças da pré-escola. Seu objetivo é verificar e analisar as orientações didáticas oferecidas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI – Volume 3 aos professores para alfabetizar matematicamente as crianças de 5 anos, e neste sentido investigar se as práticas metodológicas utilizadas em sala de aula garantem a evolução da recitação, contagem e escrita de número. Assim, optou-se pelo embasamento teórico de Berton e Itacarambi (2009), Duhalde e Cubares (1998), Kamii (1991), Moreno (2011), Rangel (1992), Coll e Teberosky (2002), Toledo e Toledo (2010) entre outros, que nos ajudam a compreender o processo inicial de construção do número pelas crianças, considerando as funções sociais dos algarismos. O estudo desenvolvido entre o período de agosto de 2012 a junho de 2013 utilizou juntamente a fundamentação teórica dois instrumentos de coletas de dados, em um primeiro momento a análise do conteúdo do RCNEI e num segundo, a observação participante em uma sala de aula da pré-escola da rede municipal de ensino. É preciso destacar que o RCNEI em sua função de orientar e subsidiar a prática docente, não atende totalmente às necessidades de alunos e professores na realidade escolar. No tocante ao aprendizado dos números pelas crianças, quase sempre, o método utilizado é o de mecanização do conhecimento, acarretando o retardamento do processo lógico implícito ao sistema numérico decimal. Finalmente, o foco de nosso estudo continua concentrado na construção do número pelas crianças de 0 a 5 anos, especificamente nas funções numéricas de recitar, contar e escrever os números, nas quais as crianças enfrentam diversos conflitos e elaboram várias hipóteses até estabelecer

estas habilidades de forma lógica e coerente.

**Palavras-chave:** Alfabetização matemática. Educação infantil. Sistema numérico decimal.

## INTRODUÇÃO

O nosso estudo integra os resultados parciais do plano de trabalho intitulado “1, 2 feijão com arroz; 3, 4 feijão no prato”. “Como as crianças de 05 anos na pré-escola consolidam seus conhecimentos numéricos de recitar, contar e escrever números” cujo título incorpora parte de uma cantiga muito utilizada quando se ensina número às crianças. Assim, este trabalho traz a preocupação em olhar, primeiramente, através do RCNEI que além de oferecer sugestões didáticas ao professor na efetuação de suas práticas metodológicas, ainda amplia a sua compreensão educacional sobre as crianças da pré-escola, quais são os caminhos que as crianças percorrem para consolidar seus conhecimentos sobre sistema numérico decimal.

O problema da presente pesquisa norteia as seguintes indagações: Qual a abordagem que a escola adota durante o período inicial de escolarização das crianças de 5 anos para alfabetizá-las matematicamente? Seus conhecimentos de recitação, contagem/quantificação e escrita de número são legitimados para a consolidação da construção do conceito de número de nosso sistema numérico decimal? De que maneira e quais conhecimentos constituem a base para o aprendizado do sistema numérico posicional de base dez?

Devido aos nossos questionamentos, os objetivos da investigação consistem em verificar e analisar as propostas de trabalhos sugeridos pelo volume 3 do RCNEI para alfabetizar matematicamente as crianças da pré-escola, e neste sentido investigar se as práticas metodológicas utilizadas pelo professor em sala de aula asseguram a evolução da recitação, contagem/quantificação e escrita



de número.

Assim, em função da abrangência do tema de nossa pesquisa neste primeiro ano de estudo foram utilizados juntamente ao levantamento bibliográfico dois instrumentos de coletas de dados, em uma primeira etapa a análise do conteúdo do RCNEI com o objetivo de verificar suas sugestões para alfabetização matemática das crianças de 0 a 5 anos de idade e em uma segunda, a observação participante em sala de aula com a finalidade de analisar as escolhas metodológicas aderidas pelo professor para que as crianças construam o conceito de número.

Dessa forma, apresentaremos primeiramente as teorizações realizadas até o momento; em seguida a metodologia utilizada para a coleta de informações; em continuidade os resultados e discussões alcançados no decorrer da pesquisa. Por fim, procede-se as considerações finais que em sua lógica de retomar os pontos mais relevantes obtidos pelo estudo, evidencia o que é possível comprovar de acordo com a análise das propostas e práticas de ensino utilizadas para a consolidação dos conhecimentos numéricos de recitar, contar/quantificar e escrever números pelas crianças da educação infantil.

## **COMO AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DESCOBREM O SISTEMA NUMÉRICO DECIMAL**

A compreensão do processo de construção do número pelas crianças de 0 a 5 anos de idade considerando especificamente as habilidades de recitar, contar/quantificar e escrever os números, implica inicialmente na abordagem dos estudos elaborados por Kamii (1991, p. 19) essencialmente quando menciona que “O número, de acordo com Piaget, é uma síntese de dois tipos de relações que a criança elabora entre os objetos (por abstração reflexiva). Uma é a ordem e a outra é a inclusão hierárquica”.

Ao estabelecer mentalmente uma ordem lógica entre os elementos de um conjunto, a criança evita de repetir a contagem de um mesmo componente ou esquecer-se de contar algum. No caso da inclusão hierárquica, a criança precisa entender que um número está incluído no outro, por exemplo, “um em dois, dois em três, três em quatro, etc.”. (KAMII, 1991, p. 20).

Neste mesmo sentido, Moreno (2011)


embasada nos postulados de Gelman (1983) descreve os conflitos que as crianças precisam superar para contar de forma lógica, sendo necessário o “princípio de adequação numérica única”, isto é, emitir somente uma palavra número a cada componente de um conjunto respeitando a série numérica, geralmente as crianças ao contar não coordenam os dois sentidos ao mesmo tempo “a mão vai mais rápido do que a boca” ou ao contrário, ou seja, não conseguem estabelecer uma correspondência de termo a termo, dessa forma o resultado final da contagem sempre termina como se tivessem elementos a mais ou a menos.

Outros pontos a serem superados pelas crianças quando estão descobrindo a contagem, refere-se ao entendimento de que a quantidade de elementos de um conjunto não é alterada pela ordem que se conta (de trás para frente, de frente para trás etc.) que consiste no “princípio de indiferença da ordem” e de que o último número de uma contagem representa o total de objetos de um conjunto, ou seja, o “princípio de cardinalidade”.


Duhalde e Cubares (1998) enfatizam sobre o recitado da série numérica e relatam que conforme as crianças recitam os números e enfrentam dificuldades para consolidar a contagem, elas progressivamente vão se familiarizando com as regras do SND (sistema de numeração decimal), costumam omitir alguns números, por exemplo, “1, 2, 4”, iniciam a contagem de um número diferente de um “5, 6, 7” e “saltam” parte dos algarismos que correspondem a sequência “1-2-3-4-10-11-12”.

Muitas vezes mesmo não conhecendo o nome do número que segue as crianças podem continuar contando, nomeando-os ao seu modo, é assim que surgem os «dezes» e os «vintes», por exemplo, quando contam até o vinte e nove e não sabem o nome do número que vem depois, podem continuar contando «vinte dez». Neste caso se um adulto interfere dizendo que é o trinta, a criança pode continuar recitando a série «trinta e um», «trinta e dois» e assim sucessivamente.


É preciso destacar que os números a partir do onze ao quinze não correspondem a uma regra padrão no SND, por isso é mais difícil para as crianças contá-los, pois muitas vezes precisam recordá-los. Por esse motivo, depois do número dez algumas crianças podem continuar contando “dezeum” “dezedois” e




assim por diante, enquanto outras podem omitir estes números, “[...] em especial a partir do número 15 – as crianças vão descobrindo certas regras numéricas que lhes permite continuar o recitado da série ainda que não conheçam o nome do número que segue [...]” (DUHALDE; CUBARES, 1998, p.49-50).




No tocante a numeração escrita, Nogueira; Kato e Barros (2002) discutem sobre as pesquisas realizadas por Lerner e Sadosky (1996) que revelam as hipóteses iniciais elaboradas pelas crianças sobre a representação escrita dos números, uma delas consiste na ideia de que a magnitude do número depende da quantidade de algarismos utilizados para representá-lo, isto é, para a criança quanto mais algarismos, maior é o número, porém em alguns casos elas podem defrontar-se com situações difíceis, por exemplo, entender que o 1.110 é maior do que o 999, sendo que o primeiro número é formado por algarismos tão “baixinhos” e o segundo por algarismos tão “altos”.



Em outros casos as crianças podem levantar a hipótese de que é “o primeiro quem manda”, ou seja, para comparar qual é o número maior e o menor começam a considerar importante a posição que os algarismos assumem dentro do SND. Para estabelecer esta comparação costumam recorrer ao primeiro algarismo dos números, entretanto quando se deparam com números que possuem os primeiros algarismo iguais, como, por exemplo, 63 e 69, elas podem considerar o segundo algarismo para determinar o maior e o menor.



Outra conjectura elaborada pelas crianças consiste na transcrição fonética no número, isto é, elas escrevem o número da maneira como escutam ser pronunciado, por exemplo, mil e quinhentos, escrevem “1000500”. Lerner e Sadosky (1996) enfatizam que estas suposições vão sendo extintas à medida que são confrontadas frente a uma nova dificuldade, o que geralmente faz a criança pensar em outras hipóteses que se aproximam cada vez mais da lógica implícita no SND.



Coll e Teberosky (2002) aludem sobre a organização do SND que é posicional, decimal e de escrita ideográfica, e explicam que com a junção das dezenas formam-se as unidades de centenas, de milhão, de bilhão e assim por diante, sendo possível representar somente com os dez algarismos que compõe o SND a quantidade que desejamos. Coll e Teberosky (2002) afirmam,

Ao utilizar os números, pretendemos expressar as quantidades com clareza e precisão. Seria impossível representar as diferentes quantidades se, para cada uma delas, precisássemos utilizar um sinal diferente. Por isso, foram estabelecidas algumas regras para podermos expressar qualquer quantidade utilizando apenas os 10 algarismos do sistema decimal. (COLL e TEBEROSKY, 2002, p. 23).

Berton e Itacarambi (2009, p.12) destacam sobre o postulado de Lerner (1996) que a resolução de situações-problemas pelas crianças ajuda na construção de seus conhecimentos sobre o SND, pois ao enfrentar estas circunstâncias planejadas pelo professor, elas costumam elaborar estratégias e procedimentos próprios para encontrar uma resposta, que estão integrados à organização do SND, por exemplo, quando as crianças contam com os dedos, registram e utilizam o cálculo mental.

Sobre a função social do número Coll e Teberosky (2002) esclarecem que os algarismos são utilizados em vários contextos sociais, nos quais são empregados com diferentes objetivos e significados: Contar, medir, ordenar e codificar, como para identificar pessoas e objetos, por exemplo, documentos, placas de carros, números de telefones, endereços e para expressar medidas, através da utilização de fita métrica, balança, régua, relógio entre outros. Assim, as crianças estão em contato com os números muito antes de chegar a escola e trazem consigo conhecimentos prévios, como confirma Nogueira; Kato e Barros (2002),

[...] a numeração escrita existe não só dentro da escola, mas também fora dela, e, portanto, as crianças têm oportunidade de elaborar conhecimentos acerca deste sistema de representação muito antes de ingressar na escola, desde as páginas dos livros, até a listagem de preços, os calendários, as regras, as notas da padaria, os endereços das casas etc. (NOGUEIRA; KATO e BARROS, 2002, p. 68).

Toledo e Toledo (2010) igualmente concordam que ao invés de trabalhar com exercícios desmotivadores que são feitos apenas para a criança treinar habilidades, o ensino dos números deva partir dos conhecimentos que as crianças trazem para a escola através de suas experiências e contato

com o número no cotidiano. De acordo com Toledo e Toledo (2010),

Mais que listas de exercícios e problemas-tipo, que a criança resolve “só para treinar”, seria importante que professores e alunos estivessem voltados para os aspectos matemáticos das situações do cotidiano, estabelecendo os vínculos necessários entre teoria estudada e cada uma dessas situações. (TOLEDO e TOLEDO, 2010, p. 8).

Kamii (1991, p. 63) descreve que as situações de jogos em grupo são “ideais” para que as crianças tornem-se mais independentes e troquem sugestões com seus colegas, além disso são motivadas confrontar-se com os componentes que trapaceiam ou erram durante o jogo, através do controle da contagem e da adição dos mesmos. Assim, os jogos em grupos são situações propícias para que as crianças corrijam e sejam corrigidas por seus próprios colegas em um clima de maior liberdade, no qual gradativamente percebem a incoerência de suas hipóteses sobre o SND.

Conforme Rangel (1992) a utilização do material concreto durante as situações de aprendizagem deve ser trabalhada somente como um instrumento de “apoio” para a ação da criança, isto é, o professor não deve induzir os procedimentos que as crianças devem seguir para emitir a resposta certa, deve apenas permitir que frente a uma situação inquietante ela descubra várias formas de resolver o problema, mesmo que suas conclusões inicialmente sejam incorretas. Como afirma Rangel (1992),

Muitos são os professores que acreditam que é necessário o uso do material concreto para a aprendizagem matemática nas séries iniciais; no entanto, apenas o utilizam para demonstrar resultados obtidos. É comum observarmos um professor “ensinando os números às crianças” com uso do material. Ele escreve “1” no quadro e pede à criança para separar um palitinho, escreve “2” e pede às crianças que batam duas palmas, contando: um, dois... e, após, que separem dois palitos, etc.

[...] Nota-se que a experiência das crianças ocorre sobre a demonstração de resultados induzidos pelo professor. Não houve qualquer busca, inquietação, descoberta; nenhuma ação verdadeira sobre os objetos que proporcionasse a construção de relações quantificáveis e de

suas coordenações com vistas a operações numéricas. (RANGEL, 1992, p. 24/25).

Por fim, o ensino dos números deve estar interligado com práticas que valorizem os jogos em grupo e situações que permita a criança aplicar suas próprias estratégias e hipóteses à medida que aprimora seus conhecimentos e desenvolve sua autonomia e autoconfiança. Neste sentido, também deve ser levado em consideração o contado diário das crianças com os diferentes contextos que os números aparecem, fazendo com que elas já cheguem na escola obtendo conhecimentos prévios sobre a função social de número, e estes saberes precisam ser legitimados pelo professor para que a criança progressivamente construa a lógica subjacente ao sistema numérico decimal.


## METODOLOGIA

A presente pesquisa realizada entre o período de agosto de 2012 a junho de 2013 caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e define-se como um estudo analítico e descritivo que utilizou juntamente ao levantamento teórico dois instrumentos de coletas de dados. Em uma primeira etapa, a análise do conteúdo do RCNEI, com a finalidade de investigar as propostas de ensino indicadas para a pré-escola e num segundo a observação participante em uma sala de aula de pré-escola da rede municipal de Rolim de Moura – RO, com o objetivo de analisar as escolhas metodológicas adotadas pelo professor para alfabetizar matematicamente as crianças de 0 a 5 anos de idade.


No segundo ano de estudo será aderido como método investigativo a análise dos cadernos dos alunos e entrevistas com os professores da pré-escola, com a função de averiguar a opinião dos mesmos sobre as orientações didáticas que conduzem seus afazeres e práticas metodológicas em relação ao ensino da matemática em sala de aula.

Dessa forma, espera-se que com os novos instrumentos de coletas de dados a serem utilizados, seja possível explorar outra contextualização sobre o tema, ampliar o nosso entendimento sobre como as crianças consolidam seus conhecimentos numéricos e apontar resultados que nos levem ao encontro de soluções e respostas para os problemas e indagações de nossa análise.










## RESULTADOS E DISCUSSÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS: O RCNEI E A REALIDADE DA SALA DE AULA





As crianças constroem seus conhecimentos numéricos gradativamente, através de suas experiências dentro e fora da escola, neste processo considera-se a influência do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que em sua função de estabelecer conteúdos, orientar e subsidiar a prática metodológica do professor através de suas sugestões didáticas, ainda, oferece a compreensão sobre as crianças da pré-escola, respeitando as possibilidades de cada faixa etária “zero a três anos” e “quatro a seis anos”, embora o contexto atual coloque zero a três e quatro e cinco, a partir do ingresso das crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental.



Primeiramente, a análise do conteúdo do RCNEI especificamente na disciplina de matemática, revela que o documento possui uma abordagem construtivista que contempla os postulados de Kamii (1991) ao estimular princípios importantes como o desenvolvimento da autonomia do aprendiz através das práticas de jogos, brincadeiras e situações problemas integradas ao dia-a-dia dos educandos, nas quais a criança possa aplicar suas estratégias e conjecturas espontaneamente à medida que aprimora seus conhecimentos, “[...] Nos jogos em grupos as crianças estão mentalmente muito mais ativas e críticas e aprendem a depender delas mesmas para saber se o seu raciocínio está correto ou não.” (KAMII, 1991, p. 63).



No que concerne ao recitado e a contagem da série numérica, o RCNEI postula que o “amadurecimento” da criança sobre o contar é uma forma de aproximação com SND, embora na recitação oral é importante evitar a mecanização do modo em que elas contam, como menciona Duhalde e Cuberes (2012) quando as crianças recitam a série numérica e não sabe o nome do número que segue, elas podem nomeá-los da forma que pensam estar correto, e se alguém interfere dizendo o nome do número na sequência elas podem continuar recitando.



O RCNEI alude sobre os postulados de Moreno (2011) quando diz que as crianças

paulatinamente conseguem obter os resultados corretos de uma contagem, por exemplo, quando aprendem a não contar mais de uma vez o mesmo elemento, percebem que a ordem que contam os números não interfere no resultado final da contagem, e conseguem identificar o número cardinal. Neste caso, o RCNEI (1998, p. 221) alude “[...] É desafiante, por exemplo, quando as crianças contam agrupando os números de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc.”.


Coll e Teberosky (2002) e Toledo e Toledo (1998) discutem sobre a organização do SND e a função social do número, considerando os conhecimentos prévios das crianças sobre os números quando ingressam na pré-escola. Neste ponto o documento se preocupa em relacionar a matemática formal com o cotidiano, considerando as diferentes funções sociais do número e definindo alguns objetivos como: “identificação de números nos diferentes contextos que se encontram.” (RCNEI, 1998, p. 220).

Na observação em sala de aula realizada durante o mês de abril e maio de 2013 em uma pré-escola da rede municipal de Rolim de Moura, notou-se a preocupação da professora em atender os objetivos de aprendizagem propostos pelo RCNEI e a sua tentativa em superar os paradigmas tradicionais de ensino, trabalhando frequentemente com diversos jogos em grupos, como os bingos, jogos com cartas, com dados entre outros. Contudo, seu trabalho com estas práticas de jogos se dificultam em razão da sala de aula ser superlotada, de modo que a docente não consegue atribuir a devida atenção a cada uma das crianças que se mostram muito eufóricas e dependentes durante as situações de jogos.


A docente considera indispensável a orientação individual e em grupo, principalmente, nos momentos em que se realizam os jogos, pelo fato das crianças mudarem facilmente as regras do jogo, o que faz perder os objetivos de aprendizagem incluídos naquela situação devidamente planejada. O RCNEI (1998, p. 211) menciona,

[...] O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário







haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapa pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes.




Por este e outros motivos a professora procura de certa forma facilitar o seu trabalho através da aplicação de atividades impressas, pois mesmo estes exercícios individuais não surtindo os mesmos efeitos positivos dos jogos em grupos propiciando em alguns casos até a mecanização dos conhecimentos, as crianças costumam ficar mais silenciadas e menos dispersas. Kamii (1991, p. 63) menciona que “Corrigir e ser corrigido pelos colegas nos jogos em grupo é muito melhor do que aquilo que porventura possa ser aprendido através das páginas de cadernos de exercícios.”



Os jogos também revelam as dificuldades das crianças em perceber os números antecessores e sucessores, maiores e menores da série numérica, principalmente, quando se trata dos algarismos 8 e 10 que são considerado grandes para elas, um dos objetivos propostos pelo RCNEI (1998, p. 220) trata-se da “identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor.”. Kamii (1991) menciona que esta dificuldade é presente porque as crianças ainda não entenderam a “inclusão hierárquica” e a “ordem” que são dois princípios básicos que a criança deve dominar para estabelecer a contagem de forma lógica.



O trabalho com o número no cotidiano das crianças acontece através de uma rotina que a docente estabelece, principalmente, com a utilização de um calendário, através da identificação do dia da semana, dos colegas que estão presentes ou faltaram na aula naquele dia, das datas de aniversário e comemorativas enfim. Toledo e Toledo (2010, p. 79/80) cita outra opção quando se trabalha com os números no dia-a-dia das crianças: “[...] montar um “mercadinho” com embalagens vazias trazidas de casa. As crianças colocam preços (em T\$) e depois podem realizar várias atividades de compra e venda. [...]”.



No período de observação foi perceptível, que não houve uma prática com situações que incluísse outras funções do números, por exemplo, o trabalho com dinheiro, fita métrica, balança, calculadora e outros objetos que chame a atenção das crianças para compreender certos aspectos que fazem parte

de sua realidade, mas que ainda não foram totalmente explorado por elas.

A utilização de materiais simples como o dinheiro, também é mencionada pelo RCNEI, pois além de incluir a função do número ajuda a criança a estabelecer a contagem, o cálculo mental e o estimativo, que fazem parte também dos objetivos de aprendizagem: “Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.” (RCNEI, 1998, p. 229).

Também é notório em algumas situações de aprendizagem que os alunos são condicionado aos procedimentos que devem seguir para identificar a resposta correta de questões, por exemplo, “peguem 3 dedos mais dois dedos e contem”. O aluno simplesmente segue as instruções da professora e não aplica nenhum tipo de hipótese ou estratégia, que tornaria a atividade mais desafiadora. Como menciona Rangel (1992) é apropriado que o docente deixe a criança descobrir como resolver uma situação sem indicá-la ao caminho que leva a resposta, mesmo que não consiga inicialmente responder corretamente a pergunta.

Desse modo, é preciso levar em consideração os aspectos que dificultam o trabalho do professor ao investir em práticas mais diferenciadas como os jogos em grupo, e que neste ponto ainda existe uma outra preocupação, de como manter o prazer de jogar para as crianças, pois o jogo muitas vezes acaba se tornando apenas uma obrigação que ao invés de auxiliar, pode desmotivar a criança. Outro ponto, é que as práticas metodológicas ainda precisam ser mais aprofundadas em aspectos inerentes ao cotidiano e a realidade das crianças para que chame mais a atenção delas.

Assim, é preciso evidenciar que ao contrário do que é sugerido pelo documento, na sala de aula ainda impera a abordagem tradicional, através de práticas que levam a mecanização do conhecimento e que podem acarretar uma demora para que a criança perceba a lógica implícita no sistema numérico decimal. O RCNEI ainda não consegue abranger as várias situações reveladas em sala de aula e todas as necessidades de alunos e professores na realidade escolar, além disso, precisa expor proposta inovadoras de ensino que estejam mais interligadas com a realidade atual das crianças que já chegam a escola conhecendo os números em vários contextos sociais e através

de meios tecnológicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do estudo destacam-se as teorizações de Kamii (1991) e Rangel (1992) sobre a construção do número e as situações que pode auxiliar ou prejudicar processo de construção do conhecimento lógico matemático, Duhalde e Cuberes (1998) e Moreno (2011) que abordam o recitado e a contagem da sequência numérica, Coll e Teberosky (2002), Toledo e Toledo (2010) e Berton e Itacarambi (2009) que dissertam sobre o entendimento do sistema numérico decimal e a função social do número e Nogueira (2002) através das pesquisas de Lerner e Sadovsky (1996) discutindo sobre a numeração escrita. Assim, o arcabouço bibliográfico auxilia na compreensão de como as crianças da educação infantil consolidam seus conhecimento numéricos.

A análise do conteúdo do RCNEI, evidencia que o documento contempla os aspectos teóricos, principalmente, os postulados de Kamii (1991) ao estimular as práticas de jogos em grupos, brincadeiras e situações problemas que valorizam o cotidiano das crianças e suas hipóteses iniciais, considerando as funções sociais do número. Por outro lado, ainda não consegue abranger todas as situações presentes na sala de aula e atender as necessidades de alunos e professores na realidade escolar.

A observação em sala de aula ocorrida em uma pré-escola da rede municipal de Rolim de Moura detectou a dificuldade da professora em trabalhar com práticas mais produtivas como os jogos em grupo, pois com a sala de aula superlotada, a docente não consegue orientar devidamente as crianças durante os jogos e assim, elas não obedecem as regras do jogo, de modo que fica comprometido o alcance objetivos de aprendizagem incluídos no RCNEI e no planejamento da docente, principalmente, no desenvolvimento da contagem e do cálculo. Por isso, a educadora prefere aplicar os exercícios individuais, como as atividades impressas, pois assim consegue facilitar seu trabalho e orientar melhor as crianças, acreditando que conseguirá atingir os objetivos de aprendizagem.

Outro ponto, é que as situações propostas na sala de aula não conseguem contemplar todas as funções dos números, através de

aspectos ligados ao cotidiano das crianças, legitimando seus conhecimentos prévios sobre os números, suas hipóteses iniciais e suas estratégias, não oferecendo tantas oportunidades às crianças em testar suas conjecturas nas situações propostas pela professora.

Finalmente, é preciso considerar os problemas que dificultam o trabalho do professor ao trabalhar com práticas de ensino mais diferenciadas como os jogos em grupo e enfatizar que na sala de aula ainda estão presentes os paradigmas tradicionais, diferentemente do que é proposto pelo RCNEI. É notório que o documento carece de propostas inovadoras que contemple melhor a realidade atual das crianças, pois elas já ingressam na escola obtendo conhecimentos significativos sobre os números em diferentes contextos, principalmente, diante das diversidades tecnológicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTON, I. C. B.; ITACARAMBI, R. R. **Números: Brincadeiras e jogos**. São Paulo: Livraria da física, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

**Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.


COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo matemática: Conteúdos essenciais para o ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 2002.

DUHALDE, M. E; CUBERES M. T. G. **Encontros iniciais com a matemática: Contribuições à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KAMII, C. **A criança e o número**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus. 1991.

LERNER, D. e SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, Cecília; SAIZ Irmã; [et al] (Org.). **Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas**. Tradução por Juan Acunã Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORENO, B. R. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil



e na 1ª série. In: PANIZZA, M. et al. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais:** análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2011.

NOGUEIRA, C. M. I.; KATO, L. A.; BARROS, R. M. O. **Teoria e prática em Educação Matemática. Aproximação da universidade com a sala de aula.** Maringá: Eduem, 2010.

RANGEL, A. C. S. **Educação matemática e a construção do número pela criança:** Uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos. Porto Alegre: artes médicas, 1992.

TOLEDO, M. B. A.; TOLEDO, M. A. **Teoria e Prática de Matemática:** como dois e dois. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

# PROCESSO MIGRATÓRIO E INSERÇÃO SOCIAL DA MULHER HAITIANA EM PORTO VELHO

Elisângela de Lima Eurico de Paulo  
Débora Sousa Araújo  
Universidade Federal de Rondônia

## RESUMO

Desde fevereiro de 2011, Porto Velho é o destino de muitos imigrantes haitianos. Inicialmente o fluxo migratório era basicamente de homens, o que se percebe nos últimos meses é que o número de mulheres haitianas tem aumentado significativamente, embora ainda seja um número bem menor que os homens. Aos imigrantes que aqui chegam é concedido um visto denominado “Residência Permanente por razões humanitárias”, por essa razão os familiares destes que dependem economicamente, vêm ao país e podem ingressar com o pedido de reunião familiar, pois é um direito assegurado pela legislação brasileira. Talvez isso explique a vinda de muitas mulheres, a partir de meados de 2012. O maior entrave que esses imigrantes enfrentam é o da barreira linguística, tendo em vista essa problemática a igreja católica iniciou um curso de língua portuguesa com o intuito de vencer essa barreira. As aulas eram ministradas em uma Paróquia por um professor haitiano que já falava bem o português. No segundo semestre de 2011, foi criado um projeto de extensão e pesquisa pelo Laboratório de Estudos da Oralidade – LEO, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), intitulado *Migração haitiana na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social na cidade de Porto Velho*. O projeto tem como objetivo o ensino da língua portuguesa para contribuir no processo de socialização no trabalho, no lazer e nas relações pessoais desses imigrantes. Diante disso e com a vinda cada vez mais de mulheres, o presente artigo pretende refletir e discutir sobre como está sendo a inserção social dessas imigrantes, no âmbito do trabalho, nas amizades com brasileiros e como está sendo esse processo de transição. Além de refletir sobre a problemática que influencia no processo migratório, pois a maioria falante apenas do crioulo tem menos chances de migrar, enquanto que os homens migram com mais facilidade.

**Palavra-chave:** Migração. Haiti. Inserção social.






## O HAITI

O primeiro país latino americano independente tem em sua trajetória um caminho político, social e econômico instável até os dias de hoje. Revolta, golpes e repressões marcaram a história do povo haitiano. A outrora “Pérola do Antilhas” foi empobrecido. Desde fevereiro de 2004, o país sofre intervenções de forças militares da Organização das Nações Unidas (ONU), e o Brasil é o país responsável pelo processo de “pacificação” no território. A economia nacional é pouco industrializada e os principais produtos de exportação são o açúcar, a manga e a banana, entre outros e é esse segmento emprega a maioria dos haitianos. Seu índice de desenvolvimento humano (IDH) é baixo, aproximadamente 60% da população é subnutrida, e mais da metade vive abaixo da linha da pobreza. Vários são os fatores que contribuíram para o empobrecimento do Haiti, alguns desses fatores foram a exploração não só pela colonização francesa como também por países colonialistas e capitalista que extraíram e saquearam seus recursos naturais. Mesmo depois da independência as classes dominantes continuaram a exportar madeira e cana de açúcar até o século XIX, como pagamento da dívida da independência. Além da vulnerabilidade social, o país está exposto aos fenômenos naturais, tais como furacões e terremotos, em virtude de sua posição geográfica.





## O PROJETO

O primeiro entrave que os haitianos tiveram que enfrentar foi o da barreira linguística. Tendo em vistas esta problemática, a igreja católica iniciou um curso de português, com o intuito de oferecer uma possibilidade para vencer essa barreira e inseri-los no







mercado de trabalho e na sociedade local. As aulas eram ministradas em uma sala cedida pela Paróquia São João Bosco, por um professor haitiano, que já havia aprendido a língua portuguesa. A partir de junho de 2011, pesquisadores do Laboratório de Estudos da Oralidade – LEO, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) tornaram-se parceiros e criaram o projeto de extensão universitária, intitulado *Migração haitiana na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social na cidade de Porto Velho*. É um projeto multidisciplinar, cujo objetivo é o ensino da língua portuguesa para os haitianos residentes em Porto Velho, para contribuir no processo de socialização no trabalho, no lazer e nas relações pessoais desses imigrantes. Além disso, o projeto tem como objetivo, também, apresentar um panorama da formação histórica e social do Brasil, enfatizando noções de direitos e deveres trabalhistas, de cidadania e formação cultural da sociedade brasileira.



Inicialmente, as aulas de língua portuguesa aconteciam nas dependências da Paróquia São João Bosco, que além de ceder o espaço, servia voluntariamente, por meio de várias pastorais e grupos ligados à paróquia, um lanche para os estudantes haitianos. O projeto tinha em média quinze alunos, sendo a maioria homens e aumentou gradativamente o número à medida que outros chegaram à cidade e tomaram conhecimento. Com a chegada de novos imigrantes, percebeu-se a necessidade de um espaço maior. Dessa maneira, firmou-se uma parceria com a Escola Estadual 21 de abril, localizada na Rua Rafael Vaz e Silva, no bairro Liberdade, local onde as aulas passaram a acontecer. O material didático que utilizamos foi elaborado por nós alunos e pelos coordenadores do projeto supracitados.

## O PROCESSO DE APRENDIZAGEM



Por se tratar de imigrantes o processo de ensino-aprendizagem consiste no ensino da língua, bem como diálogos, Interpretação de textos, linguagem coloquial e formal, o ensino dos números cardinais, dias da semana, meses do ano, partes do corpo humano, peso e medidas dentre outros. Por se tratar de um público diferenciado, considerou-se fundamental levar em conta a alteridade para que pudéssemos ensinar o português, noções

básicas do cotidiano. Essas noções básicas os ajudarão no dia a dia, na relação de amizade com brasileiros, ao irem ao supermercado, a farmácia, ou até mesmo ao médico. É preciso que conheçam como se pronuncia cada parte do corpo para que este seja entendido pelo profissional e que o mesmo faça um diagnóstico preciso. Os textos e os diálogos, usando o método de Paulo Freire, são sempre ligados a partir de uma palavra geradora.

Cada palavra tem seu uso semântico próprio. Serve para introduzir os fonemas cuja recombinação, feita pelo exercício coletivo de educador e educandos, alfabetiza. Em ordem crescente de dificuldade, cada palavra ajuda a que estes resolvam, com a contribuição daquele, as questões que aos poucos esclareçam os mistérios do ler e escrever. Mas cada palavra tem também a sua carga pragmática de teor afetivo com peso crítico. (FREIRE, 1981, p.36)




O que se percebe é que, a partir desses temas ligados ao cotidiano, o processo de ensino-aprendizagem tem tido resultados satisfatórios. As discussões em sala de aula se tornam interessantes e motivadoras, eles aprendem com mais facilidade.

## HAITI UM PAÍS DIGLÓSSICO




O Haiti é um Estado oficialmente bilíngue, porém esse bilingüismo não reflete na realidade. Apesar de seu status de língua oficial, o crioulo não é um idioma de prestígio. Segundo Ferguson (1959), dir-se-ia que no Haiti, por exemplo, o francês é a língua alta, utilizada na escola, na igreja, na universidade, nos discursos políticos, etc., enquanto que o crioulo é a língua baixa, utilizada na vida cotidiana, nas conversações particulares, nas telenovelas, nas relações com os “inferiores”. A diglossia coloca então face a face duas línguas ou variantes da língua, onde uma é valorizada, “normatizada”, veículo de uma literatura reconhecida, mas falada por uma minoria, enquanto a outra é desprezada, desprestigiada, mas falada pelo maior número de falantes.

Para Ferguson (1959) a situação lingüística no Haiti ilustrava a diglossia clássica: duas variantes de uma língua geneticamente aparentadas, em relação



Hierárquica, (uma sendo considerada a



variante elaborada ou alta e a outra, a variante baixa, tendo, cada uma, funções e domínios de emprego determinados e mutuamente excludentes). A desigualdade dos dois idiomas (ou variantes de línguas) coexistentes na diglossia mostra claramente traços sociolinguísticos enumerados: o prestígio e o caráter oficial, a função normativa conferida à língua padrão, alta, contrastam com o caráter de inferioridade e de trivialidade dos usos (quotidianos) que se associam ao idioma crioulo (língua baixa). Ferguson acrescentou que a diglossia refletia uma estratificação social estável, uma sociedade dividida em castas relativamente estanques às quais correspondiam funções e *status* rigidamente definidos.





O Haiti é um Estado diglótico, onde a maioria da população é monolíngüe e uma ínfima minoria, bilíngüe. Pode parecer à primeira vista paradoxal que o estado de conflito linguístico atualizado pela revalorização do crioulo, quer dizer, a reivindicação por certos grupos sociais de seu emprego nos domínios anteriormente reservados exclusivamente ao francês, torna-se mais agudo à medida em que se estende uma competência efetiva em francês. Este paradoxo se explica pela ambivalência dos locutores bilíngües em relação à língua oficial e ao idioma vernáculo, ele próprio o reflexo de atitudes ambíguas a respeito dos dualismos socioculturais e políticos e de um duplo sistema de valores.



O que temos percebido durante as aulas que aqueles imigrantes que falam mais de uma língua, têm mais facilidade para aprender o português, pelo fato de estes criarem mecanismo, o que facilita o processo de aprendizagem da língua portuguesa. Em relação a mulher haitiana, as dificuldades no aprendizado da nossa língua são maiores, pois a maioria fala apenas o crioulo.

## **A MULHER HAITIANA NO PROCESSO MIGRATÓRIO**




Como já dito aqui, inicialmente, o processo migratório dos imigrantes haitianos eram basicamente de homens, o que percebe e que cada vez mais o número de mulheres tem aumentado em nossa capital. As haitianas que aqui chegam, algumas haitianas que aqui chegam migram para outros estados, lugares em que estão concentradas as grandes

fábricas. Segundo dados de nossas pesquisas, por não falarem o idioma, esse grupo feminino tem um rendimento maior na produtividade. A preferência nas contratações é, geralmente, por mulheres, uma vez que a maior parte falante apenas do crioulo haitiano, tem mais dificuldades em aprender nossa língua. A maioria das que permanecem aqui em Porto Velho são casadas e, se migram para outros estados é porque estão acompanhando o marido.



Outro fator relevante é que, aos imigrantes que aqui chegam é concedido um visto denominado, “Residência Permanente” por razões humanitárias, e por estas razões, eles têm o direito de entrar com o pedido de reunião familiar, talvez esse seja um dos fatores que fazem com que tantas haitianas migrem. Vale ressaltar que, as imigrantes haitianas casadas, em sua maioria não trabalham, estas ficam em casa, cuidando dos afazeres domésticos. Isso explica o fato de muitas haitianas não trabalharem.

## **INSERÇÃO SOCIAL DE HAITIANAS**



Com base em nossas observações e conversas com algumas imigrantes, tanto no âmbito do projeto, como no trabalho de campo, realizamos durante o mês de setembro, juntamente com a Secretaria Estadual de Assistência Social – SEAS. Visitamos algumas casas de haitianas, observamos, ouvimos e colhemos informações dessas mulheres. Verificamos que muitas não estão trabalhando e são, por sua vez, mantidas financeiramente por amigos ou por familiares que se encontram no Haiti ou na República Dominicana. As que estão inseridas no mercado de trabalho, em geral trabalham como diaristas, empregadas domésticas e restaurantes. O que percebemos durante nossas pesquisas é que as mulheres são mais tímidas que os homens. Talvez seja pelo o entrave da barreira linguística. Como já mencionamos, grande parte é falante apenas do crioulo e tem dificuldade no aprendizado do português. Os homens, sobretudo os que estudaram mais ou moraram em outros países, falam francês, crioulo, espanhol e o inglês, por isso acabam tendo mais facilidade de aprender e se comunicar, talvez isso gere certa timidez por partes das imigrantes. Esses fatores são indícios de que o homem tem mais acesso a escolaridade do que a mulher, pois é na







escola no Haiti é que eles aprendem francês, o espanhol, e o inglês. O homem como classe dominante e responsável por ser o provedor tem mais escolarização que as mulheres. Nossas constatações são ratificadas por alguns estudos que relatam a histórica exclusão social da mulher no Haiti, segundo Wooldy Edson Loudior (2013),



As mulheres constituem também um grupo social, econômica, jurídica e política. Por exemplo, segundo um estudo realizado em 2007 pelo Ministério Haitiano da Condição Feminina e dos Direitos da Mulher, o Haiti foi considerado um dos países da região com a taxa mais elevada de violência perpetrada contra as mulheres no lar. A discriminação contra a mulher se reflete inclusive na legislação interna do País, em sua participação muito limitada na vida pública, na falta de oportunidades de trabalho ou no salário muito menor que dos homens com trabalho igual, e em sua pouca participação na tomada de decisões do lar, na vida social, política e econômica. (WOOLDY, 2013, p. 39)



No processo migratório, muitas mulheres ficam no Haiti e são responsáveis pela economia local e cuidam da educação dos filhos. As que migram, por outro lado, trazem a marca da exclusão no seu país. Assim, na “bagagem”, carregam suas histórias de vida e, muitas vezes de discriminação.



Das quarenta haitianas entrevistadas, a maioria disse que não tem amizade com brasileiros. Segundo Renata Melo (2007), a separação entre o mundo da casa e o da rua está, de maneira geral, bastante consolidada para o masculino haitiano. De modo curioso ou por esta mesma razão, pelo fato de os haitianos exercerem a dominação masculina de forma inquestionável no mundo público haitiano, parece haver uma projeção de que todas as haitianas representam a pureza, a submissão e a potencialidade para o exercício das tarefas domésticas. Quando imigram, ocorre quase uma correlação natural referente à projeção simbólica de as haitianas só podem ser tocadas pelos próprios haitianos, não por imposição, mas por vontade própria e, conseqüentemente, esperariam pacientemente por um haitiano. Portanto, esse conjunto de fatores faz com que as haitianas construam suas experiências migratórias a partir de um isolamento sem igual. O que Melo aponta na pesquisa na

Republica Dominicana é ratificado em Porto Velho até o momento, no comportamento do grupo feminino. Nossa pesquisa evidencia a prática da endogamia em sua grande maioria.

Podemos citar um exemplo de endogamia, quando em nossas pesquisas, ao entrevistar uma haitiana, esta nos relatou que veio com o marido para Porto Velho e que este foi embora para trabalhar em um outro estado. A mesma casou-se com um outro haitiano e teve um filho. Isso evidencia a questão da endogamia. Mesmo as solteiras que aqui chegam, ao relacionar-se afetivamente, são sempre com haitianos. Não houve nenhum caso de haitianas se relacionar-se com brasileiros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral com os dados coletados em nossas pesquisas, podemos inferir que a maioria das mulheres haitianas, tem uma certa resistência em inserir-se aqui na cidade de Porto Velho, quais sejam pela barreira linguística, ou por questões culturais. Por meio do projeto de extensão e pesquisa, podemos conhecer mais sobre seus costumes, entender um pouco sobre a realidade dessas imigrantes, conhecer um pouco de suas histórias. Porém, ainda há muitas coisas que ainda não sabemos e, que o nosso trabalho ainda continua.

O que temos certeza é que o trabalho realizado por nós é de uma imensa magnitude e ainda há muito a que ser feito e muito o que aprendermos com esse grupo, que já fazem parte da nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COTINGUIBA, G. C. & PIMENTEL, M. L. **Apontamentos sobre o processo de inserção social de haitianos em Porto Velho.** Revista Travessia: São Paulo, ano XXV n. 70, p. 99-106, jan./jun. 2012.

RODRIGUES, Luiz Balga. **Francês, crioulo e vodu: a relação entre língua e religião no Haiti.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2008.

ROSA, Renata Melo. **Xenofobização da mulher negra migrante no processo de construção do feminino em emigração:**

**a migração feminina haitiana em Santo Domingo:** Remhu, Revista Interdisciplinar da mobilidade humana, 2007.

WOOLDY, E. Louidor. **Uma história paradoxal**, IN Haiti por si, Org: Adriana Santiago, Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.





# DA INVISIBILIDADE À LIDERANÇA: A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NO SINDICALISMO RURAL DO ACRE

Elisângela Maria Pontes de Souza<sup>1</sup>  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa sobre a participação das mulheres no sindicalismo rural do Acre, que toma como ponto de partida as transformações sociais ocorridas nas relações de gênero, buscando compreender como ocorreram essas mudanças, e a contribuição das mulheres no movimento sindical. Tendo como referência a Teoria das Relações Sociais de Gênero, e a partir do método dialético, realizamos revisão bibliográfica na área das Relações de Gênero e Sociologia do Trabalho, revisão documental e também entrevistas semiestruturadas com mulheres e homens sindicalistas, que estiveram nas direções e presidiram a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Acre (Fetacre). O objetivo dessa reflexão se une à intenção de colaborar para a visibilização dessas trabalhadoras rurais que assumiram o protagonismo de suas organizações, tornando-se referências de coragem e determinação, deixando um legado à história do sindicalismo rural acreano. Na pesquisa desenvolvida, pudemos perceber que a formação social e econômica do Estado do Acre, as migrações para o Estado nas décadas de 1970/1980, com a expansão agropecuária e o movimento de resistência, a implantação dos projetos de assentamentos como política de reforma agrária para a região amazônica e as reações contrárias, as articulações desenvolvidas entre os movimentos sociais (sindical, movimentos de mulheres e meio ambiente) e as várias formas de organização social das mulheres trabalhadoras rurais no Acre, contribuíram, significativamente, para que elas se envolvessem na luta sindical e chegassem às direções e a presidência da Fetacre. A presença das mulheres na ação sindical levou a mudanças drásticas do cotidiano, familiar e na identidade dessas mulheres. A relação de gênero equitativa ainda terá um longo caminho a ser percorrido.


**Palavras-chave:** Gênero. Mulheres. Trabalhadoras rurais. Sindicalismo-Acre.

## INTRODUÇÃO


O processo histórico que envolve a trajetória do povo acriano - desde a ocupação, passando pelos vários momentos econômicos e a formação social - ainda não conferiu às mulheres o reconhecimento da sua significativa contribuição na ocupação, conquista territorial e posterior formação desse Estado, cuja trajetória é singular na História do Brasil. Os registros ainda são poucos e somente a partir das últimas décadas é que se tem observado a realização de estudos científicos no Acre, considerando a temática de gênero. Entretanto, é inegável que a mulher teve participação importante para que a sociedade acriana atingisse o elevado nível de organização social e amadurecimento institucional que atualmente possui.

Qualquer tentativa de abordar o papel feminino na formação social do Acre, abrangendo suas várias dimensões, seria dispersiva ou um tanto quanto pretensiosa. Por isso, optou-se por mostrar neste estudo, de maneira focada, como se deu o papel efetivo da mulher na construção desse processo, mas com os olhos voltados especificamente para o campo da organização social, no que se refere ao aspecto da luta sindical rural, tendo em conta uma perspectiva de gênero.


E para compreender como ocorreu essa contribuição das mulheres, trabalharemos com a Teoria das Relações de Gênero, que toma como ponto de partida as transformações da sexualidade e da reprodução em produtos culturais, permitindo investigar as relações de poder que se desenvolvem entre homens e mulheres no interior do grupo doméstico e na sociedade com suas transformações, desde as relações hierárquicas até posicionamentos mais igualitários de conflitos ou negociações das atribuições sociais, como analisa Aguiar (1996). A postura acadêmica que adotaremos concebe o enfoque feminista, significando todo esforço teórico, metodológico de reflexão




sociológica ou pesquisa empírica que busque estabelecer e visibilizar o conhecimento das mulheres na sociedade, em lugar de restringi-las ao espaço familiar, sem visibilidade, ou de fazê-las representarem-se pelos homens, sem identidade social própria.




Como analisa Wolff (1999), a categoria “gênero” nos ajuda a deixar de lado as categorias “sexo” e “papéis sexuais”, que levam a uma conotação biológica e naturalizante de uma “condição feminina universal”. O termo gênero surgiu como uma categoria relacional, sendo uma alternativa a essa visão, nos fazendo perceber e analisar as diferenças sociais entre os homens e as mulheres.







Para Wolff, a própria noção de mulher seringueira pode ser discutida a partir desse prisma, pois, a rigor, na história, e mesmo nos textos antropológicos produzidos em vários momentos sobre o grupo dos seringueiros, não há praticamente referências sobre mulheres extraírem o látex da *Hevea Brasiliensis*. Assim, elas seriam apenas “mulheres de seringueiros”. Mas sua pesquisa revelou que muitas delas cortaram e ainda cortam seringa, além de trabalharem na agricultura e nos serviços domésticos.



As lutas que deram base às organizações sociais no Acre, sobretudo na área rural e nas últimas décadas, a partir da década de 1970, surgiram para fazer um enfrentamento a uma equivocada política de desenvolvimento para a região amazônica e particularmente para o Acre, considerado na época a última fronteira para a expansão da agropecuária. As ações governamentais dessa época se caracterizaram por grandes investimentos e facilidades para a implantação de fazendas de gado que, para acontecer, dependiam do desmatamento de extensas áreas de exuberantes florestas tropicais amazônicas, onde viviam milhares de famílias.



Nesse momento, vamos constatar que a resistência à equivocada política de expansão da pecuária contou com a presença marcante das mulheres, evidenciada não só pela condição de esposas e auxiliares na produção, mas fundamentalmente na condição de trabalhadoras rurais, seringueiras, chefes de famílias e destacadamente como protagonistas da história, pela participação ativa nos movimentos em defesa da floresta, que se apresentava como forma de preservação de uma fonte de riqueza, trabalho e vida para aquela geração e para as gerações futuras.













Por isso, ao tomarmos como ponto para reflexão a participação das mulheres trabalhadoras rurais nos movimentos de organização social, teremos como marco referencial e temporal o final da década 70 e início da década de 80 do século passado até o ano de 2005, que corresponde a um período de 30 anos. Foi a partir desta época que os trabalhadores passaram a se organizar em sindicatos para defender seus interesses e os direitos e, mais tarde, para enfrentar os fazendeiros, através dos Empates. Eles se organizaram em forma de luta muito peculiar porque traduziam a resistência dos seringueiros, que juntamente com suas famílias (mulheres e crianças) e com seus instrumentos de trabalho, impediam a derrubada de extensas áreas de floresta para a implantação de pastagens e assim representavam um obstáculo pacífico real ao avanço da pecuária.

## **GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE SOCIAL: BASES CRÍTICAS PARA OPERAR COM A TEMÁTICA**

Estamos completando um século de análises científicas tendo o tema “Gênero”, compreendido não apenas como um campo de estudos, mas também como uma categoria de análise social. Tal conquista no universo acadêmico tem possibilitado novos olhares na produção científica não apenas nas Ciências Sociais, mas nas diversas áreas do conhecimento.

A análise das relações entre homens e mulheres nas mais variadas sociedades tem nos proporcionado o entendimento de que a dominação masculina não é uma questão natural e que, portanto, pode ser modificada. Ao longo da história, essa subjugação das mulheres se apresenta vinculada às questões culturais, religiosas, familiares e políticas. Isso posto nos faz refletir que o diálogo desenvolvido na academia contribui significativamente para a quebra de paradigmas e a construção de novos modelos nas relações sociais entre homens e mulheres.

Essa discussão surgiu no cenário político ocidental no final do século XIX com o Movimento Feminista, que passou a reivindicar o direito ao voto, a educação para as mulheres e condições melhores de trabalho nas fábricas e redução da carga horária de trabalho, que



chegava até 16 horas por dia. A história registrou fatos que até hoje são lembrados, como foi o caso que fez o dia 08 de março ser considerado o Dia Internacional da Mulher. Essa questão nos faz perceber que a luta por melhores condições de trabalho das mulheres e direitos políticos teve seu início bem antes das demais lutas estabelecidas ao longo desse período, como analisa Pinto (2003, p. 13).

Desde os primórdios da Revolução Francesa, no século XVIII, é possível identificar mulheres que de forma mais ou menos organizada lutaram por seu direito à cidadania, a uma existência legal fora da casa, único lugar em que tinham algum tipo de reconhecimento como esposas e mães. Fora dos limites da casa restavam-lhes a vida religiosa ou a acusação de bruxaria.

No Brasil, sete décadas depois, as mulheres foram à luta e conquistaram o direito ao voto, que só foi reconhecido em 1932 no Governo Vargas. Ainda que este só fosse extensivo às casadas, desde que tivessem a autorização dos respectivos maridos. As solteiras e viúvas só poderiam votar se tivessem renda própria. Mesmo assim, já em 1933, o Estado de São Paulo elegeu a primeira mulher deputada federal, que foi a parlamentar Carlota Pereira de Queiroz. Apesar de a luta pelo direito ao voto da mulher no Brasil ser anterior à Proclamação da República (1889), o direito pleno e obrigatório, extensivo a todas as mulheres só foi reconhecido pela Constituição de 1946. Esse primeiro período ficou conhecido como “primeira fase do feminismo”.

Após a Segunda-Guerra Mundial (1939-1945), o movimento busca conquistar um espaço maior para a mulher no mercado de trabalho e também no exercício de profissões antes consideradas apenas direito dos homens, como por exemplo, a medicina. Buscava-se chamar a atenção da sociedade através da discussão da igualdade de condições e direitos.

A partir de 1960, Pinto (2003, p. 42), começam a surgir novos movimentos sociais e um “novo feminismo” no mundo ocidental, com novas reivindicações. Além da igualdade de direitos, busca-se também a liberdade sexual, direito a contracepção, ao aborto, ao divórcio, a creches e melhores condições no atendimento a saúde e a educação.


O *slogan* trabalhado pelo novo feminismo foi “O privado é político”, onde se buscava

discutir no espaço público/político as relações de dominação das mulheres no espaço privado, que as impedia (e em muitos casos até hoje ainda as impede, como podemos observar em muitos lugares e de modo particular nas zonas rurais das cidades) de participar da esfera pública. É importante lembrar que o Brasil vivenciou um período de forte repressão política com o regime militar (1964/1984), mas mesmo tal situação não impediu a organização dos movimentos sociais.


O movimento feminista, em países como o Brasil, não pode escapar dessa dupla face do problema: por um lado, se organiza a partir do reconhecimento de que ser mulher, tanto no espaço público como no privado, acarreta consequências definitivas para a vida e que, portanto, há uma luta específica, a da transformação das relações de gênero. Por outro lado, há uma consciência muito clara por parte dos grupos organizados de que existe no Brasil uma grande questão: a fome, a miséria, enfim, a desigualdade social, e que este não é um problema que pode ficar fora de qualquer luta específica. Principalmente na luta das mulheres e dos negros, a questão da desigualdade social é central. (PINTO, 2003. p. 45).

É preciso mais do que dar visibilidade às mulheres para compreender a sua história. É preciso escrever essa história. O nosso desafio é mostrar a importância da categoria gênero na construção de novas relações sociais, considerando as mulheres como agentes que também contribuem para a formação das sociedades, mas que foram omitidas na história. “Sem dúvida, por exemplo, a marginalização das mulheres de certos postos de trabalho e de centros de poder cavou profundo fosso entre suas experiências e as dos homens”. (SAFFIOTI, 2004, p.117)


Ao se propor o termo gênero como uma categoria de análise, podemos compreender que também se busca mostrar que homens e mulheres habitam os mesmos espaços, e que o que muda é a posição e as condições sociais que cada um ocupa e possui ou lhe são proporcionadas. E são essas condições que precisam ser questionadas para que possamos desconstruir/construir novas identidades de gênero. É importante refletirmos sobre o que diz Simone de Beauvoir (2000), pois, segundo a autora, não nascemos homem e mulher,




mas macho e fêmea. A sociedade é que nos transforma em homem e mulher.




Do lugar que é atribuído socialmente a cada um, dependerá a forma como se terá acesso à própria sobrevivência enquanto sexo, etnias e classe. Esta relação com a realidade comporta uma visão particular da mesma. Saffiot (1979, p. 210) afirma que “A construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros”.




No que se refere ao papel da mulher na sociedade, Coulanges (1975, p. 69) nos revela como os gregos e os romanos o compreendiam. Para eles, a religião determinava as relações sociais, sendo ela a lei de todas as leis e influenciando fortemente todas as gerações posteriores nas mais variadas sociedades e constituindo-se um braço forte na dominação das mulheres. “Para todos os atos da vida religiosa a mulher necessita de um chefe, e para todos os atos da vida civil necessita de tutor”. O marido tinha tanta autoridade sobre a mulher que poderia em seu leito de morte, designar-lhe outro tutor.




Esses são alguns elementos postos para percebermos que a luta das mulheres perpassa por muitos elementos não ditos, não expressos, mas muito forte no controle de suas vidas, pública e privada.



## **CONSTRUINDO NOVOS PROCESSOS DE RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NO SINDICALISMO RURAL NO ACRE**



Mobilizando-se através dos empates, os seringueiros e seringueiras lutaram para proteger a floresta enquanto seu local de moradia e sobrevivência e para não perderem sua identidade coletiva e o seu modo de vida. A participação das famílias representou um importante papel na luta pela não “pecuarização” do Acre aos moldes do que vinha acontecendo sem qualquer resistência no vizinho Estado de Rondônia. Nesse movimento de empate, que contribuiu para que o Acre seja um dos locais de maior cobertura florestal da Amazônia, com 91,3%, segundo dados atualizados em 2008 pelo Zoneamento Ecológico Econômico – ZEE do Acre, as mulheres estavam inseridas e lutando lado a lado com os homens.



Do que tem sido produzido, enquanto conhecimento científico da história do Acre, a

mulher pouco aparece como agente social de importância significativa na formação desta sociedade.

Somente nas últimas décadas é que se tem percebido a preocupação em revelar as contribuições das mulheres na formação social do Acre e questionado onde estavam as mulheres nos diversos momentos registrados na história. Os termos atribuídos a elas até então as colocavam na condição de “ajudantes”, “dependentes”, “coadjuvantes” e “esposas”, sendo o seu local de atuação apenas o espaço doméstico, ignorando a sua contribuição no espaço público, como a sua participação nos sindicatos, no processo produtivo, no corte da seringueira, no cultivo das lavouras e como professoras, dentre outras atribuições.

Como analisa Bezerra (2006), a história da mulher na Amazônia Sul-Occidental ainda é um tema pouco abordado pelos historiadores. Aliás, a história, como campo específico do conhecimento humano, por longo tempo teve o seu discurso construído pelos homens deixando as mulheres na invisibilidade, tanto no Brasil como em outras partes do mundo.




Bezerra (2006, p. 58) afirma que:

Calar as mulheres, considerá-las personagens de menor importância dos acontecimentos históricos ou expectadoras silenciosas de suas práticas sociais tem sido lugar comum na historiografia acriana, exceto em algumas dissertações e teses acadêmicas produzidas pós 1970, quando estas aparecem na cena histórica dos movimentos sociais, devido aos novos ares das tendências da historiografia contemporânea, de inspiração francesa ou inglesa, que chegaram às universidades brasileiras.



As lutas sindicais de trabalhadores rurais no Acre contaram com a significativa contribuição das mulheres e podemos constatar a sua ativa relação política na construção de estratégias para superar os desafios postos no processo de organização sindical e resistência a tal situação social vivenciada por trabalhadores e trabalhadoras rurais, seringueiros e seringueiras nas décadas de 70 e 80.

Contudo, nos sindicatos, as mulheres participaram inicialmente apenas na condição de “sócias dependentes”, pois associados e sindicalizados eram apenas os homens. Entretanto, já na década de 1980, se registrou









a participação de mulheres na direção de um sindicato. Ao presidir o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, em 1981, a trabalhadora rural Dercy Telles tornou-se a primeira mulher a dirigir um sindicato de trabalhadores rurais no Acre. Dercy, ainda milita ativamente no movimento sindical. Nas últimas eleições foi reeleita para mais um mandato de três anos (2013 a 2016) à frente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, entidade histórica que já foi dirigida por Chico Mendes, estando a frente do sindicato a três mandatos consecutivos.




Durante essa mesma década ocorreram vários encontros de mulheres que tinham como objetivo incentivar sua participação nas organizações sindicais, associações e fomentar a criação de grupos de mulheres. O objetivo era visibilizar aquelas que eram seringueiras, trabalhadoras rurais, costureiras, benzedeiras, parteiras, mas que não tinham o reconhecimento da parte de seus companheiros, líderes da comunidade e das autoridades. Era o movimento de mulheres do Acre, presente na organização das trabalhadoras rurais.



No entanto, faz-se importante compreender quais foram as motivações que levaram essas mulheres a se organizarem e participar desses organismos que são permeados por uma visão machista. Ao mesmo tempo, é preciso entender o que levou essas mulheres a enfrentarem a barreira do preconceito e da violência para a construção de uma identidade coletiva das trabalhadoras rurais do Acre.



A compreensão dessa discussão, no que se refere à participação política das mulheres rurais na organização sindical, ocorre sem perder de vista à conexão do Acre com os demais estados da Região Amazônica e as demais Regiões do país. Apesar de se tratar de uma questão específica, ela não é única e envolve mulheres de todos os estados do Brasil, que apresentam questões comuns, em que pese às especificidades próprias de cada lugar.



No entanto, é preciso expandir a participação das mulheres nos espaços de poder para ampliar as conquistas e aumentar o número daquelas atuantes nas diversas áreas da sociedade, no movimento social de mulheres, no sindical e no parlamento. Pois, de acordo com Aquino (2009), a primeira mulher presidente da Fetacre, “os homens nos

aceitam enquanto companheiras de luta, mas ainda têm dificuldades em nos aceitar, quando a questão é dividir poder”.

Os objetivos dessas reflexões se unem à intenção de colaborar para a visibilização dessas trabalhadoras rurais que assumiram o protagonismo de suas organizações, para que elas, com seus exemplos de coragem e determinação, contribuam para o enriquecimento de debates que desemboquem na ampliação da participação das mulheres em todos os segmentos da sociedade.




Ora participando de formas de resistência como, por exemplo, os acampamentos e os empates, ora à frente dos sindicatos, as mulheres não foram simples ajudantes e nem estiveram apenas na condição de esposas. O Acre foi um dos primeiros estados brasileiros a ter uma mulher como presidente de sindicato rural, assim como foi o primeiro estado a ter uma mulher como presidente da Federação dos Trabalhadores Rurais, escrevendo definitivamente a sua contribuição na história do sindicalismo rural brasileiro. Como nos fala Leide Aquino, primeira mulher presidente da Fetacre.

Muitas de nós contribuiu para que o movimento social se organizasse e que tivesse uma federação comprometida com os reais interesses dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Foi com a ajuda da Contag, da CPT e do Movimento de Mulheres que nós nos unimos para avançar na luta e conquistar direitos também para as mulheres, como o salário maternidade, a titulação da terra no nosso nome e tirar toda a documentação, pois a maioria das mulheres não possuía documentação. E queríamos também escolas, postos de saúde e melhoria dos ramais e assistência técnica. (AQUINO, 2009, informação verbal).




No entanto, o desafio é analisar essa contribuição das mulheres trabalhadoras rurais nas lutas sindicais, tendo como referencia a categoria gênero e buscando compreender o que não está revelado, mas que contribuiu na construção da história das mulheres do Acre:

Como nos revela o depoimento de Regina Freitas, uma das mulheres que se tornou presidente da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Acre.



No início, eu senti muito, porque eles me



viam como se eu tivesse ali para fazer as mulheres se deixar dos maridos, para estar incentivando as mulheres do lado negativo, para ir namorar e essa questão toda. E aí, quando eles viram que o processo não era esse, o processo foi totalmente diferente: era agregar, e a mulher ser vista com valor dentro da família. E por conta das conquistas que a gente vem tendo, como o salário maternidade, a questão da documentação em conjunto das mulheres com os maridos, pois o Incra não reconhecia isso de jeito nenhum, e a questão da documentação, que foi a campanha de nenhuma trabalhadora rural sem documento. Então eles viram o que a gente conquistava. (FREITAS, 2009, informação verbal).





O depoimento de Regina Freitas revela aspectos mencionados anteriormente, que vale a pena retomar. Primeiro, a possibilidade de mudança nas relações entre homens e mulheres, pois, apesar das dificuldades colocadas por ela, num ambiente hostil e tido como machista, as relações foram sendo modificadas ao longo do tempo; segundo, a capacidade que as mulheres têm de agregar e a preocupação em fazer da sua ação uma ação que trará benefícios coletivos; terceiro, a valorização das mulheres no espaço público e privado, o seu reconhecimento como pessoa capaz de produzir e liderar processos e escrever a sua história.



São muitas as histórias como as de Regina Freitas e de Leide Aquino que precisam ser conhecidas e interpretadas nas suas várias dimensões. E a utilização do conceito de gênero nos possibilita uma análise mais abrangente, que é necessário ser feita para que seja dado o devido valor às dimensões do masculino e do feminino e suas implicações na vida social.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Analisar a participação das mulheres no sindicalismo rural do Acre foi e continua sendo um desafio, pois é um campo amplo de pesquisa. A participação feminina no movimento sindical aumentou, significativamente, a partir da década de 1980 e podemos dizer que aconteceu por vários motivos. O primeiro deles tem a ver com a renovação na prática sindical, com a influência da Igreja Católica, que se deu a partir da década de 1970; o segundo, a realidade social vivenciada pelas

famílias assentadas pelo Incra e a expulsão dos posseiros e seringueiros de suas áreas; e o terceiro, a formação dos Movimentos de Mulheres e movimentos feministas no país.

Se analisarmos o fato de que, na maioria dos sindicatos no início da década de 80, a mulher não tinha direito sequer à sindicalização e muito menos à participação nos processos decisórios das organizações e, duas décadas depois, termos mulheres nas direções de vários sindicatos, associações e três mulheres trabalhadoras rurais já terem presidido a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Acre – Fetacre, temos indicações de que houve avanços e uma conquista que nos faz acreditar na mudança das relações sociais entre homens e mulheres.

Podemos considerar que a Fetacre é uma entidade importante na luta das trabalhadoras rurais do Acre. E que, em parceria com outras organizações de mulheres, articuladas através da Contag, conseguiram protagonizar um dos maiores movimentos de mulheres de nosso país, que é a Marcha das Margaridas, contribuindo para ampliar os direitos e a cidadania das mulheres trabalhadoras rurais brasileiras.

A forma estratégica empregada pelas mulheres sindicalistas do Acre, de atuar em rede, estando presente nas direções sindicais e negociando suas questões mais específicas sem realizar um enfrentamento direto com os sindicalistas homens, contribuiu significativamente para que elas tenham avançado no espaço da luta sindical e na conquista de direitos, fortalecendo a cidadania das mulheres trabalhadoras rurais.

É preciso avançar em alguns aspectos, como o da representação política, visando garantir os direitos já conquistados e buscar efetivar outros na esfera municipal e estadual. Como alerta Carvalho (2009, informação verbal): “É preciso a gente estar atenta e vigiar, pois eles podem nos tirar o que já conquistamos. O movimento nunca pode descansar e achar que, porque já está na lei, ele não vai se acabar”.

A luta das mulheres na construção de relações sociais de gênero equitativas ainda terá um longo caminho a ser percorrido. Todavia, é preciso fortalecer cada vez mais essas organizações que buscam valorizar e dar visibilidade às mulheres trabalhadoras rurais.

## Notas

<sup>1</sup>. Mestre em Ciência Política

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE (estado). Zoneamento Ecológico Econômico do Acre – ZEE. **Áreas Naturais Protegidas do Acre**, Rio Branco, 2008. Disponível em: <<http://www.seiam.ac.gov.br>>. Acesso em 13 jul. 2009.

AGUIAR, Neuma. **Do patriarcado ao gênero: Perspectivas teóricas para a análise das relações de poder entre homens e mulheres**. Rio de Janeiro: Iuperj, 1996.

AQUINO, Leide Araújo de. (primeira mulher presidente da Fetacre): **Depoimento** [19.02.09]. Entrevista concedida à autora. Rio Branco, 2009.

CARVALHO, Angelina Pereira de. (presidente do Movimento de Mulheres Camponesas no Acre): **Depoimento** [19.02.09]. Entrevista concedida à autora. Rio Branco, 2009.

BEZERRA, Maria José. Do Privado ao Público, a mulher na história do Acre. **Revista Acre das Mulheres**, Rio Branco: Governo do Acre, Ed. 1, n. 1, p. 58-62, jul. 2006.

CARVALHO, Amine (coordenadora da Rede Acriana de Mulheres): **Depoimento** [13.05.09]. Entrevista concedida à autora. Rio Branco, 2009.

COULANGES, Fustel de. **A Cidade Antiga**. Tradução de HEMUS. São Paulo: Livraria Editora HEMUS, 1975.

FREITAS, Regina (segunda mulher a ser presidente da Fetacre): **Depoimento** [29.01.09]. Entrevista concedida à autora. Brasília, 2009.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

TELES, Dercy. (atual presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri). **Depoimento** [29.01.09]. Entrevista concedida à autora. Rio Branco, 2009.

WOLFF, Cristina Scheibe. **Mulheres da Floresta, uma história: Alto Juruá, Acre (1890-1945)**. São Paulo: Hucitec, 1999.

# O CORPO FEMININO E SUAS APARIÇÕES NA INTERNET

Emanuelly Silva Falqueto  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

Partindo do conceito de *Machine Sexy Body* (FALQUETO, 2010), um modelo que trás as representações midiáticas do corpo feminino, nos perguntamos como tal modelo aparece na internet buscando descobrir a maneira que os perfis sociais digitais (re)constroem, apropriam-se dessa representação discursiva do corpo feminino. Porque a cibercultura (LÉVY, 1999) enquanto lugar em construção contínua potencializa representações e discursos, abre novas perspectivas de fala e provavelmente diálogos e cada vez mais nos cerca enquanto espaço de interação social, (re)configurando as representações existentes fora do ambiente digital. Portanto, buscamos identificar a imagem do corpo feminino nos espaços de interação social digital. Para tanto, selecionamos qualitativamente seis perfis *fanpages* do site de relacionamento social digital *facebook* ligadas às seguintes palavras-chaves; mulher e beleza coletando informações por um período de sete dias. Ao trabalharmos com tais espaços de interação mediados pelo computador utilizamos os conceitos de Pierre Lévy (1999), Raquel Recuero (2009) sobre redes sociais e cibercultura e de Lucia Santaella (2004) sobre o corpo, além, do conceito de representação. Então, presumimos que a representação discursiva do corpo feminino extrapola a questão da comercialização de um modelo midiático para assumir a forma de dupla representação dentro do ciberespaço. Afinal, o corpo inserido no ciberespaço é virtual, é representação, e em cima desse corpo-imagem construído para o ambiente digital adiciona-se mais uma representação a *Machine Sexy Body*.

**Palavras-chave:** Corpo Feminino. Representação. Internet.

## INTRODUÇÃO

Esta em voga discorrer sobre as redes sociais, e as novas tecnologias da informação. Nos programas jornalísticos de grande alcance é constante matérias sobre as maravilhas e os




monstros escondidos dentro desses espaços digitais. Independente de tecer uma análise sobre a meritocracia dos avanços tecnológicos é preciso compreender que esse lugar digital que é simultaneamente um não lugar, faz florescer novas formas de interação social. Compreender que este (não) lugar existe e transforma as formas de nos socializarmos, "(...) está mudando profundamente as formas de organização, identidade, conversação e mobilização social: o advento da Comunicação Mediada pelo Computador" (RECUERO, 2009, p. 16).

A Comunicação Mediada por Computador amplia a nossa capacidade de comunicação (RECUERO, 2009), além de afetar as formas de construção das representações discursivas e possibilitar novos lugares de fala. Ou como Pierre Lévy (1999) discute, tal espaço complexifica uma série atitudes e modos de vida. Mostrando que não existe uma ruptura evolutiva das novas tecnologias apenas um processo de complexificação que intensifica os mecanismos de comunicação presentes. "Fala-se menos desde que a escrita foi inventada? Claro que não. Contudo, a função da palavra viva mudou (...)" (LÉVY, 1999, p.212)




Todo esse processo ocorre no ciberespaço que segundo o pensamento de Lévy (1999), é o espaço aonde desenvolvem as novas formas de comunicação. O ciberespaço existe materialmente, pois, depende de determinados equipamentos, precisa ter um suporte sobre o qual se fixa. Contudo, é mais amplo do que estrutura física, é o espaço que existe e não existe, existe apenas na potencialidade do virtual e se atualiza quando o acessamos. O ciberespaço é o espaço da rede que abriga o oceano de informações na qual estamos inseridos, que origina as novas formas de sociabilidade, de comunicação, de relacionamento, de práticas culturais que são chamadas de cibercultura (LÉVY, 1999).

Compreendendo a complexificação como um processo contínuo estendemos sob sua mira a questão da representação do corpo feminino que potencializa-se e complexifica-se dentro do ciberespaço. Por








isso, o presente artigo é uma continuidade da pesquisa iniciada no trabalho de conclusão do curso de graduação. Indagamos sobre como o modelo de representação midiática (que emergiu durante a pesquisa em uma publicação impressa semanal, a revista *Veja*), denominado *Machine Sexy Body*, aparece e se (re)configura nesses espaços de interação digital considerando todas as potencialidades desses novos (não)lugares. Ou seja, nos questionamos: como o corpo feminino aparece na Internet. Assim, começaremos a delinear as transformações/complexificações desse modelo e ao mesmo tempo identificamos como os outros interlocutores (os usuários domésticos) além dos grandes interlocutores (os veículos de comunicação de massa) (re) constroem a *Machine Sexy Body*.



Como Recuero (2009) elucida o estudo dos conteúdos das redes sociais digitais indicará os valores conferidos aos assuntos e sua influência nos atores de tais redes. Por isso, a metodologia que empregaremos foi a análise do conteúdo das publicações em comparação com o modelo da *Machine Sexy Body*. Para tanto nossa delimitação abrangeu o conteúdo de seis *fanpages* do site de relacionamento digital *facebook*. As *fanpages* ou páginas de fãs são páginas disponibilizadas na estrutura do *facebook* para organizações, empresas, celebridades e outros órgãos ou estabelecimentos comerciais a fim de que divulguem informações sobre seus interesses. As *fanpages* são ferramentas com as quais os usuários aderem a estas páginas ao curtirem elas, gerando a possibilidade de replicarem seu conteúdo através do compartilhamento.



As *fanpages* foram escolhidas através das palavras-chaves: beleza e mulher a partir da rede pessoal da pesquisadora. E, selecionadas devido a capacidade de alcance, ou seja, o número de pessoas ligadas as páginas, tendo em mente o conceito de capital social (RECUERO, 2009). A pesquisadora Raquel Recuero define capital social como o valor conferido as trocas, as interações efetuadas no ciberespaço. Ou seja, é o valor das relações, o quão importantes elas são, e que de certa forma nos motiva a criar relações sociais. Ninguém estabelece vínculos se não tiver vislumbrado capital social relevante. Só que o capital social não é um valor fixo, ele é negociado e construído entre os usuários, “(...)são recursos estes que estão embutidos nas relações sociais e, ao mesmo tempo, são definidos e moldados

pelo conteúdo destas relações” (RECUERO, 2009, p.49). Os seis perfis que se enquadravam nesses critérios foram: Mulheres Especiais, Mulher de Atitude, Mulheres Perfeitas, Beleza e Saúde, Beleza Negra e Beleza Extrema.

Coletamos as publicações destes seis perfis pelo período de sete dias da última semana do mês de julho de 2013, do dia 25 ao dia 31, estabelecendo como quantidade as primeiras dez publicações de cada dia.


## REPRESENTAÇÃO E MACHINE SEXY BODY

O corpo é um nó múltiplo cheio de significado (SANTAELLA, 2004). Nosso corpo recebe sentido pela forma como o vemos e conferimos significados a ele, e para tanto empregamos a linguagem que gera discursos, “(...) os corpos estão presentes para nós, apenas por meio da percepção que temos deles (...)” (PORTER, 1992, p.295). Portanto, nosso corpo é também uma construção discursiva, imerso em relações de poder:



(...) o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. (FOUCAULT, 2009, p. 29)

Ao longo da nossa história o corpo foi adquirindo diversos valores e sendo posicionado dentro das relações de poder conforme esses valores. O corpo do soldado de guerra era valorizado pela sua capacidade de derrotar os inimigos e trazer espólios e vitórias para sua pátria. O corpo feminino era valorizado em certas épocas, e ainda em algumas culturas pela sua capacidade de procriação. Conforme afirma Porter (1992), o corpo também tem que ser enxergado dentro dos sistemas históricos-culturais, o corpo



(...) deve ser encarado como mediado por sistemas culturais. A distribuição da função e da responsabilidade entre o corpo e a mente, o corpo e a alma, difere extremamente segundo o século, a classe, as circunstâncias e a cultura, e as sociedades com frequência possuem uma pluralidade de significados concorrentes. (PORTER, 1992, p.308)




Cientes do alerta de Porter (1992), não devemos assumir o estudo das representações discursivas do corpo como verdade absoluta, pois podemos praticar “(...) extrapolações descontextualizadas, derivadas de um uso acrítico de matérias não representativas de evidência.” (Porter, 1992, p. 296). Mas, é evidente que nossa percepção do mundo se dá por meio da linguagem e do discurso:




É a linguagem que permite ao homem pensar e agir. Pois não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem. É também a linguagem que permite ao homem viver em sociedade. Sem a linguagem ele não saberia como entrar em contato com os outros, como estabelecer vínculos psicológicos e sociais com esse outro que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente (CHARAUDEAU, 2009, p.7).






Então, nossa percepção do corpo e de suas multiplicidades são mediadas pela linguagem. Assim, são tecidos várias noções sobre o corpo e várias representações são construídas culturalmente.



Constituído pela linguagem, sobredeterminado pelo inconsciente, pela sexualidade e o fantasmático e construído pelo social, como produto de valores e crenças sociais, o corpo foi crescentemente se tornando o nó górdio no qual as reflexões contemporâneas são amarradas. (SANTAELLA, 2004, p.28)



A mídia também elabora e acaba legitimando uma percepção do corpo por meio das representações. Uma dessas representações discursivas que transforma o corpo em objeto/mercadoria é a *Machine Sexy Body* (FALQUETO, 2010).



A *Machine Sexy Body* é uma representação que simula a realidade, posta como objeto de felicidade para preencher o vazio deixados pelo sujeito e pela transcendentalidade eliminadas pelo pensamento iluminista (SANTAELLA, 2004). É também uma representação do corpo construída pela *racionalidade técnica* (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). É um corpo-objeto e mercadoria. Um modelo violento que fere a autonomia das pessoas e limita a mulher a um corpo-objeto irreal. É *machine* porque é posto como uma máquina onde podemos trocar as peças defeituosas,

também uma máquina porque não existe na nossa realidade orgânica; incentivado a manipulação e interferência nesse corpo-objeto. E, *sexy body*, pois, é guiada pelos ícones da beleza apresentadas nas passarelas e páginas das revistas e dos receituários de beleza

A *Machine Sexy Body* é um conceito desenvolvido (...) para designar a representação do corpo da mulher, observadas nas páginas das revistas. Observando nos discursos das mídias a hiper valorização o padrão de beleza que eles mesmos (re) criam, são eleitas atrizes/ mulheres que simbolizam o modelo estético de tais discursos. Esses exemplos representativos ganham o título de mulher sexy. A mulher mais sexy do ano, escolhida por determinada revista, segundo seus atributos físicos que condizem com o padrão de beleza veiculado na representação. A mulher é quem deve seguir a lógica da beleza, ela é considerada o belo sexo (LIPOVETSKY, 2000), é o corpo sensual, o *sexy body*. Contudo, tal padrão de beleza (*sexy body*) é uma representação imperativa e distante do corpo biológico. Esse corpo-objeto não envelhece, é tratado, pesado, medido como fala Silva (2001) torna-se uma *machine* (máquina) onde as peças recebem manutenção para serem eternas. A máquina (*machine*) se seguir sempre cuidados, upgrades não se torna ultrapassada, não se decompõe, muito menos envelhece. É um corpo/máquina programado para viver segundo padrões estéticos, consumindo tudo o quanto é possível para atingir essa imagem de *sexy body* (corpo sensual). Então, a *machine* é apresentada para ser consumida sobre a ótica da sensualidade, do *sexy body*. (FALQUETO, 2010, p. 5)

Além das características implícitas elencadas acima tal modelo ainda apresenta atributos físicos. Como uma pele jovem e saudável com uma coloração clara e sem rugas; a busca pela juventude eterna e abominar a velhice já que o corpo é controlável pelos cosméticos e medicina é desleixo permitir-se envelhecer; a estética da magreza (apresentam modelos tão magros e considera um pecado engordar) por causa da possibilidade de manipulação é necessária o controle perpétuo sobre o corpo para que as peças não se desgastem nem engordem.

## O CORPO FEMININO E SUAS APARIÇÕES NA INTERNET

Compreendendo que todas as tecnologias que dispomos são produtos de nossas próprias intenções e propósitos (RECUERO, 2009), podemos destacar alguns pontos na análise do material coletado. Porém, devemos ter o cuidado de não tomar as observações como paradigmas, mas, apontamentos sobre um momento em que o corpo feminino é representado/apresentado no ciberespaço.

Para entendermos as conexões estabelecidas com os perfis por parte de outros internautas prestamos atenção nos números que mostram a interação dos usuários com as *fanpages* através do número de curtidas,

comentários e compartilhamentos. Essas três ações representam atos que os internautas realizam por meio da sua conta pessoal, ou seja, se ele gostou da informação ele curti e/ou comenta e compartilha. Isso amplia o alcance da informação, pois, ao compartilhar na sua página determinada informação as pessoas conectadas a este usuário podem fazer o mesmo (ou fazer as outras ações: curtir e comentar), e quando o fazem tomam para si a informação daquela publicação legitimando a fala, seja cooperando, competindo ou entrando em conflito com ela (RECUERO, 2009). Outra observação que merece destaque é a questão dos números de acesso, pois, as *fanpages* foram criadas recentemente e todas têm muito acesso. Destacando-se no número de conexões as *fanpages* com a palavra “Mulher” no título.




	Número de curtidas	Número de pessoas falando sobre isso
Mulheres Especiais (2012)	1.098.355	726.884
Mulheres de Atitude (2013)	1.264.401	205.749
Mulheres Perfeitas (2012)	1.136.853	821.701
Beleza Extrema (2012)	138.000	824
Beleza e Saúde (2007)	277.686	68.837
Beleza Negra (2012)	149.158	22.579

Tabela 1: Informações coletadas em agosto de 2013, os números atualmente podem ser maiores. O número entre parênteses é referente ao ano de criação das *fanpages*.

A constância de postagem de conteúdo varia entre as páginas, sendo possível observar oscilações drásticas de um perfil a outro, como o perfil Mulheres Especiais com uma média aproximada de 68 publicações por dia, com um pico de 84 postagens em um dia, enquanto a *fanpage* Extrema Beleza realizou 8 publicações o mês de julho inteiro. Isso nos faz retomar a fala de Recuero (2009) sobre o capital social, que é valor conferido as trocas no ciberespaço, pois, apesar de algumas *fanpages* terem várias pessoas conectadas a si, através das curtidas e compartilhamentos, ainda sim é preciso



publicar regularmente para construir um perfil que agregue capital social sobre si.

Durante a análise das publicações foi possível observar um padrão nos conteúdos publicados pelas *fanpages*. Por isso, dividimos em várias categorias os conteúdos publicados. Mas, tal separação não é uma fronteira exata e solida. Pois, as publicações permeiam entre as categorias, podendo abarcar mais de uma. Esses conteúdos publicados pelas *fanpages* comparam-se as sessões das revistas femininas:







Categorias encontradas nas <i>fanpages</i>	Sessão de Revista Claudia
Beleza (cosméticos)	Beleza
Emagrecimento	Saúde
Moda	Moda
Fotos de crianças	Família
Religião/Deus	Famosos
Publicidade	Astral
Relacionamento/Sentimento	Amor e Sexo
Comida	Receitas
Aconselhamento pessoal	Estilo de Vida
	Comportamento

Tabela 2: Tabela comparativa dos conteúdos observados nas *fanpages* com a revista feminina Claudia.

A partir dessa comparação podemos retirar dois indicativos. O primeiro é que apesar das novas tecnologias marcarem novos fazeres para o jornalismo (PINHO, 2003) diferentes do jornalismo executado nos veículos impressos, devido as características da internet, como as que Pinho (2003) elenca: não linearidade do texto por causa dos *links* que podem levar o leitor a ir para outro texto sem necessariamente finalizar a leitura do primeiro; a fisiologia, afinal, a tela do computador é uma superfície com luminosidade diferente do papel; a instantaneidade da informação no momento em que algo acontece pode ter alguém com um dispositivo de conexão móvel e publicar a informação simultaneamente. Apesar dessa transformação/complexificação (LÉVY, 1999) do fazer jornalístico ainda sim as pessoas utilizam as estruturas e métodos empregados pela imprensa tradicional nos veículos de notícia e informação online.

E, o segundo indicativo é que ao recorrer as formas de estruturação de conteúdo do jornalismo impresso para publicar informações online, e como pudemos observar na tabela 2 comparam-se as sessões da revista feminina Claudia, também, remetem ao discurso construído por esta publicação, em especial sobre a definição de feminino, e assuntos tidos importantes ao universo da mulher. Cabe recordar as categorias trabalhadas por Orlandi (2009) exterioridade e memória do esquecimento, aonde o primeiro significa que os discursos/textos remetem a outro lugar fora deles mesmo, e o segundo refere-se a essa constante retomada de significados construídos ao longo da história. No caso, a exterioridade dá-se ao empregar a estrutura

semelhante a das revistas femininas, assim retomando o discurso de tais publicações por meio das publicações online.

### **O CORPO ONLINE VERSUS A MACHINE SEXY BODY**

O corpo feminino apresentado nos conteúdos online é similar ao modelo de corpo representado pela *Machine Sexy Body*, aqui damos destaques para a questão da pele e da Estética da Magreza (LIPOVETSKY, 2000).

A publicação do dia 30/07 da *fanpage* Beleza e Saúde trata da pele. Começa com um texto seguido por uma imagem do rosto de uma mulher (figura1). O texto fala: “Manter uma boa pele não é fácil: a gente precisa se desdobrar para aproveitar os melhores cosméticos pelos melhores preços”. Uma estrutura textual similar as que apresentam a pele da *Machine Sexy Body*, onde as modelos apresentadas também estão satisfeitas com suas peles e os investimentos e cuidados que empregam para preservar esse atributo. A imagem subsequente a publicação apresenta o que seria a boa pele: uma pele com coloração clara, com aspecto quase plastificado, lembrando uma porcelana, contudo, com mais brilho.





Figura 1: Imagem retirada da publicação do dia 30/07/2013 da *fanpage* Beleza e Saúde.

Mesmo que o assunto da publicação não se refira diretamente sobre a pele há presença de imagens com as mesmas características da modelo da figura 1 nas outras *fanpages*. Os

*banners* (figura 2) são as apresentações das respectivas e mostram esse mesmo modelo de pele, branca e plástica.



Figura 2: *Banners* de 4 *fanpages*

Dos *banners* das seis *fanpages* analisadas, quatro apresentam esse modelo de pele. A pele apresentada online usa dos recursos de edição conferindo-lhe o aspecto de plástico/porcelana. Uma representação da pele humana que encontramos apenas nas páginas das revistas, no vídeo e agora online.

Além da exigência da pele boa e saudável é compatível com a *Machine Sexy Body* o imperativo da magreza, enquanto ato de

emagrecer. Mesmo em páginas que não trazem a questão do emagrecimento explicitamente, como o caso das *fanpages* Mulheres de Atitude e Beleza Negra as publicações analisadas revelam uma imagem do corpo feminino alinhado aos padrões de magreza. Não são apenas apresentados modelos magros, dicas de controle de alimentação, mas a magreza é posta como uma ação contínua, um processo eterno.



Figura 3: Publicação da *fanpage* Beleza e Saúde do dia 29/07/2013.

A publicação da figura 3 é um exemplo da questão do emagrecimento. No título “Quer

Emagrecer? 6 Maneiras de Sentir Menos Fome”, a segunda frase desse título tem o

sentido ambíguo, pois, podemos interpretá-la como maneiras de não passar fome com a dieta aonde o ato de emagrecimento não significa deixar de comer e sim o contrário, mas também podemos interpretar como maneiras de não sentir vontade de comer durante a medida tomada para o emagrecimento. Considerando as características dinâmicas da internet (PINHO, 2003) o internauta dificilmente lerá a descrição abaixo do título que retira a ambigüidade, indo clicar no *link* e dependendo

do objetivo interpretar o texto.

Outra forma de apresentar o emagrecimento é o texto elaborado em forma de prece/oração ligando o significado religioso a palavra emagrecer. A publicação do dia 30/07 do perfil Extrema Beleza é um exemplo de prece estruturada em torno da vontade de emagrecer. Na postagem é construída uma oração feita para que se a mulher não pode emagrecer que as amigas dela engordem.



Figura 4: Publicação dia 30/07/2013 da fanpage Extrema Beleza.

Se a *Machine Sexy Body* anuncia como pecado o ato de engordar, um pecado mortal, no corpo feminino que aparece na internet a magreza ao ser colocada em forma de prece, é conectada a religião que podemos simplificar como uma espécie de luta diária contra o pecado em busca da salvação. Ao associar a carga simbólica religiosa ao ato de emagrecer, acaba-se construindo o discurso de que o emagrecimento (ou magreza) é um processo eterno/diário de busca dessa salvação que é viver sem gorduras, onde por vezes fracassamos (já que este é um padrão representativo e

inatingível) chegando até a desejar/rezar para que as amigas também engordem, mas, sempre buscando o emagrecimento.

Outra semelhança com a *Machine* nas publicações das seis fanpages é o corpo em pedaços, pois, o conteúdo das publicações apresentam imagens de partes do corpo, como se ele estivesse desmontado, ora os pés, ora a cintura e ora o rosto. Sempre modelos com o padrão de beleza midiático, utilizando até imagens de atrizes e cantoras, como podemos ver na figura 4.



Figura 5: Seleção de publicações com o corpo feminino em pedaços.

## SOBROU PARA ELES

Diferente da análise com as revistas, onde o corpo feminino era presença maciça como referencial de beleza, no ciberespaço o corpo masculino é transformado em objeto de desejo e uso sexual, reproduzindo o padrão feminino de beleza para o corpo masculino. Encontramos dicas, frases indicando como a mulher não deve se importar com o homem e apenas usá-lo. O que nos remete ao discurso/imagem da mulher construído ao longo da história, a memória do esquecimento (ORLANDI, 2009), mostrando que a mulher

é maliciosa interesseira, não sendo capaz de amar, apenas usar o homem.

Contudo, o corpo masculino também é enquadrado nesse imperativo de beleza, através das falas das *fanpages*. Ou seja, estendem-se para o gênero masculino as características de corpo-objeto associados ao corpo feminino através da fala de usuários do ciberespaço. Todos os perfis estudados apresentam o corpo masculino como objeto. As imagens são de corpos masculinos musculosos, sem roupas, com frases que instigam as pessoas/internautas a compartilharem porque querem aquele corpo-objeto para si, como a figura 6 mostra,



Figura 6: Publicações relacionadas com homens das *fanpages*.

## HÁ ESPERANÇA! HÁ ESPERANÇA?

Apesar das exigências do padrão de corpo repetirem-se e ampliarem seus tentáculos ao corpo masculino, podemos notar publicações contradizendo este modelo. A própria *fanpage* Beleza Negra é uma desconstrução através de sua proposta de criação. O modelo de beleza é sempre o caucasiano, porém, a página propõe mostrar a beleza negra: "Essa página é para divulgar toda a beleza negra de todo o canto do mundo" (definição retirada da *fanpage* Beleza



Negra).

Há também conteúdos publicados, que questionam os padrões exigidos em relação ao peso e juventude. Apesar, de serem poucos, utilizam o humor para criticar tais exigências. Durante o período acompanhado identificamos oito publicações buscando desconstruir, ou pelo menos mostrar descontentamento com as exigências de beleza midiática. Dessas destacamos três (figura 7) por trazerem de forma cômica e com um número considerável de compartilhamento e curtidas.






Figura 7: Da esquerda para direita: publicação da Extrema Beleza dia 27/07 com 229 curtidas e 396 compartilhamentos; Mulheres de Atitude do dia 27/07 com 86 curtidas e 261 compartilhamentos; e Extrema Beleza do dia 29/07 com 626 curtidas e 1.553 compartilhamentos







As publicações demonstram por meio de seu conteúdo que apesar das exigências é necessário libertar-se e tentar aceitar-se. Assim, confirma-se o potencial do ciberespaço anunciado por Lévy (1999), de democratização das ferramentas de comunicação possibilitarem a participação do usuário, que passa também a ser um produtor de conteúdos, elaborando conteúdos que questionam as representações da mídia tradicional, por mais tímidos e mínimos que sejam tais questionamentos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS




Nas redes sociais online os atores sociais são constituídos de maneira diferente, por causa do distanciamento entre os indivíduos e a interação social, os atores não são imediatamente discerníveis. Então, trabalha-se com representações dos atores sociais ou com “construções identitárias” (RECUERO, 2009) do ciberespaço. “Assim, perfis do Orkut, weblog, fotologs, etc. são pistas de um “eu” (...). São construções plurais de um sujeito, representando múltiplas facetas de sua identidade.” (RECUERO, 2009, p.30).



Portanto, o corpo no espaço virtual é uma representação, criada para nos relacionarmos por meio do computador. Por isso, notamos a dupla representação dentro dos perfis do ciberespaço: primeiro constrói uma representação sobre si para inserir-se lá, ou como Recuero (2009) denomina construção identitária, depois baseado nesta representação a modelamos conforme as características da *Machine Sexy Body*. Há uma dupla negação que não é apenas a ausência da matéria no ciberespaço, mas também o que ela representa.



Ao exigir esse ideal de beleza extraído das representações midiáticas acaba-se causando uma relação de poder violenta e institucionalizada pela mídia. Um padrão de beleza, o corpo-objeto-feminino, estende-se para o ciberespaço. Apesar da consciência, das iniciativas de desconstrução notadas durante a pesquisa, são tentativas numericamente menores. O modelo da *Machine Sexy Body* repercute e (re)configura-se no ciberespaço.



Observamos na nossa análise que a *Machine Sexy Body* no ciberespaço é uma exigência unissex. Afinal, esse modelo é ampliado para o sexo masculino. Assim, podemos afirmar que o corpo-objeto-

representação é uma noção de corpo presente e almejada, seja para ser tal corpo, seja para usar ele.

O trabalho de desconstrução é árduo. É necessário que os veículos de comunicação comecem a apresentar formas de representação do corpo menos plásticas e mais sensíveis com as nossas percepções sobre nosso corpo orgânico. A internet com as potencialidades de ampliação da fala e manifestação do usuário como produtor e questionador/critico é um lugar aonde podemos encontrar alguns exemplos mesmo que tímidos dessa necessidade de mudar o discurso em relação ao conceito de corpo feminino apresentado pela mídia. Por isso, as aparições do corpo feminino na internet podem ser alternativas para a veiculação do padrão de beleza da mídia tradicional. Não seremos ingênuos de acreditar que o ciberespaço é dominado pela democratização, mas, é um local aonde podemos (des)construir tais discursos. Quiçá, “viralizem” e germinem mais propagandas como as da empresa Dove - “Dove Real retratos da Beleza” ou “Dove Câmera Tímida”- produzidas para internet e as publicações que buscam desconstruir as exigências da noção de corpo-objeto-representação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2009.

FALQUETO, Emanuely Silva. **Machine Sexy Body**: o corpo feminino e suas representações em Veja. 2010. 105f, Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 11 de novembro de 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da Violência nas Prisões. Rio de Janeiro: Vozes. 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34. 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira Mulher**: Permanência e revolução do feminino. São



Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso:** Princípios & Procedimentos. Campinas SP: Pontes, 2009.

PINHO, J. B. **Jornalismo na Internet:** Planejamento e produção da informação on-line. São Paulo: Summus. 2003.

PORTER, Roy. História do Corpo. In: BURKE, Peter (org). **A Escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: UNESP. 1992. p. 291-326.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre: 2009. Disponível em <<http://www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/redessociaisnainternetrecuero.pdf>>. Acessado em março de 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Corpo e Comunicação: sintoma da cultura.** São Paulo: Paulus. 2004.

# ORALIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDO EM TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS DO 5º ANO

Enilde Rocha Vieira  
Alzira Márcia Casagrande  
Lusinilda Carla Pinto Martins  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

Este trabalho pretende refletir sobre as contribuições da sociolinguística na interface com a linguística textual para a efetivação de práticas eficientes de leitura e escrita que sejam capazes de minimizar as dificuldades do aluno, tornando-o fluente em sua própria língua e competente comunicativamente em situações de uso da linguagem. Considerando que um texto só pode ser considerado texto a partir do momento em que apresenta uma unidade lógica de sentido, buscamos neste trabalho fazer uma análise dos textos escritos de alunos do 5º ano, coletados no desenvolvimento de um projeto de leitura e escrita em uma Escola Estadual de Vilhena, estado de Rondônia. Nossa intenção foi averiguar a existência ou não de marcas de oralidade nas produções textuais dos alunos e se esses textos apresentavam os princípios de textualidade, a saber: a continuidade, a progressão, a não-contradição e a articulação (VAL, 1999). A análise dos dados nos permite afirmar que, apesar de aduzirem alguns problemas de ordem textual e da presença de marcas da oralidade, os textos dos alunos apresentaram uma unidade lógica de sentido, podendo ser considerado texto e não um amontoado de palavras e frases.

**Palavras-chave:** Textualidade. Oralidade. Escrita.


## INTRODUÇÃO

Hoje, a vida em sociedade exige, cada vez mais, uma prática constante da língua e, esta é, por excelência, o veículo, por meio da qual os homens expressam seus pensamentos e se comunicam uns com os outros, sendo assim, um dos principais meios de interação. Por isso, discutir o nível de letramento dos alunos a partir da produção de textos torna-se necessário.


Para Soares (2011, p. 31) o letramento compreende um conjunto de habilidades e

conhecimentos linguísticos capazes de nos levar a leitura e compreensão do mundo. Quando falamos sobre letramento, somos adeptos à ideia de que é preciso investir em prática de leitura e escrita que habilitem nossos alunos a desenvolverem o senso crítico, tornando-se cada vez mais eficientes usuários da língua em seus diversos aspectos. A leitura melhora o desempenho oral e a escrita enaltece o vocabulário, aumentando o nível de informação e conhecimento, além de desenvolver o senso crítico, despertar a curiosidade, a sensibilidade e o raciocínio de seus usuários. Dessa perspectiva, a língua deixa de ser entendida apenas como um sistema de código ou norma e passa a ser a linguagem em um sentido mais amplo de prática de interação sócio-comunicativa e criação de sentido (BAGNO, 2000, p.58).

O texto, por sua vez, é a unidade de sentido que se constitui pela atuação conjunta de vários fatores de ordem situacional, cognitiva, social e interacional. Deste modo, avaliar os textos dos alunos a fim de verificar se apresentam as características que fazem com que um texto seja texto, e não uma sequência de palavras torna-se necessário. Sabendo que a coerência é responsável pelo sentido do texto e que a coesão lida com sua expressão no plano linguístico, decidimos por fazer uma análise nos manuscritos dos alunos a fim de verificar se estes satisfazem aos requisitos básicos da textualidade classificados por Graça Costa Val (1999) como continuidade, progressão, não-contradição e articulação. Verificaremos, ainda, se os textos apresentam marcas de oralidade e se estas interferem ou não na produção de sentido dos textos. Os dados analisados foram obtidos no decurso de um projeto de leitura e escrita que teve como objetivo trabalhar técnicas dinâmicas e criativas capazes de desenvolver as habilidades para leitura e escrita. Tal projeto foi desenvolvido com alunos do 5º ano em uma escola estadual, localizada no centro de Vilhena/RO, no ano de 2011.




Tendo em vista que o processo de letramento é contínuo e nossa pesquisa gira em torno da análise textual de alunos de 5º ano que se encontram nesse processo e, por que não dizer de alfabetização, entendemos que é preciso discutir os conceitos sobre língua, linguagem e fala bem como oralidade e escrita para em seguida refletirmos sobre letramento e textualidade.




À análise dos dados, seguem as considerações finais e as referências.




## INCURSÕES SOBRE LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA




As pesquisas sobre a linguagem tomaram formas a partir dos estudos de Saussure, que pretendia definir um objeto específico de estudo para a linguística, que apresentasse uma homogeneidade interna, pois só assim se poderia pensar na linguagem cientificamente. A língua é esse objeto homogêneo que Saussure assinala como um sistema de formas que se caracterizam pelas relações que têm umas com as outras. Entretanto, para Saussure não interessava a relação língua, mundo e sujeito, ou seja, a referência e o pensamento e sim sua estrutura formal.



Um dos pontos fundamentais que, de fato, diferenciam o ser humano dos animais é a capacidade de comunicação e interação, no nível das ideias, por meio de um sistema de signos vocais denominados língua. Para Saussure, a língua é um conjunto de signos depositado no cérebro dos falantes, uma vez que o processo de aquisição do signo se dá logo após o nascimento. A língua é adquirida, por isso é cultural, é um item do universo da linguagem que consiste em uma ciência. Língua é verbal.



Saussure faz a distinção entre língua e linguagem. Tomada como um todo a Linguagem é multiforme e heteróclita; participando de diversos domínios, tanto do físico, quanto do fisiológico e do psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, porque não se sabe como isolar sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo em si mesma e um princípio de classificação. (SAUSSURE apud BAKHTIN, 2010 p.88)



Os estudos realizados por Saussure sobre o objeto da linguística deixam de lado a fala, que é exteriorização do sistema em que cada falante realiza a sua enunciação. Esse ato

linguístico, absolutamente individual, vincula-se a outro indivíduo, tendo em vista ser a língua um mecanismo de interação. Na complexidade que seria um estudo dessa natureza, Saussure se volta mais para os estudos estruturais da linguagem, deixando muito campo a ser explorado em relação à fala. “A língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, assim, absolutamente individual” (SAUSSURE apud BAKHTIN, 2010).

Das variadas concepções de língua, um ponto em comum entre os linguistas é o fato de ser ainda um campo em pleno estudo e com amplos caminhos a serem seguidos. Entre as diversas vertentes da linguística, algumas ainda estão se afirmando (FERRAREZI, 2012, p.86).


Em *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística*, há um consenso de que não é fácil responder às questões que envolvem definições de linguagem, língua e sociedade, mas todos tentam de alguma forma dar sua contribuição. Tomamos como exemplo algumas definições.

Para Inghedore Villaça Koch (2005, p.124),


linguagem é a capacidade do ser humano de se expressar através de um conjunto de signos e símbolos. Ela é pictórica, sonora, verbal etc. Então, linguagem é todo meio de expressão do ser humano através de símbolos. Sem sociedade não há língua. A língua configura através das práticas sociais de uma sociedade, de uma comunidade [...] nesse lugar de interação é que se constituem todas as maneiras de falar que existem numa determinada época, numa determinada sincronia.

A linguagem como uma capacidade humana, permite que se criem códigos e que se aperfeiçoem os modos de comunicação. Para adquirirmos outra linguagem, precisamos, para isso, adquirir outro sistema de signos. Enquanto faculdade humana é apresentada em diferentes formas como a música, a melodia, o som, os gestos, as palavras, a dança, etc. Ela é uma expressão do pensamento, um produto de uma interação. Todo ser humano a tem de forma nata, pois os homens interpretam e situam-se no tempo e no espaço mediante a linguagem. Os animais têm uma linguagem, porém, restrita, limitada, somente o essencial para a sua sobrevivência.


Fiorin (2005, p.72-76) nos diz que “o




que realmente interessa à linguagem é a vinculação da língua com a sociedade, como a língua foi condensando todas as experiências de uma dada comunidade humana". Ela é a manifestação da sensação, do sentimento da reflexão, é a expressão espontânea da subjetividade, ela não é resultado de pura convenção. A vinculação da linguagem com a sociedade fez da Linguística a "ciência-piloto" das ciências humanas.




A língua tem uma temática extremamente complexa que levou a várias definições e uma incerteza de qual seria a mais "correta", ou o que permite sua assimilação, utilização e, principalmente o porquê de tantas concepções. As concepções são diferentes, mas todas se convergem a um ponto: o de que "a língua é um fator social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação" (BAKHTIN, 2010).




Na definição de João Wanderley Geraldi (2005, p.78)



língua é o produto de um trabalho social e histórico de uma comunidade. [...] é o produto de um trabalho do qual ela mesma é instrumento.[...] ao mesmo tempo que 'funciona' como trabalho linguístico, é por este alterado e (re)produzido, de modo que o trabalho está sempre em construção, é sempre produto inacabado, e os recursos expressivos que a constituem são relativamente indeterminados, justamente porque se determinam no discurso e pelo discurso adquirem novos matizes.



A Linguagem é tratada como questão de Estado, pois este normatiza e regula o idioma, visando o processo de identidade nacional. Por ser um produto de trabalho e ao mesmo tempo instrumento desse trabalho é que a linguagem é considerada um fator extremamente político, por sua força de revelar uma opção política no sentido ideológico. Carlos Vogt (2005, p.194) define a língua "como fator extremamente político, porque precisa, em geral, de uma economia, de uma identidade política, de uma identidade social. [...] um fato social, um fenômeno social por excelência e que tem características e estruturas, um todo específico".



Com uma posição um pouco diferente do linguista Carlos Vogt, mas ainda assim convergente, Kanavilil Rajagopalan (2005, p.176) diz que "a língua não é um fenômeno e sim um fato social." Fenômenos são

independentes da vontade do indivíduo," e a língua, por sua vez, é uma manifestação da vontade. Cada língua atende às necessidades de sua comunidade.

Não se pode aqui, listar todas as definições constantes do livro *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística*, porém fica bastante claro nas definições dos grandes estudiosos da linguagem que "a língua é, como para Saussure, um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. E para Bakhtin ela é "a expressão das relações e lutas sociais. A língua é a parte social da linguagem", sendo assim "a língua é uma instituição social". (BAKHTIN, 2010).




O estudo sobre os textos de alunos de 5º ano, realizado em uma escola Estadual de Vilhena não estão centradas nas questões dedicadas à gramática, mas na habilidade da leitura, escrita e reflexão sobre a linguagem, a língua, os atos de fala e na produção de sentido.

## RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA



Para Marcos Bagno (2000, p.14-15), o ensino de língua no Brasil encontra-se, no início do século XXI, em uma fase de transição. Isso porque enquanto temos as contribuições das novas disciplinas como sociolinguística, linguística do texto, pragmática linguística, análise do discurso etc. que ampliaram os estudos com investigações da linguagem, a fim de compreender os fenômenos da interação, da relação entre língua e sociedade e de todos os processos envolvidos no ensino formal da língua, temos uma prática pedagógica de ensino de língua que não absorveu nenhuma influência de todas essas novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem.

Existem professores em atividade, ainda hoje, que se formaram há mais de vinte anos, que consideram a língua como um fenômeno homogêneo e trabalham a gramática formal assim como aprenderam na Universidade. Em contrapartida os que se formaram recentemente não conseguem consubstanciar as novas teorias aprendidas em instrumento pedagógico efetivo para sua prática de sala de aula e com isso acabam por perpetuarem uma prática de ensino "prescritivo-normativo cujas linhas mestras foram fixadas há mais de dois mil anos" e o resultado é um ensino fragmentado baseado na gramática normativa (BAGNO, 2000, p.14-16).










Outro grande problema do ensino de língua materna no Brasil é considerar o aluno, ao entrar para a escola, como uma “tábula rasa”, ou seja, desprovido de qualquer conhecimento linguístico. Inicia-se um trabalho com o ensino de língua materna como se o aprendizado fosse em uma língua que a criança jamais tivera contato. Esquece-se de que ela é falante nativa desta língua, que conhece a maioria das regras e normas que a regem, mesmo sendo a linguagem oral. Sabe-se que a língua oral não é desprovida de normas como muitos pensam, ela tem uma gramática tão complexa quanto à própria língua padrão.



De acordo com Cagliari (2009, p. 24) o objetivo da escola, ao ensinar a língua materna, deveria ser o de “mostrar como funciona a linguagem humana [...] quais os usos que têm, e como os alunos devem fazer para entenderem esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida”. O autor continua sua argumentação pontuando que ao invés de dissecar a gramática normativa em praticamente todos os anos da vida escolar, o aluno deveria saber elaborar um bom texto escrito ou dizer um texto oral em diferentes situações.



A escola não deve voltar sua atenção para as regras, nem para a morfologia, mas sim para os usos da língua, uma vez que o que realmente determina a variação linguística é o uso que fazemos. E, a escrita, é uma das manifestações reais desse uso. Atualmente, a oralidade e a escrita são imprescindíveis para o pleno exercício da cidadania. “A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais” (MARCUSCHI, 2010, p.35).



A ideologia de que exista uma forma “correta” de falar e escrever foi defendida por décadas e a escola, ainda, não cumpriu seu papel como transformadora social. Sua função é transformar a sociedade e ela não se atentou sequer para a pluralidade cultural que habita seu próprio espaço. Desse modo, a escola promove a discriminação tão condenada pelos linguistas pelo fato de ignorar o contexto social do aluno e o conhecimento de língua que ele traz. A partir desta atitude discriminadora, o aluno passa a ser avaliado, em suas atividades escolares, como se dominasse uma norma padrão que nem mesmo a escola foi capaz de lhe ensinar. A sua fala passa ser analisada

sob uma norma puramente gramatical. Nesse contexto, ao ignorar o conhecimento trazido pelo aluno e o seu aspecto sociocultural, a escola mascara o real, produzindo uma educação alienada da sua própria realidade. Sem dizer do desconhecimento em relação à fala e à escrita que são duas modalidades de uso da língua que retratam a essência cultural de um povo.

Oralidade e escrita são duas modalidades de uso da língua que devem ser valorizadas e respeitadas. O estudo da modalidade oral, no espaço escolar, é de grande importância porque valoriza a textualização do aluno em seu cotidiano. Não se aceita mais considerar estas duas modalidades como dicotômicas, como se fossem duas línguas distintas, sabemos que o que existe de fato são registros formais e informais da fala e da escrita.

## LETRAMENTO

Enfrentamos sérios problemas com o aprendizado da língua materna no Brasil e muitos alunos concluem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental sem estarem de fato letrados. Discutir a noção de Letramento, portanto, faz-se urgente em nosso contexto escolar.

Magda Soares (2011, p. 13-14) diz que o problema da Alfabetização e Letramento no Brasil se arrasta por décadas e décadas. A responsabilidade pelo fracasso, desde os primeiros anos escolares, é atribuída a diversos fatores. Ora culpa-se o aluno, ora o professor, ora o método ou o material didático. Quando o assunto é a ineficiência dos alunos no ensino-aprendizagem da língua materna são várias as tentativas para explicar as causas, mas o certo é que, por diversos anos, boa parte dos alunos brasileiros, porque não dizer a maior parte, é fruto do insucesso da educação e a eles é negado um direito garantido por lei que é a sua inserção no mundo letrado.

É importante frisar que a aprendizagem da língua materna é um processo contínuo, como bem destaca Soares (2011, p. 15)

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento*

da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido.

Falar que o processo ensino/aprendizagem da língua materna é permanente, significa dizer que estamos em constante aprendizado desta língua. Porém, faz-se necessário diferenciar o processo de aquisição do processo de desenvolvimento da língua. Atualmente os termos aquisição e desenvolvimento, referem-se respectivamente à *alfabetização* e ao *letramento*. Mas como conceituá-los?

O conceito de alfabetização definido por Soares, refere-se à codificação, que é a representação da língua oral em língua escrita (escrever) e à decodificação que é a manifestação da língua escrita em língua oral (ler), ou seja, momento em que o aluno é capaz de reconhecer a representação de fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler), a relação entre os sons e as letras na codificação e decodificação da língua portuguesa. O termo alfabetização passa a ser entendido como uma forma restrita no aprendizado do sistema da língua escrita, “uma abordagem “mecânica” do ler/escrever” (SOARES, 2011).

Em contrapartida, o termo letramento, a partir da década de 1990, assume outra denominação. “Ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita [...] o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo” (SOARES 2011, p. 16). Assim para a autora, letrar é muito mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura assumam sentido e façam parte da vida do aluno. Porém, ela enfatiza que é preciso tomar cuidado quando o assunto é alfabetização. Muitas escolas abandonaram as “velhas cartilhas” por considerarem como ineficientes e tradicionais e ficaram sem um parâmetro que os orientassem na alfabetização da criança. Para que o aluno seja capaz de ler e relacionar a leitura com a situação real de comunicação é preciso, antes de tudo, que ele seja capaz de codificar/decodificar os signos, ou seja, aprender o código para então ter habilidade para usá-lo. Deste modo, Soares deixa claro que o letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita.

Então, podemos dizer que alfabetização é o processo de aquisição dos signos linguísticos, enquanto que o letramento seria aplicabilidade relacionada ao contexto social de uso desse signo.

## FORMAÇÃO TEXTUAL: NOÇÕES DE TEXTUALIDADE

A língua tem sido objeto de estudo desde a antiguidade. Antigamente, eram os filósofos quem se ocupavam do estudo da língua que começou nos mosteiros por meio do método da gramática e da tradução. Foi Saussure quem fundamentou parte de uma ciência, a Semiologia, que teve como objetivo “estudar a vida dos signos no seio da vida social”, inaugurando princípios fundamentais pautados na “língua como instituição social” (SAUSSURE apud NAVARRO, 2006). “A linguística moderna nasceu da vontade de Ferdinand de Saussure de elaborar um modelo abstrato, *a língua*, a partir dos atos de fala” (CALVET, 2002, p.11). Mais tarde, Noam Chomsky iniciou um estudo da língua a partir do uso. Surge então o gerativismo que vai acrescentar à linguística a noção de competência e performance e, que posteriormente, vai dar origem à Linguística Textual (LT). Seu objetivo é “investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos” (KOCH, 1977, p.70). Ampliaram-se os estudos sobre coesão e coerência, uma vez que esta se constrói entre o texto e seu usuário, a partir de fatores de ordem linguística, sócio cognitiva e interacional; enquanto aquela é responsável pela unidade formal do texto por meio dos mecanismos gramaticais e lexicais. Desde seu aparecimento até hoje, a LT percorreu um longo caminho, ampliando seu campo de preocupações. A LT se volta não só para o texto em si, mas também para o contexto dos termos situacional, sociocognitiva e cultural. O texto passa ser visto como forma básica de interação por meio da linguagem.

O texto pode ser considerado obra de um autor, processo pelo qual se manifesta e se realiza a ação verbal. Considera-se texto, também, “o conjunto dos enunciados linguísticos submetidos à análise: o texto é então uma amostra de comportamento linguístico que pode ser escrito ou falado” (DUBOIS, 2006, p. 586). Isto é, quem vai dizer se um texto é ou não texto é a análise, que pode

ser entendida como a própria interação deste com seu usuário.

Texto pode, ainda, ser definido como uma “ocorrência falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidades sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 1999, p.3), ou seja, qualquer ato social e organizado de comunicação, “unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” (VAL, 1999, p.3-4). Quando Costa Val fala da atuação sociocomunicativa de texto fica explícito a noção de interação verbal já mencionada por Dubois e que também será compartilhada por Koch. Uma vez que o sentido de um texto não está pronto ou acabado, ele sempre será construído por um conjunto de fatores que dependem do escritor e do receptor, ou seja, da interação autor/texto/leitor.

O texto é, também, “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE apud KOCH, 2009, p.20). “Evento dialógico (Bakhtin) de interação entre sujeitos sociais em diálogo constante” (KOCK, 2009, p.20). Para Koch também, o texto tem a ver com a interação, pois para dizer que um texto é ou não texto e não um amontoado de palavras ou frases é necessária a interação autor/texto/leitor. Ela reafirma a importância da interação ao dizer que “não se deve pensar que a questão de estabelecimento de sentido esteja apenas do lado do receptor. A questão é mesmo de interação” (KOCH, 2009, p.40). Da mesma forma Graça Costa Val diz (1999, p.17) que “um dos pontos chave da Linguística Textual é a discussão sobre o que faz de um texto um texto. A essa discussão grande número de estudos recentes respondem apontando a coerência como fator fundamental da textualidade”.

Para tratar a questão da textualidade, Costa Val (1999, p.20) retoma os conceitos de coerência, na qual considera como “a configuração conceitual subjacente e responsável pelo sentido do texto”. Ainda sobre a coerência Costa Val pontua (1999, p.6), “o texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo recebedor” reafirmando o que já dissemos sobre a questão da interação. “A coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto [...] entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de



comunicação” (KOCH, 2009, p.21), ou seja, um texto só poderá ser considerado texto a partir da interação por meio da linguagem numa dada situação comunicativa. Para isso, é necessário que ocorra a interpretação, a mensagem precisa ser compreendida para que de fato ocorra a comunicação. Deste modo, “a coerência tem a ver com a boa formação em termos da interlocução comunicativa, que determina não só a possibilidade de estabelecer sentido ao texto, mas também, com frequência, qual sentido se estabelece” (KOCH, 2009, p.36).

Outro fator importante da textualidade é a coesão definida por Costa Val (1999, p.6) como “a manifestação linguística da coerência [...] Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”. A coesão está relacionada ao campo local e a coerência ao campo global na construção do sentido do texto. Assim a autora cita alguns requisitos que são indispensáveis para a construção da coesão e coerência textual como a



**continuidade** que diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso; a **progressão** que se faz de dois modos: no plano da coerência pela soma de ideias novas às que já vinham sendo tratadas. No plano da coesão, a língua dispõe de mecanismos especiais para manifestar as relações entre o dado e o novo; a **não-contradição** é quando suas ocorrências não podem se contradizer, têm que ser compatíveis entre si (...) o texto não pode contradizer o mundo a que se refere. Por último, se refere à avaliar a **articulação** das ideias de um texto, significa verificar se elas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas (VAL, 1999, p.21-27).

Já para Koch (2009, p.47), “há duas grandes modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial, que permite recuperar um mesmo referente, e a coesão sequencial, que se faz através de dois procedimentos: a recorrência e a progressão”. Porém, “embora a coesão auxilie no estabelecimento da coerência, ela não é garantia de se obter um texto coerente” (KOCH, 2009, p.49), uma vez que na modernidade encontramos diversos tipos de texto que não dispõem dos elementos de coesão, mas apresentam textualidade a partir do estabelecimento da coerência, sendo,






pois, considerados textos. Para autora, tanto a coesão quanto à coerência são elementos importantes na construção do sentido do texto, mas o sentido, muitas vezes, pode ser apreendido sem que haja um dos elementos mencionados e por isso não podem ser considerados como não textos. Além disso, os sentidos não são fixos, porque o homem é dinâmico, inserido em uma sociedade que também é dinâmica.





Em suma, a coerência tem a ver com a capacidade do leitor de calcular e estabelecer uma unidade lógica de sentido ao texto. A coerência é semântica, é pragmática, é sintática. A coerência é o princípio de interpretabilidade e compreensão do texto caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender. Tem unidade de sentido, tem textualidade é texto. Neste sentido, a escrita funciona como um espaço de articulação entre a língua, a história e o sujeito.



## ANÁLISE DOS DADOS



A linguagem nos faz sujeito. A língua é o meio e é o fim. A interação se dá pela linguagem, se tem linguagem tem interação. E o texto é uma forma básica de interação por meio da linguagem.



A interação se dá a partir da relação entre linguagem e sociedade. Para falar desta relação é preciso considerar razões de natureza histórica, mais especificamente, o contexto social em que se inserem aqueles que se dedicam a pensar o fenômeno linguístico. Estamos nos referindo, então, a sociolinguística, área da linguística que estuda a relação entre língua e sociedade, tendo como objeto de estudo a diversidade linguística, ou seja, o estudo da língua em situações reais de uso. E o texto torna-se um meio pelo qual a linguagem se materializa em situações de uso da língua. Assim,




são os *usos* que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática (MARCUSCHI, 2010, p. 9).


Nossa intenção é analisar os textos dos alunos a partir dos princípios da textualidade e verificar se eles apresentam marcas de oralidade e aduzem uma unidade lógica de sentido, podendo ser classificados como textos ou um amontoado de palavras e frases sem conexão. Nosso *corpus* é constituinte de dados coletados no decorrer de um projeto desenvolvido com alunos do 5º ano, de uma escola Estadual, localizada no centro de Vilhena/RO, no ano de 2011. Tal projeto teve como objetivo trabalhar técnicas dinâmicas e criativas capazes de oferecer condições de desenvolver a imaginação e a criatividade do aluno para a leitura e a escrita. Vale ressaltar que selecionamos dois dos textos dos alunos, no qual pretendemos analisar se os mecanismos utilizados pelos alunos no decorrer da escrita foram suficientes para fazer com que seus manuscritos sejam coerentes e possam ser considerados ou não textos. Avaliar a coesão e a coerência significa verificar se os mecanismos linguísticos utilizados no texto servem à manifestação da continuidade, da progressão, da não-contradição e da articulação que são os princípios da textualidade já mencionados e defendidos por Graça Costa Val e Ingedore Koch.

Os textos escolhidos foram produzidos a partir da sugestão de atividade de João Vanderlei Geraldi (2011, p.66) sobre as narrativas contadas pelos familiares e reproduzidas em sala de aula para a posterior (re)escrita ou a partir de histórias vividas pelos alunos que foram significativas em suas vidas. Assim, escolhemos um tema em que um aluno narra, para a turma, um acidente que aconteceu com ele durante um jogo de futebol com os amigos, que cortou o pé em um ferro que fazia parte da trave do gol. Os textos escolhidos são do tipo narrativo, uma vez que os alunos (re)escreveram as histórias que eram contadas em sala de aula. O gênero narrativo relata fatos concretos, num espaço concreto e em um tempo definido; os fatos narrados não são simultâneos como na descrição: há mudança de um estado para outro, e, por isso, entre os enunciados existe uma relação de anterioridade e posterioridade. Apoia-se em fatos, personagens, tempo e espaço. Nos textos analisados observamos que os tempos verbais, como recorrente nas narrativas, encontram-se no tempo passado, predominando o pretérito perfeito. É importante frisar, que o material selecionado para análise não passou por







nenhum tipo de correção, sendo, portanto, escritos originais sem nenhum tipo de intervenção por parte do professor. Por esta razão, veremos alguns problemas de ordem textual, como o uso indevido da pontuação, má colocação do pronome, “erro” ortográfico, etc. Porém notaremos que estes problemas não prejudicarão o sentido das narrativas.




Para facilitar nossa referenciação aos textos, enumeramos as linhas, utilizaremos T1(texto 1) e T2 (texto 2) e manteremos as iniciais dos nomes, quando nos referirmos aos alunos. O T1 traz como título “*O acidente grave*”; o T2 “*O corte no pé*”. Os textos, na íntegra, poderão ser encontrados anexados ao final do trabalho.



Ao observarmos a estrutura dos textos, percebemos que os alunos fizeram uso da paragrafação de maneira correta. Por serem alunos de 5º ano, ainda é bastante recorrente o uso do discurso direto quando se referem à fala dos personagens, incluindo os travessões e interrogativas. Quando se referem à fala do narrador, utilizam o discurso em primeira pessoa com verbos *dicendis*.




No T1 “*O acidente grave*”, a aluna C. faz a introdução da história e na sequência introduz a fala de um dos personagens. O T2 cujo título é “*O corte no pé*” o aluno O. faz, primeiramente, uma contextualização da história em que anuncia a data da escrita, o local e o narrador da história: “*No dia 3 de outubro de 2011, um aluno de minha sala chamado O. contou uma história*” (linha 1 a 4). Somente no parágrafo seguinte é que ele passa a narrar a história propriamente dita.










Notamos que mesmo encontrando alguns problemas de ordem textual, os textos, ora analisados, apresentam textualidade por ter uma continuidade de sentido. A “**continuidade** diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso” (COSTA VAL, 1999, p.21) como podemos observar em: T1 “*Chegando no campo começou a chover, O. pediu para todos se eles podiam jogar na chuva e eles falaram que sim*” (l. 8, 9, 10 e 11). No exemplo citado, notamos a continuidade quanto à coerência pela retomada das ideias já mencionadas, principalmente quando a aluna escritora utiliza o gerúndio “*chegando*”, que anuncia uma ação prolongada, anunciando uma sequência de fatos que serão desenrolados nos próximos parágrafos. Observamos, também, que o discurso da aluna é uma representação da linguagem oral, principalmente quando diz:

“*O. pediu para todos se eles podiam jogar na chuva e eles falaram que sim*” (l. 10 e 11). Esta é uma ação recorrente em discursos de alunos das séries iniciais. Isso porque somos seres de fala e não de escrita. Já a coesão, neste caso, é empregada mediante uso dos pronomes anafóricos “*todos*” e “*eles*” que se referem aos amigos e evita a repetição de tais substantivos. No T2 notamos a continuidade em: “*Certa vez, quando ele estava tomando tereré com os amigos dele*”. Da mesma forma que o T1, a manifestação da coerência e coesão também ocorre pela introdução de novas ideias e pelo uso dos anafóricos. O uso dos pronomes “*ele*” e “*dele*” deram continuidade ao texto, conferindo-lhe uma unidade de sentido, além de evitar a repetição dos substantivos. O uso do pronome “*dele*” também demonstra, pela repetição, uma característica da linguagem oral. A aproximação do discurso oral com o escrito, além de não interferir na produção do sentido nos exemplos citados, contribui para a continuidade da história.



Outro fator responsável por estabelecer o sentido do texto é a “**progressão** que se faz de dois modos: no plano da coerência pela soma de ideias novas às que já vinham sendo tratadas. No plano da coesão, a língua dispõe de mecanismos especiais para manifestar as relações entre o dado e o novo” (COSTA VAL, 1999, p.23). Exemplo disso no T1 é: “*E seus amigos foram correndo chamar a mãe dele, ela chamou os bombeiros quando eles chegaram tiveram que serrarem o ferro, colocaram ele dentro da ambulância e levaram as peças ao hospital*” (l. 19 a 24). Neste caso, a aluna fez a progressão da história, acrescentando novas informações ao texto, como a remoção do ferido ao hospital. O uso dos mecanismos de junção, como conjunções e preposição e, os articuladores lógicos proporcionaram expressão formal no plano da coesão e manteve a progressão da história. Novamente, notamos o uso do anafórico “*dele*” que, neste caso, auxiliou na compreensão do texto e, mesmo não dominando a noção de ambiguidade, esta foi evitada. Observamos, também, que no exemplo citado ocorreu um problema de ortografia com a locução “às pressas” empregada “erroneamente”, mas seu sentido pode ser depreendido pelo contexto sem comprometer a coerência do texto. No T2, a progressão ocorre no decorrer da narrativa, do mesmo modo que no T1, como podemos observar em: “*Começaram a jogar e no meio*



do jogo começou a chover e eles continuaram jogando [...] Quando ele foi pegar a bola..." (l. 11, 12, 13 e 16). Neste caso, notamos a progressão tanto pela soma de ideias, quando anuncia o início do jogo e da chuva, quanto pelo uso dos elementos de coesão como o emprego de conjunções e preposições.



A produção de sentido se faz também a partir da “**não-contradição** que é quando suas ocorrências não podem se contradizer, têm que ser compatíveis entre si” (COSTA VAL, 1999, p.25). No T1, a aluna acrescenta no último parágrafo: “*Chegando lá tiraram o ferro do pé dele e deram 7 pontos, ele ficou 3 dias lá e depois foi pra casa...*” (l. 24 a 27). O uso do adjunto adverbial “lá” se refere ao hospital a fim de dar continuidade à história, sendo utilizado como um anafórico, evitando a repetição do substantivo, não contradizendo as informações anteriores. A contração da preposição “pra”, no exemplo citado, constitui uma síncope pela supressão do fonema “a” no meio do vocábulo representa marca do discurso oral. As marcas da oralidade, como observado até o momento, não prejudicaram o sentido do texto, pelo contrário contribuiu para a progressão da história. Como se pode perceber, a aluna deu sequência à narrativa sem contradizer o que havia afirmado desde o início. NO T2 notamos: “*ele enroscou o pé na trave e tiveram que chamar a ambulância. tiveram que cerrar os ferros da trave para resgatalo*” (l. 17 a 21). É notório, neste caso, a repetição do verbo “*tiveram*” e do substantivo “*trave*”, além da má utilização do pronome “*lo*” em “*resgatalo*”. Contudo, o sentido pode se depreendido pelo contexto da narrativa. Assim, notamos que os alunos autores deram sequência ao texto, até o último parágrafo, sem contradizerem o mundo real, representados por eles, desde o começo da história. Não observamos contradição, tanto nas informações implícitas como nas explícitas do texto, não houve afirmação de uma ideia e contradição a ela no decorrer dos discursos. E a presença da oralidade não interferiu no sentido.



O último fator de textualidade considerado por Costa Val é a “articulação das ideias de um texto, significa verificar se estas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas” (COSTA VAL, 1999, p.27). Nas narrativas analisadas, observamos que a articulação das ideias também ocorreu de maneira lógica, estabelecendo uma relação de sentido. No T1 temos o uso de “*Chegando*”

(l.8) e “*quando*” (l. 21), que faz a articulação das ideias no texto, introduzindo uma oração subordinada temporal. Já o uso do marcador conversacional “*então*” (l. 11), que pode significar nesse momento ou naquele momento, faz a articulação das ideias a fim de dar sequência a história. No T2 o uso também do “*quando*” (l.16) introduzindo uma subordinada temporal e o “*então*” (l. 7) também vão fazer a articulação na narrativa.


Assim, diante do exposto, notamos que os textos ora analisados, apresentaram algumas marcas do discurso oral e estas contribuíram para a construção do sentido. Apresentaram os anafóricos necessários para a retomada de termos e os princípios de textualidade, podendo ser considerados textos e não um amontoado de palavras e frases.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Neste trabalho, buscamos identificar a produção de sentido nos textos dos alunos a partir dos princípios de textualidade e verificamos, em alguns momentos da narrativa, a construção do discurso oral. Podemos, então, perceber que texto coerente não é aquele gramaticalmente correto, mas sim, aquele que apresenta uma unidade lógica de sentido. Com isso, observamos que a noção de texto deve ser ampliada, uma vez que texto é a manifestação dos elementos linguísticos em diversas ordens, responsável não só pela produção de sentido, mas também para prática sociocultural.

Assim, tomando por base os princípios da textualidade de Graça Costa Val a continuidade, a progressão, a não-contradição e a articulação, notamos que os textos, ora analisados, apresentaram os elementos necessários para a produção de sentido e podem ser classificados como texto e não um amontoado de palavras e frases. O discurso oral esteve presente nos textos, principalmente em se tratando de alunos de 5º ano e, em muitos momentos, contribuiu para a interpretabilidade do texto, consolidando a ideia segundo a qual “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Mesmo encontrando alguns problemas de ordem textual, notamos que estes não interferiram na produção de sentido dos




textos, podendo ser considerado, de fato, textos. Observamos, ainda, que a velha concepção de que texto coerente é aquele gramaticalmente correto não condiz com a realidade que encontramos. Os textos analisados demonstraram a competência comunicativa dos alunos, mesmo estes não dominando as regras da gramática normativa. No que diz respeito à competência comunicativa do aluno para a escrita, é comum, principalmente, nas séries iniciais, a aparição de marcas de oralidade, mas isso não interferiu na inteligibilidade do texto. Constatamos algumas inadequações, mas há que se considerar a faixa etária e a série dos alunos investigados.




Estamos certas de que o espaço escolar deve ser um local de criação e transformação do cidadão, mediante um ensino de qualidade capaz de fazer com que os sujeitos tenham domínio dos mecanismos discursivos e passem a representar, pela linguagem, seu papel na ordem social em que estão inseridos. Somos sujeitos de linguagem, que nos comunicamos e interagimos por e pela linguagem. Assim, cabe à escola proporcionar um espaço adequado em que o aluno tenha condições de desenvolver sua capacidade de leitura e escrita e seja definitivamente inserido no mundo letrado.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




BAGNO, Marcos; Michael Stubbs e Gilles Gagné. **Língua materna:** letramento, variação & ensino. Parábola, 2002.




BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.



CALVET, Louis Jean; trad. Marcos Marcionilo. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. São Paulo: Parábola: 2002.



Costa Val, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



**Dicionário de Linguística** / [direção e coordenação geral da tradução Izidoro Blikstein]. São Paulo: Cultrix, 2006.

GERALDI, João Wanderlei (org.); Milton José

de Almeida...[et.al.]. **O texto na sala de aula.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NAVARRO, Pedro (org.) **Estudos do texto e dos discursos: mapeando conceitos e métodos.** São Carlos: Claraluz, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: Retrospecto e Perspectiva.** Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp. Alfa: São Paulo, 1977.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_, Luiz Carlos Travaglia. **A coerência textual** 17 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

**Leitura/Escrita: Um processo de construção de sentido.** Revista de Educação. Vol. XI, Nº. 12, Ano 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

O que é letramento. Com Magda Soares. **DIÁRIO DO GRANDE ABC,** 2003.

XAVIER, Carlos & CORTEZ, Suzana (org.). **Conversas com linguistas:** virtudes e controvérsias da linguística. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005.

# PARADIGMAS PRESENTES NOS MATERIAIS CURRICULARES DO PRIMEIRO CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO ACRE

Erenice Gomes Pinheiro  
Tânia Mara Rezende Machado  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

A sociedade contemporânea passa por processos permanentes de transformações que se expressam, dentre outras formas, nas relações estabelecidas entre os homens com a cultura, com o tempo e com o conhecimento. Nesse contexto, a escola, como uma instituição social de transmissão e produção do conhecimento, deve oferecer aos alunos instrumentos curriculares que contribuam para o alcance da autonomia, cada dia mais plena dos sujeitos que a ela recorrem. O presente Trabalho tem por objetivo apresentar as análises dos paradigmas que permeiam os materiais curriculares do primeiro ciclo da Educação Básica das escolas acrianas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental, pautada em “materiais curriculares prescritos” pelo MEC e pela Secretaria Estadual de Educação do Acre e Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/AC, e os Materiais Curriculares Apresentados aos professores- (Livros Didáticos e Coleções) do primeiro ciclo da Educação Básica. Em termos teóricos, pauta-se, dentre outros autores, em: Zabala (2000) para a definição do que são materiais curriculares; Gimeno Sacristán (1998) para a caracterização dos Níveis Curriculares; Ferreira (2011) para a conceituação de paradigma; Pessoa (2012) e Silva (1999) para a explicitação dos principais paradigmas curriculares e em Candau e Moreira (2008) para as análises da relação entre cultura e currículo. Em termos de resultados, identificamos um grande número de materiais curriculares prescritos produzidos pelas instâncias oficiais do MEC e que embora se fale tanto em autonomia dos professores na produção de materiais curriculares, esta se fez quase inexistente. Portanto, faz-se necessário que sejam fomentadas, no âmbito das Secretarias de Educação Estadual e Municipal e principalmente das escolas, políticas educacionais que promovam

estudos que permitam aos agentes do currículo a apropriação das bases teóricas que fundamentam os materiais curriculares oficiais propiciando-lhes a criação/recriação de materiais curriculares adaptados à realidade sociocultural das escolas acrianas, reforçando assim o protagonismo das instâncias e agentes curriculares com vistas à construção de currículos mais autônomos e menos presos as determinações oficiais do MEC. Em termos de resultados, destacamos : a) as prescrições curriculares não garantem a operacionalização prática de currículos, mas, ao serem proclamadas, indicam que o Estado tem uma posição no tocante às perspectivas formativas dos alunos; b) os materiais curriculares que orientam o planejamento de ensino dos professores do primeiro ciclo da Educação Básica do Estado do Acre são poliparadigmáticos e interparadigmáticos, pois as teorias, conceitos e categorias que os sustentam se hibridizam e se articulam.

**Palavras-chave:** Materiais curriculares. Primeiro ciclo da Educação Básica. Paradigmas curriculares.

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea passa por processos permanentes de transformações que se expressam, dentre outras formas, nas relações estabelecidas entre os homens com a cultura, com o tempo e com o conhecimento. Nesse contexto, a escola, como uma instituição social de transmissão e produção do conhecimento, deve oferecer aos alunos instrumentos curriculares que contribuam para o alcance da autonomia, cada dia mais plena dos sujeitos que a ela recorrem.

O objetivo deste artigo é identificar os paradigmas que permeiam os materiais curriculares do primeiro ciclo da Educação Básica das escolas acrianas, identificando conceitos, categorias e teorias presentes nos materiais curriculares que são utilizados



como referência para a concepção, execução e avaliação do ensino no ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com este intento, as principais referências teóricas que fundamentam o estudo em foco são: Zabala (2000) para a definição do que são materiais curriculares; Sacristán (1998) explicitando os níveis pelos quais passa o currículo em seu percurso de intencionalidade das ações à prática; Ferreira (2011) trazendo a conceituação do que são paradigmas; Pessoa (2012) e Silva (1999) para a apresentação dos

diferentes paradigmas curriculares e Candau e Moreira (2008) para o aprofundamento teórico de algumas “indagações curriculares” relativas à cultura e currículo.

Imaginemos uma pirâmide em que no topo está o Estado, na sequência as secretarias de educação, depois as editoras de livros didáticos e, na base, as escolas e os professores. Nesta pirâmide, todos têm o seu papel social e repartem competências na construção do currículo. Segundo Gimeno Sacristán (2000) os níveis curriculares são:

FIGURA1: CURRÍCULO COMO CONJUNTO DE SISTEMAS

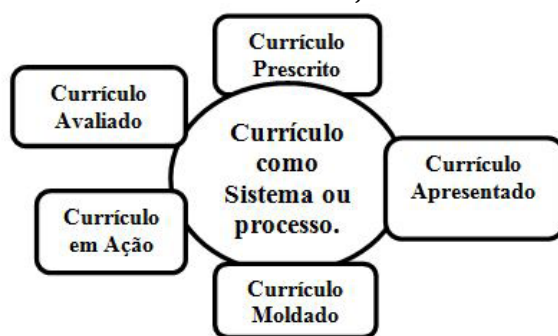


Figura 1. Currículo como conj. De sistemas (adaptado de Gimeno Sacristá, 2000, p.139).

Quatro escolas foram visitadas (Colégio Acreano, Escola de Ensino Fundamental Josué Fernandes, Lourival Pinho e a escola do SESC) a fim de se verificar quais materiais curriculares os professores do primeiro ciclo da Educação Básica utilizam para seu planejamento. Realizado esse levantamento, foram classificados em materiais curriculares oficiais (PCNs, Cadernos de Orientação Curricular) e materiais apresentados aos professores (livros didáticos e guias). Em termos metodológicos, esta pesquisa está pautada em cunho qualitativo, quantitativo, com base documental e empírica.

## NÍVEIS CURRICULARES: DO FORMAL AO REAL


O currículo constitui-se no cruzamento de práticas de diversas instâncias (MEC, SEE, escolas, editoras, professores) que repartem competências. É papel das instituições que compõem o Estado formularem políticas públicas de educação. Assim como é papel

dos professores conhecê-las, analisá-las, questioná-las e adaptá-las às suas realidades.


Logo, o currículo obedece a níveis que tornam possível a transformação de intenções (políticas públicas de educação) em ações (práticas curriculares). Nesta pesquisa tomaremos como foco apenas o currículo prescrito e o apresentado, visto que foram nestes níveis o maior percentual de material curricular.

As ações realizadas pelo currículo instituído são formadas por um conjunto de políticas educativas e político-administrativas (a administração política que dá algumas margens de autonomia, definindo o currículo escrito numa lógica prescritiva) resultando em adaptações associadas à prática do professor, constituindo-se em um campo ordenador que possibilitam as tomadas de decisões, sendo este modelado e adaptado pelas demais instâncias que compõem os níveis curriculares. Corroborando com esta afirmação:


O sistema curricular é objeto de regulações



econômicas, políticas e administrativas. Tendo o currículo implicações tão evidentes na ordenação do sistema educativo, na estrutura dos centros e na distribuição do professorado, (...) um sistema escolar complexo e ordenado (...) produza uma regulação do currículo. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 108)




Dessa maneira, o currículo prescrito não pode e nem deve ser entendido como um tratado pedagógico e um guia didático que ofertam planos elaborados para os professores, pois possui outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educativa geral até o ordenamento dos processos pedagógicos nas aulas.




O currículo apresentado aos professores constitui-se em materiais que objetivam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, destacamos dentre eles os livros didáticos, os quais levam alguns professores a reproduzir determinados conteúdos sem discuti-los e examiná-los. Desta forma, percebemos que estes materiais se transpõem como uma espécie de apoio único que sustentam suas práticas, tornando-se sujeito a esse material e não sujeito de sua construção e uso.



## **O QUE SÃO PARADIGMAS? UM CONCEITO EM VOGA E MULTIFACETADO**



O termo paradigma tem muitos sinônimos. Alguns autores como Pessoa (2012) o denomina de teorias, outros autores chamam de modelos, tendências, concepções e Silva (1999) entende tratar-se de discursos. Nesse trabalho, embora tenhamos adotado o termo “paradigmas curriculares”, por vezes, utilizaremos também teorias, concepções e até discursos curriculares como termos equivalentes.



Nesse sentido, é necessário que o professor defina suas ferramentas teóricas, estabeleça pontos de referências com os quais poderá atribuir sentidos, produzir interpretações do que vive nas ações pedagógicas desenvolvidas, inserindo-as em uma vertente teórica e obter condições de propor a continuidade de uma reflexão-ação sobre seu projeto educativo. Dessa maneira, cabe ao educador analisar informações e teorias, construir um todo de conhecimentos sólidos para fundamentar suas práticas pedagógicas.

Para Ferreira (2001), paradigmas representam:


Um conjunto de conceitos inter-relacionados de tal forma a ponto de proporcionar referenciais que permitem observar, compreender determinado problema em suas características básicas: o quê, como, o que se pretende observar e orientar possíveis soluções. É um conjunto conceitual que garante a coerência interna de qualquer proposta na área da educação e articulação entre o que se faz e o que se pensa, permitindo ao professor agir intencionalmente. Ao educador cabe fazer distinção entre paradigmas para que se percebam as alternâncias no pensamento educacional ao longo da história e, da mesma forma, se perceba quais ideias são relevantes, quais são desconsideradas e em que épocas são e por quê. É sob esta perspectiva, o movimento em educação: de posse do conhecimento de determinados paradigmas, que se busca encaminhar os processos educativos, mas, para tanto, faz-se necessário reflexão, entender quais paradigmas são os orientadores e por que o são. (FERREIRA, 2001, p.3)

Vê-se pautado em Ferreira (2011) que o termo paradigma tem muitos sinônimos, o que faz com que alguns autores como Silva (1999) e Pessoa (2012) façam uso tanto do termo paradigma, quanto teoria para tratar do conjunto de modelos, tendências, concepções e discursos sobre o campo e a prática curricular. Neste trabalho, como já destacado, seguiremos a mesma lógica desses autores.


Nesse sentido, a teoria do currículo nos remete a pressupor que os materiais curriculares fundamentam-se em teorias ou paradigmas diversos, visto que cada material expressa uma ideologia. Assim, na mesma medida em que colaboram na organização de práticas curriculares, ou seja, no currículo posto em ação, produzem relações de poder e resistência às ideologias neles expressas, o que o torna um objeto não consensuado do ponto de vista ideológico. Aspecto que trataremos no item seguinte.

## **PARADIGMAS CURRICULARES: CONVIVENDO COM TENDÊNCIAS E TERMOS DIVERSOS**


Não há um único conceito de currículo. Sua conceituação depende das ferramentas teóricas que usamos para analisá-lo. Se o




analisarmos, por exemplo, a partir de uma teoria de bases meramente técnicas, diremos que currículo é “grade” de disciplinas que compõem um curso e que se materializa pelo alcance de objetivos pré-definidos que se desdobram em conteúdos, metodologias e critérios de avaliação. (MACHADO, 2010)




Se o analisarmos com base nos estudos produzidos pelas teorias críticas de educação, currículo será equivalente a seleção cultural, ou seja, recortes do conhecimento que a sociedade universalmente produziu ao longo de sua existência e que precisa ser socializado via processo de escolarização. Como não cabe todo o conhecimento produzido no tempo em que o aluno passa na escola, é preciso selecioná-lo. Essa seleção, no entanto, não ocorre de modo tranquilo. Entram em jogo relações de poder e resistência, onde conhecimentos têm mais valor, em detrimento de questões ideológicas que os sustentam.




Se analisarmos o currículo a partir daquilo que postulam as teorias ou paradigmas pós-críticos, diremos que currículo, além de ser seleção cultural envolto em relações de poder e resistência, é também elemento de definição de identidades uma vez que através do currículo escolar se formam as identidades dos alunos. Se, por exemplo, a escola adota práticas curriculares pautadas em ações discriminatórias e excludentes em relação ao trato com as diversidades de raça, gênero e etnia, a identidade dos alunos será moldada por posturas também discriminadoras e excludentes. (MACHADO, 2010)



De outro modo, diríamos que um paradigma curricular se constrói com base nas teorias que o fundamentam. Por outro lado, as teorias curriculares são construídas por um conjunto de conceitos e categorias que as sustentam. Uma teoria não é exclusiva da educação ou do currículo. Por exemplo, as teorias da reprodução sociocultural não foram elaboradas, nem tampouco servem somente à educação e ao currículo.



Estabelecemos ainda, pautadas em Machado (2010), que há diferenças entre currículo como campo de estudos e o currículo como prática. Para os limites desse trabalho, em termos muito restritos, dizemos que um campo de estudo é composto por um conjunto de conhecimentos selecionados e organizados em função de suas características, forma de produção e usos sociais.



Alguns campos tiveram sua autonomia

mais cedo que outros. São exemplos desses campos a Filosofia e a Matemática. Já o Currículo como campo especializado de estudos só vai se constituir no início do século XX, nos Estados Unidos, influenciado pelos processos de escolarização de massa. Currículo como prática existe desde a criação das escolas, que é uma invenção da modernidade.

De acordo com Machado (2010), existem autores que se valem de teorias advindas do campo da sociologia para construir suas teses sobre currículo, há outros que recorrem a teorias advindas da filosofia, outros optam por lançar mão de postulados da psicologia, outros da antropologia, da história e assim por diante. Outros conjugam estudos desenvolvidos em diferentes campos aos estudos curriculares. Contudo, quase todos os teóricos do campo do currículo fazem menções a três teorias de base para o currículo. São elas: Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas. (MACHADO, 2010)

A partir da Pedagogia, constituída como ciência do educador, poder-se-ia organizar todas as tendências pedagógicas a qual podemos destacar:

a) Pedagogia Tradicional: esta forma pedagógica está enraizada na história da educação brasileira desde os jesuítas, cristalizando-se quando, no final do século XIX, chegam as idéias de Herbart. Sua essência diz respeito ao magistrocentrismo: o professor sabe e o aluno não sabe, mas com o auxílio, a orientação e os métodos propostos pelo professor pode vir a saber. Preocupa-se também com a moralização dos sujeitos. (Ferreira, 2001, p. 5)

b) Pedagogia Nova: as idéias da Escola Nova chegam ao Brasil na segunda metade do século XX, propondo uma pedagogia que se contrapõe diretamente à Pedagogia Tradicional, na medida em que centraliza toda prática pedagógica no aluno, respeitando-o como capacitado a aprender desde que aja, produza ações. Delimitam-se nesta perspectiva todas as pedagogias progressistas surgidas no século XX: a Pedagogia Libertária, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos. (Ferreira, 2001, p.4)

c) Pedagogias críticas: surgidas nas duas últimas décadas e fruto de muitos estudos e teses, constituem em estudos sobre o currículo enquanto recorte da sociedade levado para a escola. Visam à proposta de uma escola que reflita sobre as composições societárias visando à emancipação dos sujeitos a partir

de suas aprendizagens. Nesta corrente, filia-se a pedagogia histórico-crítico. (Ferreira, 2001, p5).

Ao se construir uma teoria, lança-se mão

de conceitos. Neste sentido, podemos elaborar o seguinte quadro conceitual para cada uma das teorias ou paradigmas curriculares citadas.

**Quadro 1 : PRINCIPAIS PARADIGMAS OU TEORIAS CURRICULARES E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS**

Tradicionais	Críticas	Pós-Críticas
Planejamento	Ideologia	Poder
Programas	Classe social	Resistência
Objetivo	Poder	Gênero
Conteúdo	Resistência	Raça
Avaliação	Hegemonia	Etnia
	Contra-hegemonia	Diversidade cultural

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base em Silva (1999)

Segundo Pessoa (2012), o conceito de currículo resulta de um processo social que se realiza no espaço concreto da instituição educativa com o papel de dar, àqueles sujeitos que ali interagem, acesso a diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo.

As práticas curriculares são consideradas como vivências cotidianas do currículo que se concretizam no dia a dia da escola. Todavia, para que estas vivências ocorram é necessário que se tenha pensado, discutido e selecionado os materiais curriculares que darão suporte a essas práticas.

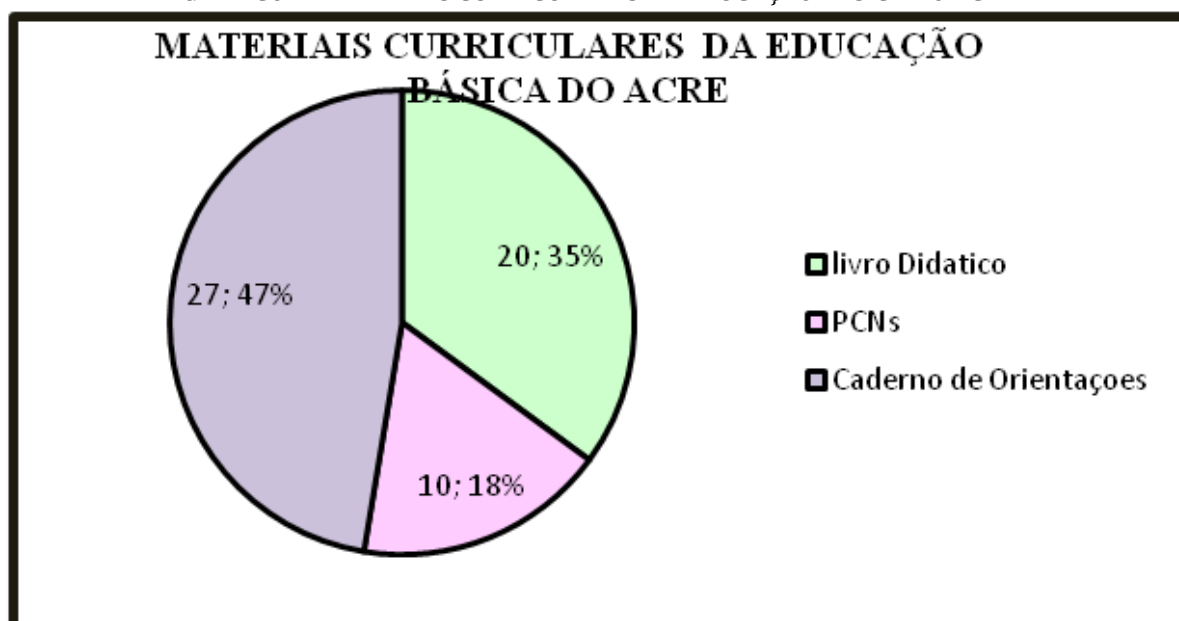
Essas ideologias estão presentes no currículo e se traduzem através de planos e nas propostas pedagógicas dos professores e naquilo que os autores chamam de Currículo Oculto, “que envolve predominantemente as atitudes e os valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar”. (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 17) Também representado pelos materiais moldados pelos professores. Agregados a estes materiais estão os livros didáticos que conforme Gimeno Sacristán (2000) está no nível dos “currículos apresentados aos professores”. Materiais que, durante nossa pesquisa, foi considerado o instrumento mais utilizado para o planejamento do professor.

## DADOS DA PESQUISA

Os materiais que estão presentes no currículo prescrito na educação básica estão representados por um conjunto de intervenções e orientações de forma geral para todo o país, ficando a cargo de instâncias e agentes do currículo (principalmente o professor) adaptar as prescrições de acordo com sua cultura. Durante a pesquisa foi detectado um amplo conjunto de materiais curriculares oferecidos pelo MEC que se traduzem em orientações e guias, tais como: Programa de Desenvolvimento Profissional continuado e Parâmetros em Ação da Educação Infantil, que têm por objetivo, conforme expresso no próprio documento, apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania, potencializando o uso de materiais produzidos pelo MEC, incentivando o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores, dando suporte ao planejamento e à prática do professor. (Conforme apêndice 1). O gráfico a seguir mostra quais os materiais mais utilizados pelos professores e como é a proporção em que são utilizados.



GRÁFICO 1: MATERIAIS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ACRE



(Fonte: Pinheiro PIBIC/UFAC- 2011/2012)

A pesquisa nos propiciou identificar que dos 57 professores entrevistados em conversas informais, apenas 18% utilizam os Parâmetros Curriculares no seu planejamento, alguns não os manuseiam por desconhecimento, outros por buscar materiais alternativos para embasamento de suas aulas.

O Livro Didático representou 35% dos índices da pesquisa que corresponde a 20 professores. Dos 27 docentes 47% dos entrevistados optaram por planejar com os cadernos de orientações do Estado oferecidos como suporte para o professor pela secretaria de educação municipal do Estado do Acre instituído como currículo apresentado aos professores que é a interpretação do currículo prescrito. O gráfico a seguir nos mostra a quantidade de materiais curriculares utilizada pelos professores.

Considerando o pouco uso dos PCNs utilizado como material curricular que orientam seus planejamentos de ensino e, ainda, por entendermos que os livros didáticos e os Cadernos de Orientações Curriculares do Estado do Acre (SEME) foram elaborados tendo como base os PCNs, analisaremos tão somente os livros didáticos, coleções e o Caderno de Orientação Curricular.

Reafirmando os dados da pesquisa Gimeno Sacristán (2000) elenca que existe:


Uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias que costumam

traduzir aos professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, visto que as prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar as atividades educativas nas aulas. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelo livro Didático. (SACRISTÁN, 2000, p.105).


Apesar do Caderno de Orientações Curriculares ser citado como o material mais utilizado pelos professores, destacamos que os professores não o têm. As secretarias estadual e municipal de educação disponibilizam poucos exemplares às escolas e aos professores. Diante desse fato, os professores lançam mão dos livros didáticos e das coleções, por serem materiais mais acessíveis.

### AMPLIANDO O DIÁLOGO COM OS DADOS A PARTIR DOS PARADIGMAS CURRICULARES


Tomando como base o levantamento dos materiais coletados, nossa primeira análise foi a coleção ADOLETRA, onde identificamos traços dos paradigmas tradicionais e/ou tecnicistas do currículo. Carrega princípios tecnicistas, fragmentados e burocratizados, tendo a dimensão técnica do planejamento como ênfase e uma perspectiva de alcance de eficiência via ensino por competências




previamente definidas. Seu foco central é a avaliação e a eficiência dos alunos. Não instiga a produção de conhecimentos, apenas a reprodução rápida e eficiente.




Apesar de ser atualizada de acordo com as novas regras ortográficas e trabalhar com uma proposta lúdica e silábica para o processo de alfabetização, as atividades se apresentam de forma fragmentada, e de modo repetitivo, por exemplo, as atividades de matemática começam pelos números de um em um sem contextualizar a importância dos números no nosso dia a dia, pois de acordo com Kamii, 1990, com base nos estudos de Piaget;



O conceito de número não pode ser “ensinado” às crianças pela via da apresentação e repetição desse conceito pelo professor. É preciso que as crianças construam estruturas mentais para abarcar esse conceito e a melhor forma de fazer isso é estimulando-as a colocar todas as coisas em todos os tipos de relações. (KAMII, 1990, p. 3)



Na coleção Conhecer e Crescer (2011), que também faz parte dos livros Didáticos produzidos pelo MEC, identificamos paradigmas da teoria crítica, que enfatizam a emancipação do aluno através dos conteúdos, neste material trabalha-se com o concreto, visto que nesta faixa etária do primeiro ciclo, em suas orientações a coleção enfatiza o trabalho com atividades que desenvolvem o raciocínio lógico. Há dinamismo e informações que condizem com a realidade em que a criança se encontra, valorizando o conhecimento empírico.



No livro Para aprender a ler e a escrever (2008), produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Acre encontramos elementos que indicam concepções da teoria pós-crítica, visto que em todos os seu conteúdo estão presentes aspectos relacionados à identidade, alteridade, multiculturalismo e os significado dos discursos. Este livro faz um diálogo com a cultura acriana, valorizando os conhecimentos, mas também apresenta outros conhecimentos das demais culturas, de maneira geral, aprende-se de tudo um pouco, seus conteúdos valorizam a história do Acre, onde a criança aprende a partir da sua cultura, como no capítulo 5 que retrata histórias da floresta com “causos” e contos dos próprios seringueiros, mas também tem conteúdo popular de outras


culturas como a história do chapeuzinho vermelho, dentre outros contos de fadas.

No livro didático da coleção Currumim (2001), especificamente na unidade 2, que tem como título: Os lugares em que vivemos, são abordadas questões de multiculturalismo e identidade, elemento este que faz parte, segundo Silva (1999) das teorias pós-críticas. Nesta unidade, além de trabalhar aspectos como: os mais variados tipos de moradia, são apresentadas atividades que levam os alunos a formularem indagações sobre as demais culturas como, por exemplo, como viviam as demais pessoas na antiguidade? Como as casas eram construídas? A sua casa é construída com qual material? De onde vem este material? Estas questões levam os alunos a formularem hipóteses sobre o contexto histórico e atual da humanidade. Cabe ao professor saber trabalhar estas questões, pois segundo Candau e Moreira (2008 p. 29) “o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção do currículo que se materializam nas escolas e nas salas de aula”.


Essa citação, quando utilizada para análise da Coleção Curumim, reforça a necessidade do protagonismo docente na definição de currículos, pois, vê-se que a coleção faz parte das teorias pós-críticas que, na mesma medida que dão ênfase à questão do sujeito como interventor cultural, social e histórico, radicalizam a intervenção do sujeito, haja vista que este é produto de mecanismos e dispositivos que o constroem, ou seja, sua historicidade.

A acusação que se faz aos paradigmas curriculares de perspectiva crítica é que nestes há um reconhecimento de um sujeito com uma consciência unitária, homogênea, centrada, capaz de superar um estado de alienação vivida, fundada em saberes de senso comum, para atingir um estado consciente, lúdico, crítico, livre e autônomo. Em contraposição, os pensadores da perspectiva pós crítica dão relevo à defesa da subjetividade como fragmentada, descentrada e contraditória e questionam as ideias de emancipação e de conscientização. (PESSOA, 2008).


Outro aspecto importante dos pós-críticos refere-se à perspectiva crítica da modernidade em relação a poder, visto que não está identificado apenas nas relações estabelecidas entre uma classe e outra. Todavia, se estabelece nas microrrelações existentes em cada grupo,




se efetivando através da relação entre poder e saber que são independentes, utilizando um do outro para se efetivar.




Sendo assim, acreditamos que as crenças, os valores, os saberes, as dificuldades, os modos de ser dos professores que fazem o currículo em ação, precisam tornar-se objeto de reflexões e análises permanentes, pois existe uma grande tendência com a preocupação na relação do conhecimento escolar e a cultura, dependendo da escolha que o professor faça, em alguns momentos pode haver divergências e atritos a respeito da pluralidade cultural, ou poderá proporcionar uma renovação de atitudes e atuação da práxis do educador.




Para abordarmos esse assunto em nossas análises, achamos por bem conceituar o termo cultura no qual estamos utilizando, com base nos estudos de Candau e Moreira (2008).



Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. (CANDAU; MOREIRA, 2008, p 27).



No decorrer das análises dos materiais curriculares, percebemos que o processo de construção e transmissão dos saberes envolve relação de poder e ideologias que são postas em prática através de diversos instrumentos, onde cada um destes transmite uma determinada cultura que estigmatiza os saberes populares das demais classes. É o que ocorre com os materiais curriculares produzidos pelo MEC e as secretarias de educação como: os PCNS, Referenciais e os livros Didáticos (produzidos pelo MEC) e os cadernos de Orientações produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Acre, os quais envolvem relações de poder, identidade e saber.



Estes materiais têm aspectos tanto das teorias críticas como das pós-críticas, como exemplo podemos citar os livros didáticos onde são selecionados os conteúdos de acordo com a suposta “necessidade” que a sociedade precisa. Constitui em uma ideologia, pois através do livro didático e de demais instrumentos são reproduzidos aspectos culturais e sociais da classe dominante. Tais como os cursos de elites nas universidades,

onde os alunos que passam nos cursos mais procurados são de classe média alta, visto que estes, ao estudarem, sabem o que os livros querem dizer, pois condiz com a sua realidade, enquanto que os alunos de classe baixa encontram dificuldades de compreender determinados conteúdos, pois estão distantes da sua realidade.

De acordo com Candau e Moreira (2008), como um amálgama o currículo é constituído por materiais curriculares “que representam um conjunto de paradigmas que repercutem na formação e identidade cultural dos alunos”.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da pesquisa revelou que, há um grande número de materiais curriculares prescritos produzidos pelas instâncias oficiais do MEC e que embora se fale tanto em autonomia dos professores na produção de materiais curriculares, esta se fez quase inexistente. Portanto, faz-se necessário que sejam fomentadas, no âmbito das escolas, políticas educacionais que promovam estudos que permitam a apropriação da base teórica que fundamenta os materiais curriculares oficiais e propiciem a criação/recriação de materiais curriculares adaptados à realidade sociocultural das escolas acrianas, reforçando assim o protagonismo das instâncias e agentes curriculares regionais com vistas à construção de currículos mais autônomos e menos presos as determinações oficiais do MEC.


Verificou-se que as prescrições curriculares não garantem a operacionalização prática de currículos, mas, ao serem proclamadas, indicam que o Estado tem uma posição no tocante às perspectivas formativas dos alunos.

Nesse sentido, considerando o currículo como cruzamento de práticas de diversas instâncias e agentes (MEC, SEE, escolas, editoras, professores) que repartem competências, os professores não devem apenas tecer críticas negativas às políticas curriculares que o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação prescrevem. É papel das instituições que compõem o Estado formularem políticas públicas de educação. Assim como é papel dos professores conhecê-las, analisá-las, questioná-las e adaptá-las às suas realidades.

Concluimos, portanto, que os paradigmas que permeiam os materiais curriculares




que organizam o ensino do primeiro ciclo da Educação Básica do Estado do Acre são poliparadigmáticos e interparadigmáticos, pois as teorias, conceitos e categorias que os sustentam se hibridizam e se articulam. Contudo, evidenciamos haver certa preponderância dos paradigmas pós-críticos de currículo.




Esperamos que esse estudo sirva de embasamento para que dirigentes educacionais, professores que trabalham na educação básica e aqueles que atuam na formação destes, bem como, pesquisadores do campo do currículo, tenham um “espelho” do que se tem codificado como orientação curricular no Acre e possam desencadear outras pesquisas e análises voltadas ao campo e a prática curricular.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Para aprender a ler e escrever**. Rio Branco: SEE/SEME, 2008.




ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. **Cadernos de Orientação Curricular: Orientações curriculares para o ciclo inicial**. Rio Branco, AC.: SEE, 2009. v.2. Il. 104p.



CASTELLAR, S.; ZAMBONI, E. **Geografia 1º serie**. São Paulo: Atual, 2001. (Coleção Curumim).



FERREIRA, L. S. **Educação, Paradigmas e Tendências**: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. Ijuí: Editora Unijui, 2001.



GARCIA, J. **Alfabetização Matemática 2º ano**. 3ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2011. (Coleção Conhecer e Crescer)

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget por atuação**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 1987.

MACHADO, T. M. R. **Algumas questões sobre Currículo**. Notas de aula da disciplina Teoria do Currículo, ministrada no segundo semestre de 2010 no curso de Pedagogia da UFAC.

MIRANDA, C.; RODRIGUES, L. **Letramento e Alfabetização Linguística 1º ano**. São Paulo: Ática, 2008. (Coleção Aprendendo Sempre)

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações Sobre Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

PESSOA, V. I. F. **Prática Curricular Interdisciplinar**: convivência com tendências diversas. XVI Semana de Educação, I Simpósio de Formação de Formação de Professores, UFAC, 2012.

REZENDE, M. **Uma proposta lúdica e silábica para alfabetização 6 a 7 anos**. São Paulo: Sala Viva, 2010. (Coleção Adoletra).

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# ATEÍSMO: MOVIMENTO DE CONTESTAÇÃO DA ORDEM RELIGIOSA NO ACRE

Felipe Gomes Zanon

*Universidade Federal do Acre*

*Núcleo de Pesquisa da Cena Contemporânea*

## RESUMO

Resumo da exposição oral a ser realizada na UFAC, no mês de agosto, durante o Simpósio de Linguagens e Identidades. Este resumo tem por objetivo apresentar o ateísmo como movimento de contestação da ordem religiosa brasileira, com ênfase especial à sociedade acriana, por meio de uma discussão em torno da moral judaico-cristão, o orientalismo e demais denominações, tendo como base os debates e mobilizações ocorridas em redes sociais e espaços físicos, bem como a criação por seus participantes de organizações tais como a Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos a Associação Acreana de Ateus e Agnósticos do Acre. Neste sentido, nossos referenciais se darão dentro de uma perspectiva da Escola dos Annales, formatando o texto em uma estrutura introdutória com a exposição da síntese dos principais pensadores do ateísmo e agnosticismo, no desenvolvimento será historiado como tais ideias influenciaram no Acre a formação das discussões, para expormos nas considerações finais quais têm sido os produtos gerados a partir destes debates. Com igual ênfase, este debate será comparado com a maneira de análise da Escola de Frankfurt, propondo um debate entre duas grandes vertentes históricas. Logo, a temática se insere dentro do Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Políticos, idealizado pelo Núcleo de Pesquisa da Cena Contemporânea (NUPECC), visto a preocupação em pensar as manifestações contestatórias da ordem vigente que estão ocorrendo em países de línguas latinas integrantes da região amazônica. “E eis que aquele ateu, nos confins da Amazônia a patrulhar, observa encravada na floresta, outra igrejinha PROTESTANTE, entoando seus cânticos e sua forma de o mundo pensar”.

**Palavras-chave:** Ateísmo. Agnosticismo. Movimentos sociais. Ordem social.

## ATEÍSMO: MOVIMENTO DE CONTESTAÇÃO DA ORDEM RELIGIOSA NO ACRE

### INTRODUÇÃO











“É preciso mudar o mundo, não o passado” (Finley). Quando um ateu afirma que deus não existe, isso não significa o “nascimento” de uma nova religião, significa apenas que ele escolheu viver uma vida sem ídolos, ou qualquer ente “metafísico” com poderes fantásticos. É o senhor de si. Entre ateus é comum e corriqueira a expressão “arrebanhar ateus é como arrebanhar gatos”.

Nalongo duração podemos, parafraseando Hobsbawn, visualizar algo semelhante a uma “Era dos Ídolos”, principalmente nas sociedades ocidentais, de forte tradição cristã. Esta última, sendo a responsável, inclusive, pelos “nortes” (inclusive educacionais) da forma de pensar contemporânea. Exemplo pululam. No Acre, um pequeno passeio pelas ruas nos leva à fachada de diversas denominações deste tipo: São José (que recebe dinheiro público), Adventista, João Calvino, o extinto “Batista”, etc.

Não busco discutir o mérito (não acadêmico) de se a teoria criacionista tem ou não qualquer direito de ser propalada como estudo “didático” ou “analisável”, a pergunta do ateu moderno seria mais parecido com algo do tipo: “Por que devo acreditar?” ou, como cantou o imortal Tim Maia “me dê motivos”. Assim, contestação, aqui, não assume qualquer pretensão beligerante, mas de ateus lutando por “seus direitos”, sendo o primeiro e mais fundamental deles, o direito de não crer.

Voltando à longa duração, a simples leitura deste excerto da abjuração de Galileu, conforme publicado na obra *Entre a Cruz e a Caldeirinha*, denota que este direito (o de não crer) é um direito moderno.

Eu, Galileu Galilei, filho do finado Vincenzo Galilei de Florença, com setenta anos de idade, vindo pessoalmente ao julgamento e me ajoelhando diante de



vós Eminentíssimos e Reverendíssimos Cardeais, Inquisidores Gerais da República Cristã Universal, contra a corrupção herética, tendo diante de meus olhos os Santos Evangelhos, que toco com minhas própria mãos, juro que sempre acreditei, e, com o auxílio de Deus, acreditarei no futuro, em tudo a que a Santa Igreja Católica e Apostólica de Roma sustenta, ensina e pratica.”

Richard Dawkins, (já que para muitos cristãos existiria a figura do ateu “fundamentalista”), é categórico no livro Deus um delírio quando aborda o fato de que na verdade são os ateus que sofrem mais preconceito. O preocupante então é que para a “categoria” ateu assim como para qualquer categoria vítima de preconceitos, é lidar com o preconceito advindo das instituições que deveriam “proteger” a liberdade e outros direitos básicos do indivíduo. O fato é que a grande parte das pessoas não parece disposta a sequer discutir o assunto, pois a grande maioria não acredita que existe tal tipo de preconceito. O Rapper Gabriel o Pensador escreveu na música “O Racismo é Burrice” o que segue: “o racismo é burrice mas o mais burro não é o racista é o que pensa que o racismo não existe”.

Contestação assume então uma necessidade de mudar o eixo da pergunta, ou seja, observando o “Acre de hoje”, mesmo nos seus mais longínquos rincões, há uma igreja, das mais diversas denominações. Assim, analisando o contemporâneo, seria válido dizer que a diferença entre essas denominações seria “apenas”: “qual a forma correta de acreditar em deus?”. Logo, no ateísmo lato sensu, a pergunta contestatória por excelência se tornaria: “Por que e para que um deus?”.

Lincoln, figura proeminente da independência dos Estados Unidos, certa vez afirmou: “Se somos tão maus com religião como seríamos sem ela?”.

## DESENVOLVIMENTO

Cristãos amiúde utilizam-se de máximas como “você deveria ter mais respeito pela minha religião”, ou “se você não crê, porque se importa?”. Quando reunidos pela primeira vez na história do Estado, no dia 17 de fevereiro de 2013, os ateus acreanos escolheram discutir

filosofia, pois não há como negar o fato de que religiosos consideram seu conjunto de leis morais de cunho filosófico, e não foi a toa que muitos ali compareceram. O professor Wlisses James da Universidade Federal do Acre, durante uma intervenção, ressaltou sua preocupação quanto a um aluno fundamentalista que teve dizendo que “em alguns anos ele vai estar dando aula em alguma escola por aí”.

Essa é uma preocupação válida, pois a educação é o meio pelo qual o preconceito é enraizado numa sociedade, tanto no núcleo familiar quanto nas escolas e igrejas. Escolas dominicais, geralmente, são o primeiro contato de uma criança com a Igreja enquanto instituição. E o pastor, padre ou ministrante, sempre um adulto, é visto pela criança, como detentor de um saber que não deve ser questionado. Vejamos o que Richard Dawkins diz a respeito:

A religião fundamentalista está determinada a arruinar a educação científica de inúmeros milhares de mentes jovens, inocentes e bem-intencionadas. A religião não fundamentalista, “sensata”, pode não estar fazendo isso. Mas está tornando o mundo seguro para o fundamentalismo ao ensinar as crianças, desde muito cedo, que a fé inquestionável é uma virtude.

Os valores morais passados pelas religiões podem se tornar perigosos em mentes ainda em formação. Em países árabes homens-bomba mais do que incentivados são tidos como verdadeiros ‘heróis’ nacionais. No Brasil, muitos jovens repetem de maneira assustadora o discurso de pessoas tidas como “ícones” de suas denominações religiosas.

Silas Malafaia, Marcos Feliciano, Edir Macedo, protegidos pela “fé inquestionável” na salvação de suas “almas”, tomam para si o cajado de Moisés e “guiam” seu rebanho através de preocupações, mais do que absurdas, perigosas à liberdade do indivíduo. Relacionamentos com pessoas de outras religiões (e principalmente descrentes) são desaconselhados, pois são pessoas do “mundo”. Aquilo que Nietzsche chamou de “platonismo da plebe”, acaba por permear o pensamento contemporâneo de forma perigosa, pois leva a comportamentos que exortam a exclusão, perseguição, e afastamento daqueles que sejam considerados em desacordo com a

“palavra”.

Sobre a Moralidade religiosa, o físico brasileiro Marcelo Gleiser expõe suas preocupações no livro Criação Imperfeita.

Que moralidade religiosa era essa que inspirava o assassinato de inocentes? O que aconteceu com o “não faça aos outros o que não queres que façam a ti mesmo”? Para piorar, havia também a questão do sofrimento humano. Onde estava Deus quando minha mãe morreu? Por que eu? Será que era já um pecador aos seis anos? Será que meus irmãos ou meu pai eram? Onde estava Ele quando rezava pedindo ajuda? E os terríveis desastres que marcam a história da humanidade? Terremotos e erupções vulcânicas assolando cidades inteiras; maremotos e furacões; os crimes hediondos perpetrados pelos homens contra os homens, o Holocausto, o genocídio de russos e chineses por Stalin e Mao, a dizimação dos nativos das Américas... A lista é longa e assustadora. Afirmações como “Deus age de forma misteriosa”, ou “Deus tem mais o que fazer do que atender às preces de uma criancinha metida”, ou “os feitos e os crimes dos homens devem ser atribuídos aos homens e não a Deus”, me soavam como desculpas, e não aliviavam em nada a minha angústia.

Assim, como não “contestar” religiões que resolvem problemas que elas mesmas criam? A Bíblia é bastante clara quanto ao castigo reservado àqueles que porventura não creiam em deus ou escolham um outro deus de sua preferência. Como não contestar um conjunto de dogmas que diz que aqueles que não seguirem à risca suas “normatizações” para a vida serão condenados a um sofrimento eterno?

Todo descrente, ou mesmo frequentador de religiões de origem africana

(principalmente), consegue ler nos olhos de religiosos fundamentalistas o “sofrimento” que os aguarda. Em O Anticristo, num aforismo fantástico, Nietzsche resume bem o sentimento de quem vive de acordo com os dogmas cristãos esperando uma vida “perfeita” no pós-morte: “No budismo nada é prometido e tudo é cumprido. No cristianismo tudo é prometido e nada é cumprido”.

Em pleno século XXI os religiosos não querem sequer discutir leis mais abrangentes no que concerne aqueles que pensam diferente. Durante minha vida já obtive vários exemplos. A proibição da pesquisa com células-tronco embrionárias. A tentativa de boicote a legalização da união homoafetiva. Devemos ter em mente que a criminalização e demonização das drogas tem cunho cristão e foi propalada principalmente pelos estadunidenses. É absurdo o ensino do criacionismo pós-Darwin e mesmo assim as pessoas acham “natural” que esta fábula continue sendo contada com ares de “verdade” e de “inspiração divina”. Dawkins, em Deus um Delírio, é enfático quando perora sobre o “fundamentalismo ateu”:

Acontece porque as evidências da evolução são fortíssimas e fico apaixonadamente perturbado com o fato de meu oponente não conseguir enxergar isso – ou, o mais comum, recusar-se até a pensar nisso, porque contradiz seu livro sagrado.

Há uma imagem que acho emblemática e ao mesmo tempo estarrecidora sobre este tal livro sagrado que denota bem o movimento contestatório ateu. A imagem, permeada pelo humor negro (característica ateuista por excelência), comparando a Bíblia a uma caixa de cigarro (ou seja, perigosa), faz admoestações exageradas, porém, não menos válidas quando se trata de observar a Bíblia enquanto escrita por “pessoas inspiradas por deus”.



(fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=508686685890163&set=pb.319596814799152.-2207520000.1381820755.&type=3&theater>)

Sobre outras instituições tão “sagradas” quanto a família burguesa, o casamento por exemplo, nos moldes cristãos e com a benção daqueles que realizam a “mímica de coveiro” (Nietzsche), são vistos igualmente de maneira depreciativa por Duby em A História em Migalhas “o casamento é um instrumento de controle. Os dirigentes da Igreja utilizaram-no para fazer frente aos laicos e na esperança de os subjugar”.

Desde que nascemos até o momento que morremos é a Igreja quem dá seu “aval” para que vivamos. Membros da maior organização ateuista a nível nacional, durante a visita do novo papa argentino, realizaram um manifesto chamado “Ventos do Secularismo” onde promoveram a nível nacional um “desbatismo coletivo” como forma de protesto. Por sua vez foram execrados em rede nacional pela jornalista Rachel Sherezade do SBT num vídeo (link do vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=SoFUnf0GOdM>) que virou “hit” pela internet. Dentre as pérolas da jornalista destaco “(...) pobres ateus eles não sabem o que dizem, inconformados e incomodados pela fé, protestando contra o que não acreditam (...)”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a fundação da Associação de Ateus e Agnósticos do Acre, em 2012, no dia em que se comemora o “Corpo de Cristo”, quando de maneira mais ampla os ateus começaram a se reunir no Estado, o que observamos são






história de sofrimento e preconceito que se acumulam. A família geralmente é onde tudo começa e onde, infelizmente, mais duramente o preconceito é sentido. Depois a escola, o local de trabalho, enfim, na vida social a qual estamos todos sujeitos.

O professor Wlisses, durante o mesmo encontro já citado, relata um fato com o qual muitos ateus se identificam, ou seja, o dia da “reza”. Todos devem se reunir e pedir ajuda e proteção a deus, durante este momento ímpar. Se um ateu não participa é visto como um pária, ou tem que ouvir horas e horas de “pregação” sobre como ele vai sofrer em virtude de sua descrença. Assim, este movimento contestatório no Acre não visa a extinção da religião, mas o fim do preconceito decorrente dela. Todas as minorias são protegidas por lei, por que não os ateus? Seremos para sempre obrigados a participar da “hora da reza”?






Enquanto isso não é discutido seriamente, veremos nossos filhos impedidos de participar dos escoteiros, maçonaria e outras instituições que não aceitam ateus entre seus membros. Esses são os valores propagados pelo cristianismo, tão terríveis que Nietzsche os compara a valores de negação da vida. No trecho abaixo, de Crepúsculo dos Ídolos ele enfatiza que:

Se falamos de valores, falamos sob a inspiração, sob a ótica da vida: a vida mesmo nos coage a instituir valores; a vida mesma valora através de nós, quando instituímos valores... Disto se segue que





também essa contranatureza de moral, que capta Deus como contraconceito e condenação da vida, é apenas um juízo de valor da vida – de que vida? De que espécie de vida? – Mas eu já dei a resposta: da vida declinante, da vida enfraquecida, cansada, condenada. Moral, como foi entendida até agora – como ultimamente foi ainda formulada por Schopenhauer, como ‘negação da vontade de vida’ – o que o próprio instituto de *décadence*, que faz de si um imperativo: ela diz: ‘Vai ao fundo!’ – ela é o juízo dos condenados.



Por fim, a contestação aqui defendida é uma luta por direitos e oportunidades que aqueles que não creem possuem. É uma luta por um Estado Laico de direito e de fato. É uma luta por igualdade. Luta por aceitação. Aceitação do fato de que somos felizes e plenos sem deus no coração e de que religião se discute sim. De olhar nos olhos do “Homem Santo” e poder dizer sem medo de represálias como Nietzsche em Zaratustra: “Será que ele não ouviu em seus bosques que deus está morto?”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. O Barão de Rothschild e a questão do Acre. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 43, n. 2, Dec. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-73292000000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292000000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 abr. 2013.

CALIXTO, Valdir de Oliveira; SOUZA, Josué Fernandes de; SOUZA, José Dourado de. **Acre: uma história em construção**. Rio Branco: Fundação Cultural, 1985.

CUNHA, Euclides da. **Um paraíso perdido: reunião de ensaios amazônicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

\_\_\_\_\_. **A margem da História**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DARNTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História – novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma Breve História do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

DOSSE, François. **A História em Migalhas**. Dos “Annales à “Nova História”. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992

HOBSBAWM, Eric J. **A Era dos Impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. KHOURY, Yara Maria Aun; et. al. **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1980.

LE ROY LADURIE, Emmanuel. O Historiador e o computador. In.: NOVAIS, Fernando Antonio; SILVA, Rogerio Forastieri. **Nova História em perspectiva**. São Paulo: Cosacnaify, 2011.

MATOS, Olgário C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

NIETZSCHE, F. W. Assim Falava Zaratustra. São Paulo: Martin Claret, 1991.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. O Brasil no contexto do capitalismo internacional 1889-1930. In: CARDOSO, Fernando Henrique; FAUSTO, Boris [et.al.]. **Brasil republicano, estruturas de poder e economia**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. P. 378-428. (História geral da civilização brasileira; t.3.; v.8).

TOCANTINS, Leandro. **Formação Histórica do Acre**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, 2001. 2v. 548p.

# PRESENÇA NEGRA NA AMAZÔNIA

Flávia Rodrigues Lima da Rocha  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

No Brasil existem muitos estudos dedicados aos negros e aos seus descendentes, porém, na região Amazônica esses estudos ainda são pouco frequentes e no Estado do Acre menos ainda. Apesar da rica documentação (como registros carcerários e relatórios de cronistas e viajantes, por exemplo) e ainda ricas fontes orais e ficcionais sobre a temática, estas não têm sido exploradas, sobretudo com a justificativa de que não havia negros nesta região ou que sua presença era irrisória. Com o presente estudo buscou-se fazer um levantamento histórico acerca da presença negra na Amazônia, especialmente na Amazônia acreana, a fim de desfazer o mito discursivo de que no Acre não tem negros. Esta pesquisa tem como referencial teórico estudos de Gilberto Freyre, que nos traz o conceito da formação do povo brasileiro a partir das três raças, onde o negro se miscigena ao branco e ao índio. Esse estudo é muito criticado por Munanga que afirma que a miscigenação é apenas uma forma de anular o negro da nossa história; enquanto que outros autores como Bhabha e Canclini afirmam que não há cultura pura, mas apenas culturas híbridas. O levantamento bibliográfico em obras que investigaram essa questão foi o método utilizado para compor a pesquisa, que por fim nos mostra a ativa e fluente participação de escravos africanos e seus descendentes na história da Amazônia.

**Palavras-chave:** Negros. Amazônia. Índios.

## AMAZÔNIA, NEGROS, VISIBILIDADE, AMAZÔNIA ACREANA




No Brasil já se encontram muitos estudos dedicados aos negros e aos seus descendentes, entretanto, na região Amazônica estes estudos ainda são pouco frequentes e no Estado do Acre menos frequentes ainda. Apesar de haver rica documentação (como nos registros carcerários e em relatórios de cronistas e viajantes, por exemplo) e ainda ricas fontes orais e ficcionais sobre a temática, estas não têm sido

exploradas, sobretudo com a justificativa de que não havia negros nesta região ou de que a presença destes personagens na referida região era irrisória<sup>1</sup>.




Por isso, o presente artigo busca mostrar a notoriedade que a temática “negros na Amazônia” tem ganhado, inclusive na Amazônia acreana. Busco fazer isto através de algumas pesquisas já realizadas, as quais procuro expor aqui.

A questão do negro na Amazônia passa pela discussão da mestiçagem como uma realidade cultural e racial, como propõe Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala* (1933), que nos apresenta uma realidade atenuada e romantizada da relação entre o negro escravo africano e o branco colonizador português. Aqui se inclui também o discurso do Brasil formado por três raças, onde o branco é a principal (embora seja numericamente inferior) e o índio e o negro são as raças secundárias. Além disso, no Brasil, o discurso político e intelectual em torno da mestiçagem tinha a intenção de postá-la como resposta aos “problemas” de cor do país, que o configurava como um país não só atrasado como também inferior em seus aspectos populacionais e culturais, conforme nos aponta Munanga<sup>2</sup>. Assim, o mestiço eliminaria o negro e embranqueceria, após algumas gerações, a nação brasileira, aproximando-a da modernização e do progresso desejados. Entretanto, a mestiçagem compreendida por minhas pesquisas segue outros princípios, encontrados em autores como Canclini<sup>3</sup> e Homi Bhabha<sup>4</sup>, de que a mestiçagem não desqualifica nenhuma das contribuições culturais envolvidas, com suas histórias, particularidades, memórias e vivências, defendendo, esses autores, que as culturas, inclusive as negras, estão em permanente processo de negociação, onde o resultado não é uma síntese que exclui as culturas que a originaram, mas uma transformação das mesmas.




Uma outra justificativa usada durante muito tempo sobre a ausência de negros na




Amazônia parte do equívoco de afirmar que o emprego da mão-de-obra indígena tornou desnecessária a introdução da escravidão negra, mas, conforme nos afirma Foster<sup>5</sup>, este equívoco facilmente se desfaz quando levamos em consideração outras atividades econômicas na Amazônia além da agricultura, como a cana-de-açúcar e o cultivo do arroz, que empregavam mão-de-obra negra. Há também uma dificuldade notável em se escrever sobre a história dos negros na Amazônia, que é a da verossimilhança com a realidade, pois na Era Colonial dados eram forjados de acordo com os interesses de quem administrava a colônia ao relatar à Coroa sobre sua área de domínio.



Não obstante, também é notório o esforço de alguns pesquisadores em ler a história “a contrapelo”, como sugeria Benjamin<sup>6</sup>. Como, por exemplo, Vicente Salles, com sua obra *O negro no Pará sob regime de escravidão* (1971); Eurípedes A. Funes, que em sua tese de doutorado produziu o texto “*Nasci nas matas nunca tive senhor*”: História e memória dos mocambos do Baixo Amazonas (1995); bem como Rosa Acevedo e Edna Castro com *Negros do Trombetas: guardiões de matas e rios* (1998); também temos vários textos de Flávio dos Santos Gomes, como *Outras Histórias de Mocambos na Amazônia Colonial* (1996) e *Nas Fronteiras da Liberdade. Mocambos, fugitivos e protesto escravo na Amazônia Colonial* (1999); dentre muitos outros estudos têm se proliferado em detrimento de um discurso oficial e limitado a reproduzir os conceitos, os valores e os privilégios de minoria dominante.



É reconhecido que o número de negros na Amazônia é menor do que em outras regiões do país, como no Sudeste e no Nordeste, por exemplo, e que a introdução da escravidão nessa região foi tardia, também em relação a outras regiões do Brasil, mas não ao ponto de ser desconsiderada e não ter sua história inserida no contexto regional. Nem em valor numérico nem em valor cultural a contribuição negra na Amazônia pode ser ignorada nem tampouco posta como uma presença exótica como complemento de uma terra mais exótica ainda em sua invenção.




O historiador Arthur César Ferreira Reis<sup>7</sup> atribui a holandeses e, principalmente, a ingleses a introdução de negros na Amazônia, que, nas últimas décadas do século XVI e na primeira do século XVII, tentaram-se apossar do extremo norte do Brasil<sup>8</sup> e visavam conquistar os índios para implantarem seus

domínios.







Sabe-se que uma das formas de introdução do negro na Amazônia foi através do tráfico direto, estimulado, financiado e organizado pela Coroa, bem como através do comércio interno de escravos, de contrabando, de migrações, tanto de escravos em fuga quanto de escravos acompanhando seus senhores, dentre outras formas. Segundo Salles, entraram na Amazônia uma média de 53.000 negros no período colonial. Embora se empregasse a mão-de-obra indígena em abundância, a negra era preferível, pois os indígenas eram defendidos pelos religiosos, especialmente pelos jesuítas, fugiam com mais facilidade e morriam com mais facilidade ainda, em decorrência de doenças trazidas pelos portugueses ou dos árduos trabalhos impostos a eles, enquanto que o negro era mais resistente, por isso, no máximo, era desejável manter os dois grupos étnicos trabalhando em conjunto, pois acreditava-se que assim o indígena se adaptava melhor ao ritmo da escravidão colonial. Quando, em meados do século XVIII, a colonização do norte do Brasil tornou-se prioridade para as autoridades portuguesas, isto requereu premente e massiva introdução de mão-de-obra africana, levando à instauração da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (1755-1788). Esse foi o período de maior incremento do tráfico negreiro para a região amazônica.

Segundo Salles<sup>9</sup> no final do século XVIII a Coroa incentivou a ocupação do norte do Brasil isentando de tributos os negros que para lá fossem comprados. Entretanto, é interessante notar que os negros não eram enviados ao Pará com o objetivo de povoar, mas de construir povoados para os povoadores desejáveis, aqueles que eram brancos e “civilizados” como os próprios portugueses. Assim, segundo Foster<sup>10</sup>, até 1822, o negro constituía o maior grupo étnico da população de Belém, demolindo completamente a idéia de que não havia negros na Amazônia. Tanto havia quanto há, pois estes negros não desapareceram com o tempo, mas se reproduziram tanto fisicamente quanto culturalmente.




Segundo a obra *Belém dos Imigrantes*<sup>11</sup>, entre 1890 e 1925 a Amazônia recebeu um expressivo número de imigrantes provenientes de Barbados, uma possessão inglesa, localizada nas Antilhas. A obra citada relata que estes imigrantes vieram para a Amazônia por força de um contrato de trabalho com



firmas britânicas, que exploravam serviços públicos na capital e no interior do Pará. Estes negros eram muito diferentes dos negros escravos encontrados no Brasil, pois além de serem assalariados, tinham suas identidades muito mais ligadas à Inglaterra do que África ou à América escravocrata, numa tentativa de serem embranquecidos e serem aceitos ante os brancos com os quais se relacionavam.



Sujeitos negros também estavam maciçamente presentes nas revoltas coloniais como a Cabanagem, no Pará, e a Balaiada, no Maranhão, nos dando fortes subsídios para identificar a presença negra na Amazônia e ainda para compreender a posição do negro escravo, que não apenas resistia de diversas formas, mas que também se articulava e se organizava para lutar não só por liberdade como também por possibilidades de sobrevivência, como o direito a terra e a participações de cidadania. Na Cabanagem, por exemplo, os negros acreditavam que a emancipação política do Grão-Pará de Portugal era uma forma de acabar com a escravidão<sup>12</sup>. Essas rebeliões provocaram grandes deslocamentos negros, dentro da própria região Amazônica, pois os territórios onde ocorreram as revoltas transformaram-se em foco de maior vigilância. Além disso, muitos negros que escaparam refugiaram-se em quilombos e quanto aos próprios quilombos, muitos se locomoveram para lugares mais inacessíveis, visto a dura perseguição dada aos revoltosos, provocando assim fortes diásporas negras internas na região Amazônica. As rebeliões negras na Amazônia, como é o caso já visto da Cabanagem, no Pará, acarretaram para a região uma baixa na mão-de-obra negra, levando os grandes senhores a importarem mais escravos negros, aumentando ainda mais seu número na região.






Segundo Pinheiro<sup>13</sup>, na virada do século XVIII para o XIX proliferaram-se os engenhos e as fazendas ao redor de Belém, onde já havia considerável mão-de-obra escrava negra, podendo ser encontrada também em diversos trabalhos urbanos, bem como escravos domésticos e em profissões específicas. O mesmo autor, assim como vários outros aqui utilizados, aponta a proximidade com as Guianas como recurso estratégico para fugas, já o que o fluxo entre as regiões fronteiriças era constante. Aponta ainda a estreita ligação dos negros com os índios, tanto na escravidão, quanto nos mocambos, onde havia

uma constante troca, incluindo até mesmo casamentos. É importante lembrar que grande foi o número de mocambos dispersos na Amazônia e até mesmo grande a mobilidade destes quando se sentiam ameaçados, chegando estes espaços a abrigar não apenas escravos negros fugidos, mas também índios e mestiços desapropriados de um lugar para sobreviver, mesclando uns aos outros física e culturalmente, reinventando constantemente suas fronteiras e também identidades, demonstrando-se assim que na Amazônia os contatos inter-étnicos tinham motivos diversos, havendo, inclusive, conflitos de várias naturezas entre eles. Gilberto Freyre chega a afirmar que a expansão de negros fugidos rio Amazonas acima é equiparada com a expansão bandeirante dos paulistas, lembrando ainda que a vasta rede hidrográfica facilitava as fugas e a manutenção dos mocambos.



Para compor a obra *Os senhores dos rios*<sup>14</sup>, Flávio Gomes escreveu um artigo, em parceria com Jonas Marçal Queiroz, muito rico em informações sobre o negro na Amazônia. Gomes e Queiroz afirmam que no final do século XVII já se podia perceber claramente a presença negra na Amazônia. Um exemplo disso é o desenvolvimento da Irmandade do Rosário, de tradicional devoção negra nas cidades do Grão-Pará. Também na região do atual Macapá a presença negra é percebida desde a segunda metade do século XVIII e é associada principalmente à construção da Fortaleza de São José de Macapá, para a qual os colonos eram obrigados a cederem seus escravos, aliás, sempre que solicitados pela Coroa, também para a construção de outras obras públicas. Também era possível se encontrar escravos trabalhando em todo tipo de construção urbana, hospitais, bandas de músicas, serviços domésticos, porteiros, etc. Assim, podemos compreender que a Amazônia também foi uma região escravista com mão-de-obra negra, embora até hoje se questione a existência de negros nesse território. Inclusive quando da extração da borracha, a partir do século XIX, havia uma preferência por recrutamento de “gente de cor”, conforme observamos em Tocantins<sup>15</sup>. A presença negra na Amazônia revela-se até mesmo nos topônimos de origem africana, como a ilha das Mulatas, dentre outros.

Gomes e Queiroz lembram ainda da ideia de internacionalização da Amazônia, presente desde meados do século XIX, fazendo










com que se associasse a esse pensamento o de que a Amazônia deveria ser povoada por negros americanos, livres ou não, pois havia a crença racista de que estes, juntamente com os índios, eram seres incapazes de vencer a selva, por sua inferioridade natural. Esta idéia fortaleceu-se com justificativa do influxo de negros do norte para o sul do Império brasileiro, devido à demanda de mão-de-obra nas fazendas cafeeiras. Fortaleceu-se também devido a Guerra Civil americana, quando os sulistas passaram a ver na região amazônica uma oportunidade de perpetuar o regime escravocrata, como de fato o buscaram fazer, migrando muitos para cá logo após o fim da Guerra de Secessão.



Outra pesquisa de fundamental importância para a identificação da presença negra na Amazônia, especificando a aqui a Amazônia acreana, foi realizada pela Fundação Palmares, um centro de pesquisa, fundado em 1999, no Instituto do Meio Ambiente no Acre, e como afirma uma de suas pesquisadoras, Maria Rodrigues da Silva, *era um braço da Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura*. Este projeto visava principalmente identificar e valorizar a participação de comunidades afro-descendentes na formação dos municípios acreanos.



A pesquisa desenvolveu-se a partir de bibliotecas, arquivos e entrevistas tanto no Acre como em Rondônia, com entidades que trabalham com movimentos negros, principalmente as entidades ligadas à religiosidade e à capoeira. Embora não houvesse muitos acervos que revelasse a história dos afro-descendentes no Acre, já que o discurso oficial sempre a silenciou, as evidências da presença negra no Acre eram tamanhas que a grande diversidade de influência da cultura negra ia sendo desmascarada ante o grupo de pesquisa, o que resultou na publicação da revista *Negros no Acre*, em 2005.







A revista *Negros no Acre* é composta por uma série de artigos e entrevistas e contém uma riqueza imensurável de informações sobre os afro-descendentes que povoaram o Estado do Acre e que nele se reproduziram física e culturalmente. O primeiro artigo é de Maria José Bezerra, professora de História na Universidade Federal do Acre – UFAC, na época da pesquisa era coordenadora do CDIH (Centro de Documentação e Informação Histórica), na UFAC. A escolha desta pesquisadora para a abertura da revista não é um mero acaso, mas

uma grande representação da principal meta da pesquisa, que é a de revelar a negritude acreana, pois Maria José, além de mulher, professora universitária, atualmente doutora, também é negra e, por isso, pode falar com autoridade sobre o tema em questão, pois apesar de ser bem sucedida intelectualmente, ocupando boas posições sociais, não deixou de sofrer os estigmas e os preconceitos enfrentados pelos sujeitos de sua cor.






Em seu artigo, *O negro no Brasil*, Bezerra propõe a escravidão negra como uma situação histórica, *na medida em que sua criação e implementação ligam-se à gênese do capitalismo na sua fase de acumulação primitiva de capital*, a partir do que os africanos foram transformados em peças coisificadas tanto jurídica quanto comercialmente, chegando-se a discutir até mesmo a existência ou não de uma alma africana, razão pela qual a Igreja justificava sua escravidão, uma vez que aos índios se admitia a existência de uma alma. Entretanto, Bezerra, salienta a não passividade africana em aceitar a escravidão, e, assim, segue desfazendo vários mitos relacionados aos negros no Brasil, como o da democracia racial, dentre outros, aproveitando para afirmar que *a historiografia oficial é pródiga em criar mitos em relação aos negros e mestiços, de uma forma geral; tais mitos desqualificadores, legitimam ideologicamente o preconceito racial contra negros e negras*.

Bezerra ainda aponta o Brasil como um país segregacionista, onde os afro-descendentes ainda têm muita dificuldade em “sair da senzala social” (grifo da autora), afirmando que, a maioria das vezes que isso acontece, ocorre por meio da excepcionalidade, ou seja, ao negro é necessário o supra-sumo da superação humana para ser aceito pelos brancos como uma forma de compensar sua inferioridade, que vem a ser mais um mito legitimador da escravidão negra pelos brancos.


O segundo artigo da revista é de Marcus Vinícius Neves, historiador que compunha o grupo de pesquisa da Fundação Palmares, e tem por título *A cor do invisível*. Este artigo é uma espécie de resumo dos dados coletados na pesquisa da Fundação, pois conta, ainda que de maneira breve e inconsistente, de várias participações do sujeito negro na história do Acre. A começar por Manuel Urbano da Encarnação, sujeito relatado por vários outros autores de história do Acre, embora alguns invisibilizem sua cor. Neves trata



Manuel Urbano da Encarnação como um herói desbravador do Purus, que além de “descobrir” o Acre, foi o seu primeiro “civilizador” (grifos meus) – percebemos aqui a reprodução oficial dos conceitos de descobrir e de civilizar, onde não são levadas em consideração a presença indígena no lugar e nem tampouco suas organizações sociais como civilizadas, pois o civilizado somente existe de acordo com os padrões europeus. Interessante são as expressões destacadas a este personagem pela história acreana, como “negro bom”, como lhe chamavam os indígenas, e a de William Chandless, que lhe atribuía uma grande inteligência natural. Ou seja, no primeiro caso, percebemos o contraste naturalizado entre ser negro e ser bom, tanto que precisa especificar, como quem afirma que apesar de ser negro ele é bom; no segundo caso, o contraste é entre ser negro e ser inteligente, daí a necessidade de Chandless destacar essa característica de Manuel Urbano.



O artigo nos traz também outros personagens negros que compuseram e compõem o Acre, buscando assim revelar a cor do invisível, como Pio Nazário e Capitão Ciríaco, que lutaram na Revolução Acreana; Elpídio, negro cearense, que veio para ser soldado da borracha, assim como muitos de sua cor, nos ciclos da borracha que ocorreram na região; aponta também o negro Da Costa, como um dos grandes músicos do Acre e Santinho, o negro que popularizou as Escolas de Samba acreanas; aponta ainda os irmãos Costa, Irineu Serra e Daniel de Matos, como os negros que fundaram e divulgaram a religião do Santo Daime no Acre, misturando elementos indígenas, africanos e católicos, em plena Amazônia Ocidental. Além disso, Neves aponta também o Acre como lugar de refúgio, afirmando ter grandes chances de negros quilombolas terem alcançado esse território descendo o Madeira ou subindo o Purus e o Juruá, bem como também os negros barbadianos fugitivos da Ferrovia Madeira-Mamoré (entre 1906-1912). Embora saibamos que as especulações de Neves façam sentido ainda não se tem estudos suficientes que comprovem essas teorias.






O Acre também foi parada final de muitos deserdados da República brasileira, como os refugiados de Canudos e os sentenciados de outras Revoltas no início da República no Brasil, como a Revolta da Vacina (1904), como nos afirma o historiador Francisco Bento da




Silva, em sua obra *Acre, a Sibéria tropical: destierros para as regiões do Acre em 1904 e 1910*, pois vir para a Amazônia representava um grande castigo para os cidadãos das regiões mais urbanizadas do Brasil. A consequência dessas diásporas negras para Amazônia Sul-Occidental não podia ser outra a não ser a forte presença negra, inclusive nas manifestações culturais, como NEVES (2005) e BENTO (2013) nos apontam, na religiosidade, como o Santo Daime, o Candomblé e a Umbanda, e na arte, como é o caso da capoeira. Essa diáspora formou também povoados exclusivos de afro-descendentes, como a antiga Rua África, atual 1º de Maio, no Bairro 6 de Agosto, substituição nominal que representa o esforço oficial para que se exclua a história dos negros no Acre, numa tentativa de embranquecer a região, de purgá-la da mancha negra que está presente desde meados do século XIX, embora ela insista em aparecer e reaparecer em diferentes manifestações culturais.

O terceiro artigo é de Sílvia Margarido, pesquisador do Departamento de Patrimônio Histórico do Acre, e trata da vida de Daniel Pereira de Mattos, negro maranhense, que *veio para o Acre pela primeira vez, em 1905, como marinheiro em uma fragata da marinha de guerra brasileira, para trazer as tropas do Exército, que vinha ajudar na questão do Acre com a Bolívia e com o Peru*. Em 1907 chegou definitivamente ao Acre, onde trabalhou nos seringais com Plácido de Castro, com Cel. Alexandrino e outros grandes nomes da Revolução Acreana, passando a compor a Rua da África, já citada no artigo anterior, embora futuramente ganhe terras de Isaura Parente, que eram administradas por Manuel Julião. Discípulo de Irineu Serra, fundou o Centro Espírita e Culto de Oração “Casa de Jesus – Fonte de Luz”, baseado no catolicismo, no xamanismo e em outros cultos indígenas, bem como em cultos afro-brasileiros, como a Umbanda e o Candomblé, e no espiritismo kardecista, consolidando assim, um forte sincretismo religioso, representação de suas vivências e histórias, enquanto negro, descendente de escravos, no Brasil e, especificamente na região Amazônica, onde firmou morada a maior parte de sua vida. A Revista se desenvolve apresentando assim diversos casos que revelam a negritude acreana.



Temos enfim, alguns trabalhos se sobressaindo nesta temática, também na Amazônia Ocidental acreana, como o





da professora Nayra Claudinne Guedes Menezes Colombo, em sua dissertação de mestrado<sup>16</sup> produziu uma pesquisa acerca da presença negra na literatura amazônica, que é compreendida por ela como uma representação da realidade e uma amostra da representação negra em sua plenitude nacional com as particularidades da região em estudo. As obras literárias que foram utilizadas para os estudos da pesquisadora foram *A Selva*, de Ferreira de Castro, *Terra Caída*, de José Potyguara e *Seringal*, de Miguel Jeronymo Ferrante.



Em suas considerações finais, Colombo propõe algumas respostas às suas problemáticas iniciais, a primeira é a de que havia negros sim na Amazônia desde sua colonização, embora os discursos oficiais busquem ocultá-los. A outra é a de que os negros eram tratados de forma estereotipada e marginalizada, sendo tratados de modo inferior em relação aos demais personagens. Afirma ainda a unanimidade dos autores em tratar a floresta como um ser animado e grandioso. E, por fim, ela trata da subjetividade da escrita, lembrando-nos o que diz Said: *cada texto tem seu gênio próprio* (2009, p.82), e fazendo-nos compreender que os negros na Amazônia não eram necessariamente da maneira como os romancistas retrataram, mas que esta era apenas uma possibilidade de visibilidade de quem tem o poder da escrita.



Outro trabalho que tem dado visibilidade ao negro no Acre é a dissertação de mestrado da professora Itálva Miranda da Silva, rica em fragmentos da história negra no Acre através de seus estudos sobre lutas e solidariedades na construção de territórios e identidades nos terreiros de Candomblé na Amazônia acreana. Pesquisa essa realizada por meio de diversas fontes, como livros, jornais, imagens e com prioridade nos relatos de vivência dos sujeitos em estudo.



É interessante notar que a própria trajetória da pesquisadora a faz compreender que paralelas às percas materiais e familiares, têm-se também descobertas, possibilitando aos indivíduos fazer-se e refazer-se como sujeitos sociais, produzindo territorialidade em diferentes lugares. Interessante também é notar o recorte do tema pois sabemos que há ainda um grande preconceito por parte de nós pesquisadores em tratar de assuntos religiosos, sobretudo os de matriz africana. E Silva traz a tona esta discussão não apenas



centrada nos rituais religiosos do candomblé, mas discutindo-o como recurso de relação, reprodução cultural e formação de identidade de sujeitos oprimidos por um sistema que os exclui ou os relega a lugares marginais, inclusive no que se refere à produção discursiva, consolidada por uma escrita literária, historiográfica, dentre outras. Silva expõe também a necessidade da aplicação da Lei 10.639/2003 como base para que assuntos relacionados à cultura afro-brasileira possam ser tratados sem preconceitos e o valor que lhe é devido, produzido no processo do ensino-aprendizagem escolar, como de fato propõe a lei acima. Ainda em suas considerações iniciais, percebemos em Silva sua preocupação com o fato de se buscar popularizar a negritude sem uma discussão mais profunda que vise conhecê-la melhor para então divulgá-la e até apropriar-se dela.

Sendo assim é interessante notar o que a pesquisa de Silva nos afirma e demonstra, que *situar a presença negra no Acre, implica reconhecer que além da cor da pele, elementos como a culinária, a dança, os falares, a espiritualidade e muitos outros ritos incorporam todo um conjunto de artefatos onde manifestações de africanidades se materializam.* (2009, p. 109).

Desde então, outros trabalhos têm se desenvolvido demonstrando a presença negra no Acre, como a obra do professor Francisco Bento da Silva, *Acre, a Sibéria tropical, desterrados para as regiões do Acre em 1904 e 1910*, publicada em 2013, confirmando e explorando o forte fluxo migratório ocorrido para o Norte, incluindo o Acre, por parte daqueles que eram excluídos do processo civilizatório trazido pela República, inclusive os ex-escravos africanos, agora livre, porém excluídos da sociedade que se queria construir. Por fim, gostaria de lembrar o trabalho do professor Jorge Fernandes, com sua obra *Negros na Amazônia Acreana*, publicado em 2012, onde em um primeiro momento ele trata das diásporas que trouxeram sujeitos negros para o Acre e também faz uma espécie de mapeamento nos municípios acreanos, buscando localizar a presença negra nestas localidades.


Como ficou exposto, a ideia de que não havia negros na Amazônia, incluindo a Amazônia acreana, não passa de um mito facilmente desmentido. Embora essa temática ainda não tenha a mesma popularidade de outras já consagradas, como os ciclos






econômicos, dentre outras, já se pode ouvir o som de trovões que anunciam grandes chuvas inundando as margens e levando até elas olhos e ouvidos de pesquisadores que buscam compreender além dos discursos oficiais e, adentrando no mundo dos silêncios, visualizar vozes que sempre estiveram presentes, apenas a espera de quem as ouvisse e as propagasse, tirando-as assim da invisibilidade e da inaudibilidade.


## NOTAS




<sup>1</sup>.PINHEIRO, Luís Balkar Sá Peixoto. De mocambeiro a cabano: notas sobre a presença negra na Amazônia na primeira metade do século XIX. **Terras das Águas: Revista de Estudos Amazônicos**. Núcleo de Estudos Amazônicos do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília. Brasília: Primeiro Semestre/1999. 240 p.




<sup>2</sup>.MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.




<sup>3</sup>.CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; Tradução da Introdução de Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 385 p.




<sup>4</sup>.BHABHA, Homi K.. **O local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Coleção Humanitas. 394 p.




<sup>5</sup>.FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004. 414 p. Tese de Doutorado em Educação.




<sup>6</sup>.BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas**. Volume 1, São Paulo: Brasiliense, 1996.




<sup>7</sup>.REIS, Arthur César Ferreira. O negro na Amazônia. In: **Boletim Geográfico**, n.149, 1959, PP. 125-126.



<sup>8</sup>.Vale lembrar que a partir de 1621 existiam dois estados portugueses na América: os Estados do Maranhão (atuais Maranhão, Ceará e Pará) e do Brasil (demais províncias).



<sup>9</sup>. SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971. (Coleção Amazônica, Série José Veríssimo).



<sup>10</sup>.FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004. 414 p. Tese de Doutorado em Educação.

<sup>11</sup>.COORDENADORIA DE PROJETOS ESPECIAIS DO MUNICÍPIO DE BELÉM. **“Belém do Imigrantes”: história e memória**. Museu de Arte de Belém, 2004.

<sup>12</sup>.Confira CHIAVENATO, Júlio José. **Cabanagem: o povo no poder**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

<sup>13</sup>.PINHEIRO, Luís Balkar Sá Peixoto. De mocambeiro a cabano: notas sobre a presença negra na Amazônia na primeira metade do século XIX. **Terras das Águas: Revista de Estudos Amazônicos**. Núcleo de Estudos Amazônicos do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília. Brasília: Primeiro Semestre/1999. 240 p.

<sup>14</sup>.PRIORE, Mary Del; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Os Senhores dos Rios: Amazônia, margens e histórias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. 315 p.

<sup>15</sup>.TOCANTINS, Leandro. **Formação Histórica do Acre**. 2 vols. 4. ed. Brasília: Senado Federal, 2001. Coleção Brasil 500 Anos.

<sup>16</sup>.COLOMBO, Nayra Claudinne Guedes Menezes. **Corpos Negros x Falas Brancas: as representações do negro na literatura de expressão amazônica**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2009. 91 p. Dissertação de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas**. Volume 1, São Paulo: Brasiliense, 1996.

BHABHA, Homi K.. **O local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Coleção Humanitas. 394 p.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; Tradução da Introdução de Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 385 p.


CHIAVENATO, Júlio José. **Cabanagem: o povo no poder**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COLOMBO, Nayra Claudinne Guedes Menezes. **Corpos Negros x Falas Brancas: as representações do negro na literatura de expressão amazônica**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2009. 91 p. Dissertação de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade.


COORDENADORIA DE PROJETOS ESPECIAIS DO MUNICÍPIO DE BELÉM. **“Belém do Imigrantes”: história e memória**. Museu de




Arte de Belém, 2004.




FERNANDES, Jorge. **Negros na Amazônia acreana**. Rio Branco: EDUFAC, 2012. 212 p.




FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004. 414 p. Tese de Doutorado em Educação.



FUNDAÇÃO PALMARES. **Negros no Acre**. Rio Branco, Acre. [s.n.; ca. 1999]. 42 p.



MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



PINHEIRO, Luís Balkar Sá Peixoto. De mocambeiro a cabano: notas sobre a presença negra na Amazônia na primeira metade do século XIX. **Terras das Águas: Revista de Estudos Amazônicos**. Núcleo de Estudos Amazônicos do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília. Brasília: Primeiro Semestre/1999. 240 p.

REIS, Arthur César Ferreira. O negro na Amazônia. In: **Boletim Geográfico**, n.149, 1959, PP. 125-126.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971. (Coleção Amazônica, Série José Veríssimo).

SILVA, Francisco Bento da. **Acre, a Sibéria tropical: destierros para as regiões do Acre em 1904 e 1910**. Manaus: UEA Edições, 2013. 326 p.

SILVA, Italva Miranda da. **Terreiros de Candomblé na Amazônia acriana: lutas e solidariedades na construção de identidades**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2009. 124 p. Dissertação de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade.

TOCANTINS, Leandro. **Formação Histórica do Acre**. 2 vols. 4. ed. Brasília: Senado Federal, 2001. Coleção Brasil 500 Anos.

# HISTÓRIA VISTA DE BAIXO: AS VOZES SILENCIADAS NA AMAZÔNIA DO PRIMEIRO CICLO DA BORRACHA

Francielle Maria Modesto Mendes  
Francisco Aquinei Timóteo Queirós  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

O artigo tem como corpus o romance *Coronel de Barranco*, do autor brasileiro Cláudio de Araújo Lima (1970). O objetivo é verificar de que forma a história e a literatura dão vozes a seringueiros, nordestinos e caboclos silenciados ao longo dos tempos. Para tanto, faz-se uso de um romance de expressão amazônica para compreender os processos de resistência desses sujeitos no primeiro ciclo da borracha. Dessa forma, será possível traçar novos olhares em direção aos amazônidas e a região amazônica brasileira, rompendo, principalmente, com a noção de passividade que envolve historicamente esses personagens. Os processos de resistência rompem também com algumas interpretações reducionistas do imaginário amazônico, que consideram os sujeitos da região com comportamento homogêneo, linear e exótico, além de resolver algumas questões conflituosas que envolvem as relações entre seringueiro-seringalista. Entende-se, a partir deste estudo, que na relação constituída nos seringais entre patrão e empregado, ambos usavam de estratégias de sobrevivência para superar as dificuldades. Tanto um quanto o outro contribuiu para o avanço da Amazônia, como espaço de convivência e interação social. A fundamentação do texto se apoia nas ideias de Jim Sharpe, que aborda conceitos da história vista de baixo.

**Palavras-chave:** História. Literatura. Imaginário. *Coronel de Barranco*.

A selva. A Solidão. Caboclo a trabalhar.  
A árvore compassiva deixa-se sangrar.  
Carlos Drummond de Andrade

## INTRODUÇÃO

A Nova História está preocupada com a história vista de baixo. Essa ramificação histórica leva em consideração as opiniões



das pessoas comuns. Dessa forma, abandona-se o discurso eurocêntrico do colonizador para privilegiar a 'visão dos vencidos'. Essa mudança permite a descoberta de riquezas nas mais diversas formas de pensamento.

Para compreender essa visão, o texto aqui desenvolvido enfoca a persistência e a resistência dos seringueiros, nordestinos e caboclos abordadas no romance *Coronel de Barranco* (1970), de Cláudio de Araújo Lima. O romance se passa no final do século XIX e início do XX, durante o primeiro ciclo da borracha amazônica. A história é narrada por Matias Albuquerque, que apesar de nascido na Amazônia, morou 29 anos na Europa. Caboclos, nordestinos e o coronel Cipriano, dono do seringal Fé em Deus, dividem experiências e desafios em meio à floresta.



A obra rompe com a história tradicional que diz que seringueiros e caboclos são inferiores e apenas escravos do sistema extrativista. O trilhar de uma única linha de pensamento fez com que a sociedade amazônica fosse descrita, durante o período do ciclo da borracha, de forma reducionista e estereotipada. Por vezes, homogênea, excluindo e limitando as diferenças do campo de observação.

Por causa do exposto anteriormente, não seria possível pesquisar a história da Amazônia e de seus povos sem o viés da 'história vista de baixo' do qual foi pioneiro Edward Thompson, que escreveu seu ponto de vista na obra *The Making of the English Working Class*, em 1965. O conceito desse tipo de história entrou na linguagem comum dos historiadores no ano seguinte, 1966. Na década de 80, por volta do ano 1985, foi publicado o livro *History from Below*:

Neste livro, Thompson não se limita a analisar o papel desempenhado pelas mudanças econômicas e políticas na formação de classe, mas examina o lugar da cultura popular nesse processo. Seu livro inclui descrições vigorosas dos





rituais de iniciação de artesãos, do lugar das feiras na 'vida cultural dos pobres', do simbolismo dos alimentos e da iconografia das agitações sociais, indo de bandeiras e pedaços de pão presos a um pau até o enforcamento de effgies de pessoas odiadas. Foram analisadas poesias em dialeto, para chegar ao que Thompson descreveu – na expressão de Raymond Williams – como 'a estrutura de sentimento da classe trabalhadora' (BURKE, 2008, p. 30).





Segundo Jim Sharpe (1992), embora o conceito tenha sido desenvolvido por historiadores marxistas ingleses, o livro do francês Montaillou de Emmanuel Le Roy Ladurie, publicado em 1975, também criou grande impacto. A temática era sobre uma comunidade medieval camponesa dos Pirineus.


Para o mesmo pesquisador, a história tem sido abordada, desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes. Porém, ele afirma que alguns historiadores sentiram-se atraídos pela ideia de explorá-la do ponto de vista do soldado raso e não do comandante.



O objetivo aqui é estudar o entrecruzamento história e literatura pelo viés dos trabalhadores/seringueiros, caboclos e moradores da região amazônica. E não somente sob a ótica do seringalista, chamado de coronel de barranco, narrada pela história tradicional. Dessa forma, segundo Sharpe (1992), será possível colocar em prática as duas funções desse tipo de história: servir como um corretivo a história da elite e permitir a compreensão histórica de uma fusão entre a experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história. O autor acrescenta:



poder social (SHARPE, 1992, p. 54). (...) a expressão 'história vista de baixo' implica que há algo acima para ser relacionado. Esta suposição, por sua vez, presume que a história das 'pessoas comuns', mesmo quando estão envolvidos aspectos explicitamente políticos de sua experiência passada, não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social.



No estudo da obra, aqui arrolada, é possível observar exatamente esse outro olhar perante a história. O homem foge do conflito existente entre o dominado e o dominante,

entre o colonizado e o colonizador. Afasta-se, então, do esquema maniqueísta e observa-se o quanto há de força, de determinação e astúcia nas personagens. Apesar da exploração sofrida pelos seringueiros, não se pode dizer que eles não tinham liberdade de ação ou que não apresentaram processos de resistência. Eles empregavam táticas, dentro de limites estabelecidos, para superar a 'liberdade restrita'. Verifica-se este pensamento no dizer de Lacerda:


Na verdade, muitos daqueles que se tornavam seringueiros subvertiam a ordem do que estava estabelecido para a suas vidas, na medida que, ao deixarem seus espaços nativos e se lançarem na coleta do látex na floresta amazônica, mesmo que tudo desse errado, tais trabalhadores manifestavam claros indícios de que não estavam passivos diante de sua situação de pobreza (LACERDA, 2006, p. 68).

O seringueiro não se acomodou ao jugo do seringal no primeiro ciclo da borracha amazônica. Muitas vezes, ele se rebelava contra a exploração a que era submetido em detrimento da busca de melhor condição de vida. Exemplo disso é a tentativa de burlar as leis do seringal Fé em Deus que faz com que as personagens nordestinas Joca e Quinquim plantem e colham mesmo contra a vontade de Cipriano, em *Coronel de Barranco*.





Poucos metros adiante do alpendrado onde ficava o defumador, distingi uma pequena área de plantação. Por detrás de uma espécie de muralha natural, feita de vegetação densa, percebi uma horta disfarçada, onde os dois haviam plantado vários canteiros de jerimum, num couve, de maxixe, de cariru, de maniva. Tudo já bem desenvolvido, porque tinham aproveitado um amplo pedaço de terra firme. Vi também um trecho de macaxeiras. Pés de pimenta. E um milharal formado, com as espigas de fora.

Ficamos olhando a zona do 'crime'.  
(LIMA, 2002, p. 183).


Beatriz Sarlo (2007), citando Certeau, também chama atenção para a necessidade de observar as estratégias de sobrevivência de classes, geralmente, ignoradas pela história oficial – caso dos seringueiros [na maioria, nordestinos] e caboclos amazônidas. A pesquisadora argentina afirma que esses





recursos não são nem políticos e nem ideológicos. Eles são culturais. Segue o pensamento da autora:





Num artigo na imaginativa etnografia social, Michel de Certeau apresentou as estratégias inventadas por operários na fábrica para agir em proveito próprio, tirando vantagem de oportunidades mínimas de inovação, não política nem ideológica, mas cultural: usar em casa as ferramentas do patrão ou levar escondida uma pequena parte da produção. Esses atos de rebelião cotidiana, as ‘tretas do fraco’, como escreve De Certeau, haviam ficado invisíveis para os eruditos que fixaram a vista nos grandes movimentos coletivos – quando não só em seus dirigentes – sem descobrir nas obras culturais de toda prática o princípio de afirmação da identidade, invisível na ótica que definia uma ‘visão de passado’ em que não havia interesse pela inventividade subalterna e, portanto, nesse círculo vicioso de método, não era capaz de observá-la (SARLO, 2007, p.16).



Muitos são os processos de resistência utilizados pelos seringueiros da Amazônia. Para Barbara Weinstein (1993), entre os meios de autodefesa estava o hábito de acrescentar pedras, areia ou farinha de mandioca à pele de borracha para torná-la mais pesada. Há relatos no livro que comprovam o hábito do seringueiro de misturar os mais diversos produtos na produção da borracha:



Misturando tudo que o senhor possa imaginar. Metendo pedaços de sernambi entre as camadas de fina, enquanto faz a coagulação. Calhaus que ache perto de um igapó. Pedaços de latas de conserva bem amassados. Qualquer cabo de colher imprestável, ou resto de machadinha quebrada durante o trabalho. Tudo, tudo capaz de aumentar o peso, seringueiro aproveita para enxertar nas peles durante a defumação (LIMA, 2002, p. 122).



O seringueiro e o caboclo também vendiam borracha aos regatões, chamados pela pesquisadora Weinstein de ‘pirata fluvial’, e não somente ao patrão, violando assim a relação instituída nos seringais. E, por fim, estabeleciam pressões para limitar a exploração que sofriam e para manter certa dose de autonomia. Essas observações permitem criticar, redefinir e consolidar a corrente principal da história

que dizia serem essas figuras sociais apenas ‘pobres coitadas’. A seguir a passagem extraída do romance justifica esse comércio realizado pelos seringueiros:

E vi, então, sem a menor dúvida sobre o que observava, Maneco escapar, sorratamente, em direção ao ponto, mais adiante, onde ia acumulando, sempre, aos poucos e sem dar vista, as peles de seringa que de vez em quando, vendia escondidamente ao regatão (LIMA, 2002, p. 255-256).


Além disso, os seringueiros e caboclos também não podiam ter mulheres no primeiro ciclo, mas encontravam alternativas para saciar suas necessidades. Eles se relacionavam com índias no meio da mata, pagavam pelos serviços de prostitutas ou, então, praticavam o bestialismo – sexo com fêmeas de animais, melancia, pirarucu etc. No trecho a seguir, o coronel explica ao narrador Matias Albuquerque sobre as táticas utilizadas pelos moradores dos seringais para superar o reduzido número de mulheres no meio da floresta amazônica:

Eles se defendem, seu Albuquerque. Como eu também me defendia quando era seringueiro. Com o tempo, o senhor vai saber direitinho com esses cabras inventam cada manha pra resolver a falta de mulher. Só mesmo vendo. O senhor nem é capaz de imaginar (LIMA, 2002, p. 120).


Apesar da fama de passividade, preguiça e ignorância, os caboclos da região amazônica tinham uma cultura de profunda relação com a natureza, o que ajudava a consolidar o imaginário destes indivíduos dispersos às margens dos rios. João de Jesus Paes Loureiro (1995) afiança que a cultura amazônica é dinâmica, original e criativa. E é “através do imaginário que o homem é situado numa grandeza proporcional e ultrapassadora da natureza que o circunda” (LOUREIRO, 1995, p. 30).

Por intermédio da personagem Inácio, caboclo da região amazônica, nota-se a relação diferenciada do autóctone com a natureza. Entre algumas de suas atividades, ele pescava muito, conhecia todos os peixes, costumava plantar e caçar. Não se adaptava ao trabalho com a seringa. Conhecia bem a região, sabia onde alagava no período de







fortes chuvas e quando o fenômeno da friagem estava próximo. Ensinava os estrangeiros a cozinhar jabota, maniçoba e outros alimentos; orientava o fabrico da mixeira de peixe-boi para compensar a falta de gordura.




Apesar de ser uma região multifacetada, João de Jesus Paes Loureiro afirma que o isolamento da Amazônia a impedia de intercambiar seus bens culturais. E isso, entre outras coisas, contribuía para que se acentuasse a visão sobre a região de forma folclórica e primitiva disseminada pelos próprios ficcionistas e historiadores da região. A pesquisadora Laélia Silva corrobora com esse pensamento:




O estudo da produção literária não escapou ao estigma da terra imatura ou terra virgem. O patrimônio literário permanece sem o merecimento de análises mais especializadas que apontem, por exemplo, os valores ficcionais de textos inspirados na realidade amazônica, limitando-se quando muito a indicar a importância histórica de obras consideradas representativas quanto ao caráter documental. (SILVA, 1998, p.28)




Essa construção reducionista do imaginário da região tem um caráter central na elaboração da narrativa histórica, embora não atue livremente, pois toma como base vestígios, documentos e protocolos selecionados pelo pesquisador. Esse diálogo entre real e imaginário, segundo o autor LaCapra (1996), não se contrapõe e, ainda, engendra o jogo do conhecimento histórico.



No que se refere ao caráter documental, Luiz Costa Lima (1989) afirma que o discurso histórico e o ficcional, por mais documentos de que disponham, sempre precisam recorrer à imaginação para estabelecer nexos entre eles de modo a (re)criar os fatos.



A Amazônia sempre foi uma localidade estigmatizada, mesmo por grandes escritores canônicos como Euclides da Cunha – que produziu importantes estudos sobre a região. Em seus textos, ele destacava a fragilidade do sujeito amazônida, bem como sua inferioridade em relação à natureza sempre exuberante: ‘homem errante’, ‘homem sedentário’ (CUNHA, 1999, p.12). Desde os primeiros escritos literários sobre a Amazônia, evidencia-se que há uma imagem hiperbólica da região, que Cunha ajuda a disseminar:



Parece que ali a imponência dos problemas

implica o discurso vagaroso das análises: às induções avantajam-se demasiado os lances da fantasia. As verdades desfecham em hipérboles. E figura-se alguma vez em idealizar aforrado o que ressaí nos elementos tangíveis da realidade surpreendedora, por maneira que o sonhador mais desensofrido se encontre bem, na parceria dos sábios deslumbrados. (CUNHA, 1999, p. 4)

Para o estudioso Francisco Foot Hardman (2001), o texto de Euclides funciona como metáfora do Brasil e da construção abortada da nacionalidade. Segundo o autor, onde a “história ainda não conseguiu fixar marcas simbolicamente eficazes”, os cenários são descritos como de “geografias selvagens, natureza bruta, populações errantes e dispersas” (HARDMAN, 2001, p. 297).





Nessa dimensão, o texto literário em *Coronel de Barranco* retoma a possibilidade de se lançar outro olhar; rompe-se com a história habitual que comemora “as façanhas dos vencedores” (GAGNEBIN, 1994, p. 114) e dá voz aos supostamente vencidos.

No caso do romance, percebe-se que o autor humanizou as personagens e colocou a natureza à sua medida. Essa execução é importante para mudar a tradição na forma de representar a natureza na região amazônica. Além é claro de evitar pensamentos que afirmam ser os moradores da Amazônia não civilizados por causa do contato com a natureza.

Cláudio de Araújo Lima insere de maneira irreversível a figura humana no centro da narrativa, refletindo-a em suas atitudes. O leitor testemunha um progressivo deslocamento do olhar narrativo, da natureza para o homem, especialmente para as relações sociais entre eles estabelecidas. Em outras palavras, o sujeito da região não está escondido atrás da imensidão da floresta, sem atuar na sua própria vida. Ele é responsável por seus movimentos e capaz de definir suas peculiaridades.




A literatura está profundamente marcada por uma postura revisora das representações de suas identidades; melhor dizendo, revisora dos conteúdos que lhes foram atribuídos como traços de identidade. Em vez de negar a identificação da cultura local com a natureza, busca-se um novo ângulo para observar a forma como se dá esta relação.

O mundo da ficção literária dá acesso aos






historiadores, às sensibilidades e às formas de ver a realidade de outro tempo, fornecendo pistas e traços daquilo que poderia ter sido ou acontecido no passado. A ficção pode também aprofundar e reformular questões do passado. Por isso, se o historiador não dá voz aos esquecidos [no caso, os seringueiros, nordestinos e caboclos], ele ajuda a mascarar situações e reafirmar alguns pontos de vista dominantes, o mesmo acontece com a literatura. Trazendo Gagnebin ao diálogo:

Podemos afirmar que aquele que quer ir além dessa tradição dos vencedores (...) deve saber agarrar-se a essas asperezas (...) essas arestas (...) que lhe oferecem tantas escoras ou pontos de apoio na sua luta contra o fluxo nivelador da história oficial que, justamente, deixa escapar esses lugares nos quais a tradição/transmissão se interrompe (GAGNEBIN, 1994, p. 114-115).



Cabe ao historiador, então, a observação das entrelinhas dos documentos, de uma história do passado vista de baixo. Essas observações permitem a descoberta de novas experiências e a construção de diferentes narrativas sob novo viés. Os pontos de vista diversos e as experiências distintas fazem parte daquilo que White (1994) chama de linha histórica descontínua: “[...] precisamos [os historiadores] de uma história que nos eduque para a descontinuidade de um modo como nunca se fez antes; pois, a descontinuidade, a ruptura e o caos são o nosso destino” (WHITE, 1994, p. 63).



Citado por Sharpe, Carlo Ginzburg, Edward Thompson e Emmanuel Le Roy Ladurie são alguns dos autores que demonstram como o detalhamento e a imaginação podem interagir com a erudição, para ampliar nova visão do passado. Ginzburg afirma que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (2009, p. 177). Isso implicaria não mais buscar o fato em si, o documento entendido na sua dimensão tradicional, na sua concretude de “real acontecido”, mas de resgatar possibilidades verossímeis que expressam como as pessoas agiam ou pensavam. O autor completa afirmando que “cada sociedade observa a necessidade de distinguir os seus componentes; mas os modos de enfrentar essa necessidade variam conforme os tempos e os

lugares” (GINZBURG, 2009, p. 171).

Ginzburg (2007) diz ainda que as relações entre verdadeiro, falso e fictício parecem muito mais tênues do que o foram para os historiadores oitocentistas. Há poucos decênios, os historiadores passaram a dar maior atenção ao caráter construtivo e dinâmico de sua escrita, componente básico de seu ofício profissional: “a mistura de realidade e ficção, de verdade e possibilidade estiveram no cerne das elaborações artísticas deste século” (GINZBURG, 2007, p. 334).

Essa mistura de realidade e ficção também é discutida por Pesavento (1995). Segundo a pesquisadora, a verdade da ficção literária não está, pois, em revelar a existência real de personagens e fatos narrados, mas em possibilitar a leitura das questões em jogo numa temporalidade dada. O historiador que se volta para a literatura sabe que o seu valor não está na leitura do texto como documento, testemunho de verdade ou autenticidade do fato. O valor da literatura é levantar questionamentos, problematizar.

A historiadora gaúcha diz ainda que o texto literário revela e insinua as verdades da representação ou do simbólico através de fatos criados pela ficção. Mais do que isso, o texto literário é expressão ou sintoma de formas de pensar e agir. Tais fatos narrados não se apresentam como dados acontecidos, mas como possibilidades, como posturas de comportamento e sensibilidade, dotadas de credibilidade e significância.

Essa relação entre história, literatura, vencedores e vencidos manifestam inquietações sobre os vínculos que se vêm construindo. Como afirma Le Goff (1990), a literatura é uma forma de manter a história presente na memória, uma vez que ela serve como registro escrito.

Todo profissional dedicado à literatura deve ser também um conhecedor da história, pois é da história que a literatura se nutre, retirando-lhe fatos importantes que vão garantir verossimilhança. Porém, a construção da memória de alguns aspectos históricos, muitas vezes, se dá no contexto da luta e da dominação sob o prisma do vencedor. Por isso, a necessidade de subverter essa verdade.

A correspondência entre o passado e o presente, o antigo e o atual, na composição da memória, podem ser construídas por meio das insignificâncias, das catálises, ou seja, daquilo que foi negligenciado por uma história narrada

pelos vencedores.

De acordo com Gagnebin (1994), somente esses destroços e fragmentos dispersos de uma totalidade reconhecida deixam entrever o esboço de uma outra/nova realidade. Mas o “indício da verdade da narração não deve ser procurado no seu desenrolar, mas, pelo contrário, naquilo que (...) lhe escapa e a escande, nos seus tropeços e nos seus silêncios” (GAGNEBIN, 1994, p. 115). A mesma autora segue o pensamento afirmando que a história tradicional quer apagar as brechas da narrativa, mas nem assim consegue esgotar as diversas veredas do seu discurso:

(...) o que a história tradicional quer apagar são os buracos da narrativa que indicam tantas brechas possíveis no continuum da dominação. Mas essa figura de pensamento indica muito mais que um instrumento de luta ideológica. Ela significa mais profundamente que a verdade de um discurso não se esgota nem no seu desenrolar harmonioso nem na sua argumentação sem falhas, nem na sua coerência interna (GAGNEBIN, 1994, p. 115).

Pensamento semelhante tem Le Goff (1990). Ele afirma que é nas profundezas do cotidiano, nos detalhes e nas minúcias, que se capta o estilo de uma época e que os textos literários e artísticos são fontes privilegiadas quando considerados como histórias da representação dos fenômenos objetivos, ou seja, se considerados como formas de representação da realidade, as fontes literárias podem e devem ser utilizadas como fontes históricas.

Observa-se a história como uma fonte para a construção do romance *Coronel de Barranco*. A todo o momento, o autor entrelaça fatos e personagens históricos a ficcionais, caso do encontro do botânico inglês Wickham com o narrador Matias Albuquerque. Matias auxiliou na recolha e transporte de sementes da Amazônia para a Europa e, anos depois, se sentiu culpado por seu gesto que contribuiu na ficção para mudar o destino da Amazônia.

Setenta mil sementes, que eu mesma ajudara a escolher. Eu mesmo ajudara a embarcar. E eu mesma ajudara a roubar era o termo que me vinha à consciência, agora – sem ter noção do crime de que me tornara ingênuo cúmplice (LIMA, 2002, p.

274).


A busca por detalhes nas fontes históricas pode evitar ou diminuir as lacunas deixadas pela história e contribuir, por consequência, para a formação da memória coletiva e do imaginário popular. Contudo, Le Goff (1990) traz à tona a ideia de que as relações de poder podem reforçar o monopólio de uma suposta memória coletiva, por isso a necessidade de não se permitir a ‘mudez’ de algumas classes. Pois, o silêncio dos seringueiros e caboclos da Amazônia implica no não conhecimento de verdades possíveis. E a literatura é vista como uma alternativa para que isso não aconteça.

Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1990, p. 426).


No entanto, Beatriz Sarlo (2007) relembra em seu discurso que nenhum tipo de informação ou proibição, isso inclui o silêncio de algumas classes, pode ser completamente sustentada. Para a autora, só se sustenta determinadas situações se todos os sujeitos de uma determinada origem forem eliminados: “(...) seria esse o final enlouquecido que nem sequer a matança nazista dos judeus conseguiu ter” (SARLO, 2007, p. 10).

Retornando ao pensamento de Sharpe (1992), o autor afirma que qualquer tipo de história se beneficia com a abertura do pensamento do historiador. Essa é a possibilidade de ter contato com o público externo à academia. Dessa forma, os pesquisadores podem obter novas versões para a história tradicional e explorar as evidências inexploradas. Em outras palavras, eles podem se preocupar cada vez mais com as pessoas comuns e as maneiras pelas quais elas dão sentido às suas experiências, suas vidas e seus mundos, e por consequência, fornecem mais suporte para os escritores ficcionais.


Assim, o discurso está sujeito a constantes releituras, pode receber acréscimos e mudar de sentido. Além disso, esse recurso possibilita “um meio para reintegrar sua história aos



grupos sociais que podem ter pensado tê-lo perdido ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história” (SHARPE, 1992, p. 59). O autor prossegue afirmando que assim é possível recordar uma identidade que não foi estruturada somente por monarcas, primeiros-ministros ou generais.




Com a análise, percebe-se que os seringueiros e os caboclos são parte integrante da história e da literatura da Amazônia. Por isso, não podem ser considerados apenas explorados, preguiçosos e/ou aproveitadores no trabalho de extração do látex.




Essas pessoas também contribuíram para a formação dos ciclos econômicos da borracha, ajudaram no crescimento dos seringais e na manutenção do sistema por longos anos, tornando-se atores históricos. Por isso, precisam atuar como protagonistas das narrativas sobre a região e não somente como coadjuvantes.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




CUNHA, Euclides. *À Margem da História*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.




GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP; Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.




GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.




\_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.




HARDMAN, Francisco Foot. **A invenção da Hileia**: Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna. São Paulo: Editora UNESP, 2009.



LACAPRA, Dominick. **History & Criticism**. Ithaca, Cornell University Press, 1996.



LACERDA, Franciane Gama. “Reclamações do povo”. Luta por direitos na cidade, seringais e núcleos coloniais da Amazônia brasileira (séculos XIX e XX) (p. 63-82) In: **Projeto História**, São Paulo, n.33, dez. 2006.



LE GOFF, Jacques. “História”; “Memória” e

“Documento/Monumento” In: Enciclopédia Einaudi **Memória-História**, Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1990.

LIMA, Claudio de Araújo. **Coronel de Barranco**. Manaus: Editora Valer, 2002.

LIMA, Luiz Costa. **A Aguarrás do tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Em busca de outra história**: imaginando o imaginário. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.15, nº 29, 1995.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org). **A Escrita da História**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

SILVA, Laélia. **Acre**: prosa e poesia (1900-1990). Rio Branco: Ufac, 1998.

WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso**: ensaios a crítica da cultura. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.

WEINSTEIN, Barbara. **A Borracha na Amazônia**: Expansão e Dacadência (1850-1920). Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: HUCITEC. Edusp, 1993.



# INCENTIVO À LEITURA: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DO PROGRAMA LIVRO-CARTA-MURAL

Francisca Valda Gonçalves  
Abel Sidney  
Faculdade Católica de Rondônia

## RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo de caso da estratégia de incentivo à leitura do Programa Livro-Carta-Mural, de autoria da empresa Temática, implantada no Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos - EJA da Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho, RO, no período de 2009 a 2012, com o objetivo de refletir sobre a importância de se desenvolver nas escolas estratégias eficazes de leitura e de escrita. O desenvolvimento do Programa se deu por meio de narrativas interativas divulgadas periodicamente no mural das escolas participantes, onde os alunos vivenciaram a expectativa da chegada de histórias ou parte delas, motes para histórias, propostas de brincar contando histórias, cujo princípio de enredo valorizava a realidade e o sonho de ser criança da e na Amazônia e que precisava da contribuição autoral dela para ser continuada, concluída ou comentada. As reflexões teóricas foram realizadas com base em Soares (2002; 2004), ao distinguir alfabetização de letramento, apresentando a primeira como *a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever* e o segundo como *estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita*; e em Brito (2011) quando diz que é mito se dizer que “o aluno que lê bastante escreve bem”. O estudo indica, em três anos de execução, que as atividades do Programa foram oferecidas a mais de três mil alunos com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da leitura e da escrita, transformando o ato de ler e escrever em atividade saudável, corriqueira e prazerosa. A análise das produções realizadas para diagnóstico permite a conclusão de que o Programa Livro-Carta-Mural é uma ferramenta importante no trabalho de resgate e incentivo à leitura e à escrita no ensino fundamental, se encontrar terreno fértil de gosto pela leitura em toda a comunidade escolar e na família.

**Palavras-chave:** Incentivo à leitura. Programa.

Livro-Carta-Mural.

## INTRODUÇÃO

O grande desafio da escola hoje é o incentivo à leitura como instrumento para o letramento. As iniciativas que visam a responder esse desafio conformam-se por serem isoladas ou pontuais e carecem de consistência no tempo e no espaço.

O Programa Livro-Carta-Mural, criado pelo Professor Abel Sidney, apresenta-se como um diferencial, propondo-se a preencher essa lacuna e beneficiando, em 2013, três mil e quinhentos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental das escolas municipais de Porto Velho, Rondônia. Desenvolvido, de forma sistemática desde 2009, o programa tem a finalidade de transformar o ato de ler e escrever em uma atividade corriqueira e saudável.

Estimulados a participarem efetivamente das ações educativas em torno da leitura e da escrita, por meio de brincadeiras, desafios e exercícios, em sala de aula e no mural, os alunos das escolas participantes do Programa motivam-se a participar das atividades propostas, em que eles sentem verdadeiramente imersos, como leitores e produtores textuais. Desse modo, o gosto pela leitura e pela escrita sai da esfera dos deveres a cumprir e começam a integrar, no âmbito escolar, as atividades espontâneas e prazerosas.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sendo assim, a escolha metodológica de estudo de caso para esta pesquisa se justificou por se considerar a necessidade de investigar as características do fenômeno social contemporâneo, pois o mesmo nos permite investigar de maneira mais específica (em profundidade) e em contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente

evidentes (Yin, 2010, p. 39).

Ainda segundo Yin (2010, p. 59), o estudo de caso possui caráter investigativo diferenciado, pois existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e como resultado conta com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado pode beneficiar-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

Yin (2010, p. 49) mostra como a pesquisa de estudo de caso compreende um método abrangente, cobrindo a lógica do projeto, as técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas à análise de dados. Por ser o estudo de caso não apenas limitado a uma tática de coleta de dados isolada, ou mesmo uma característica de projeto isolada, a forma como o método é praticado não é tão simples como muitos acreditam e distorcem tal metodologia e técnica de pesquisa.

Para o respectivo autor, o estudo de caso é um método tanto quantitativo quanto qualitativo, até porque não precisa incluir a evidência observacional direta e detalhada, essencial em outras formas de “pesquisa qualitativa”.

Enfatizamos ainda o estudo de caso como um lugar diferenciado na pesquisa de avaliação por: a) explicar os presumidos vínculos causais nas intervenções da vida real (complexidade dos fenômenos); b) descrever uma intervenção e o contexto da vida real no qual ela ocorreu; c) por ilustrar determinados tópicos em uma avaliação:

[...] os estudos de caso podem ser conduzidos e redigidos por muitos diferentes motivos. Esses motivos variam de uma simples apresentação de casos individuais ao desejo de chegar à ampla generalização baseada em evidência de estudo de caso, mas sem apresentar qualquer dos estudos de caso separadamente [...] (YIN, 2010, p. 32)

Podendo ser utilizado para explorar as situações em que a intervenção está sendo avaliada, não possui um único conjunto de resultados (trata-se de uma pesquisa qualitativa).

Dessa forma, o estudo de caso não é apenas uma técnica de pesquisa, mas uma metodologia de pesquisa viável tanto nas ciências humanas

quanto nas sociais, enquadrando-se em nessa temática em discussão, pois se busca evidenciar uma nova perspectiva de visualizar o objeto, mas, sobretudo os atores sociais em sua respectiva complexidade diante do desafio de incentivar a leitura em sala de aula.

Portanto, para essa que é uma pesquisa qualitativa e quantitativa, utilizar-se-á todas as informações e variáveis possíveis na análise os resultados do referido estudo.

Os dados foram estratificados dos arquivos do Programa, das matérias publicadas na mídia ao longo de 4 anos e dos relatórios de diagnóstico, realizados no período de 2010 a 2012, com o objetivo de mensurar a evolução do público-alvo do programa no tocante à leitura e à escrita.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Na sociedade contemporânea, em que se multiplicam diferentes linguagens, mídias e suportes, a leitura e a escrita são desafios constantes, conquistando, na última década, um papel de destaque. Ler e escrever passaram a ser temas centrais no contexto das discussões em torno da aprendizagem ou do aprender a aprender, uma vez que permitem ao estudante introduzir-se nas práticas sociais de linguagem e na vida profissional.

Nesse sentido, são valiosos os estudos (as reflexões teóricas) de Soares (2002, p. 47) quando distingue alfabetização de letramento, apresentando o primeiro como *a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever* e o segundo como *o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita*. Sendo assim, a alfabetização se constitui em um saber estanque e o letramento em saber que interage e melhora a vida do indivíduo, modificando sua condição social.

Discutindo sobre os mitos que envolvem a leitura e a escrita, Britto (2011, p. 28), diz que é mito se dizer que “o aluno que lê bastante escreve bem”. Diz que não existe uma relação de causa e consequência, pois escrever supõe estratégias distintas de ler. Concorde-se com Britto até certo ponto, pois aluno pode ser um leitor devorador de livros e não escrever nada. No entanto, a leitura pode e deve ser um elemento de auxílio importantíssimo porque oferece um modelo, amplia os conhecimentos, os referenciais de mundo, contribuindo

para a reflexão da realidade, mas é apenas escrevendo e reescrevendo muito que a pessoa vai desenvolver a habilidade de escrever.

A escrita pressupõe saber o que dizer, saber como dizer e saber usar o código de comunicação para se fazer entender pelo outro. Dessa maneira, não é possível ser escritor sem ser crítico, reflexivo, demonstrando a manifestação formal do letramento adquirido

nos contextos formais da escola, como um bem cultural desejável.

Com base nesses pressupostos, o Programa Livro-Carta-Mural é avaliado por meio de diagnóstico anual, em duas etapas comparativas, através de produção escrita.

## O PROGRAMA LIVRO-CARTA-MURAL



**Figura 1** – O mural do Programa Livro-Carta-Mural

**Fonte:** SEMED, 2010

De acordo com o autor do Programa,

[...] entre o primeiro esboço do formato (ou gênero) livro-carta, em 1997, em carta dirigida ao meu filho e a presença do material lúdico-literário-pedagógico nas escolas, lá se vão 14 anos!

Um pouco antes eu havido e mudado de Ji-Paraná para São Miguel do Guaporé; de lá retornei a esta primeira cidade, de onde me mudei para Porto Velho, cumprindo uma sina de andarilho (cinco estados e dez cidades). Entre as mudanças de cidade, as de ocupação e emprego: de professor e servidor público a empresário; de empresário a servidor público; de servidor público a professor; de professor e empresário a servidor público, empresário e escritor...

Em São Miguel do Guaporé, na época uma cidade com pouco mais de 5 mil habitantes, retomei a escrita, que ficara latente, desde os tempos da universidade, aguardando possivelmente tempo propício. O tempo

havia chegado. Nasceriam vários contos do meu primeiro livro: Esboço da obra-da-vida-inteira, lançado em 2003, pela editora da Universidade Federal de Rondônia. Ao Esboço juntei uma narrativa em livro-carta, a primeira a ser publicada: *As pernas curtas de Dona Mentira*, que hoje aguarda recursos para ganhar edição própria. Em setembro de 2006, em Porto Velho, foi realizado o primeiro teste piloto do Livro-Carta-Mural, na Escola Estadual Juscelino Kubitschek, com 570 alunos. (SIDNEY, 2005)

Neste piloto do que viria a ser o programa não só o gênero se tornaria exitoso, mas também a ideia da partilha pública que ocorreu originalmente com *O menino e a palavra*, narrativa com onze capítulos, apresentada ao público-leitor como uma novela – um capítulo por dia, sendo fixado no mural e entregue em sala de aula.



**Figura 2** – O mural do Livro-Carta no projeto piloto na Escola Juscelino Kubitschek  
**Fonte:** SIDNEY, 2006

Em 2007, foram realizados mais pilotos em escolas estaduais e municipais, aprimorando-se o método a partir de outras narrativas, como *Conto ou não Conto?* e *A menina que salvou seu cachorro de morrer sem ter visto a vida*, aplicadas respectivamente na escola rural Jerusalém da Amazônia e na escola Santa Marcelina. As condições de experimentação eram adversas – só a leitura no mural, sem o material do aluno, contando-se, felizmente, com o empenho e a criatividade dos professores, que mantiveram vivos o sonho e a certeza de que a trilha aberta estava balizada e a direção estava correta.

Em 2008, o desafio foi elaborar quatro conjuntos de narrativas que foram organizadas como material de apoio literário-pedagógico em cursos semiprofissionalizantes do SENAC-RO, para o público-alvo, formado por adolescentes em risco social e sob tutela do Conselho Tutelar e por três grupos de mulheres inscritas no Programa Bolsa Família. O êxito do método e do material foi manifestado por meio da reivindicação das alunas que exigiram que lhes fosse, complementarmente, também ofertado aulas de Língua Portuguesa, no que foram prontamente atendidas.

Em 2009, foram promovidas as primeiras experiências em maior escala em cinco escolas municipais, tendo ultrapassado a marca de dois mil alunos.

Em 2010, além das turmas de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, começaram as primeiras experiências com as turmas da Educação de Jovens e Adultos. Iniciaram-se também os diagnósticos de leitura e escrita, nessa primeira etapa abrangendo um total de

908 alunos participantes.

Neste ano, a maturação do Programa podia ser percebida pelo intenso entusiasmo dos alunos participantes e por meio daqueles que protestavam por não estarem incluídos – os alunos das turmas de 1º e 2º anos, que acompanhavam a sós ou com seus professores as narrativas no mural, também tomando contato com o material personalizado que seus irmãos e colegas recebiam e que tinha seus nomes impressos em cada capítulo e, principalmente, com as brincadeiras e desafios existentes no material.

O envolvimento das turmas e de cada aluno em particular culminou em situações como a da reversão da expectativa da reprovação de dois alunos, que segundo a professora, caminhavam nessa direção. Nos primeiros dias de trabalho com a narrativa *Descobrimos a grande família*, estes alunos perceberam que deixavam de se divertir, de vivenciar a expectativa do próximo capítulo, de interagir com a própria família (na elaboração da árvore genealógica e outras atividades) e pediram, então, ajuda à professora, reconhecendo suas limitações.

Em 2011, o Programa-Livro-Carta-Mural foi oferecido a 3.500 alunos da Rede Municipal; o diagnóstico foi aplicado, em duas etapas no segundo semestre: a primeira, em setembro e a segunda, em novembro, nas seguintes escolas: Antonio Augusto Rebelo, Chapeuzinho Vermelho, Cor de Jambo, 12 de Outubro, Joaquim Vicente Rondon, Maria Isaura, Nossa Senhora do Amparo, Pedro Tavares Batalha, Pé de Murici, Raimundo Agostinho da Silva, Saul Bennesby, São Miguel, São Pedro, Senador



Olavo Pires nas turmas do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos - EJA, com um total de 908 alunos participantes.

Em 2012, o Programa continuou a ser oferecido a 3.500 alunos e o diagnóstico de leitura e de escrita foi realizado em duas etapas: a primeira no mês de agosto e a segunda no mês de novembro. 1.724 alunos fizeram a primeira etapa; destes, 777 fizeram também a segunda etapa.

## A METODOLOGIA DE APLICAÇÃO DO PROGRAMA LIVRO-CARTA-MURAL

O Programa lança mão das estratégias do folhetim na apresentação das narrativas a serem lidas e trabalhadas a partir do lema *ler e escrever com prazer*. As narrativas são lidas coletivamente em sala de aula. O aluno recebe o material com as narrativas de modo personalizado.

De acordo com o autor do programa,

[...] a ideia do mural nasceu do propósito de partilhar a leitura entre outros alunos, professores, técnicos e demais integrantes da comunidade escolar – além dos alunos e professores que, de modo direto, trabalhariam com as narrativas em sala de aula. (SIDNEY, 2005)

Os relatos de experiência dos servidores das escolas – merendeiras, auxiliares, vigilantes – dão conta do alcance que cada *novela* atinge. Estes são quem mais interagem com os capítulos no mural e aguardam ansiosamente que o material seja afixado. Muitos deles já foram vistos lendo

às escondidas, envergonhados por certo de o fazerem durante o expediente escolar.

## O DIAGNÓSTICO ANUAL DE LEITURA E ESCRITA A PREPARAÇÃO

Nesses quatro anos em análise, o Programa foi avaliado por meio de diagnóstico escrito nos anos de 2011 e 2012. O diagnóstico é realizado em todas as escolas participantes com os seguintes passos:

- Preparação da equipe monitora e definição das linhas de trabalho em duas reuniões, nas quais foram definidos os critérios teóricos de construção do instrumental de análise, da abordagem prática de produção dos textos diagnóstico para as turmas do Ensino Fundamental Regular e EJA, bem como os procedimentos de aplicação do diagnóstico nas salas de aula;

- Produção das narrativas (da 1ª e da 2ª etapas) pelo autor Abel Sidney. Nesse caso, as narrativas foram produzidas com final aberto, para possibilitar ao aluno o desenvolvimento da interpretação, continuação da narrativa e finalização.

- Preparação da escola: contato, explicação dos procedimentos, levantamento do perfil de cada turma pela professora em parceria com a monitora do programa; e Preparação das monitoras para a aplicação das atividades.

## EXEMPLO DE PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO PRODUZIDA PARA O PROGRAMA

Figura 3 – Texto produzido para a 1ª etapa do diagnóstico de 2012

Fonte: SIDNEY, 2012

Diagnóstico de leitura e escrita dos alunos do  
Ensino Fundamental - 3ª ao 5ª ano

"Sou velho, mais escrevo e me sinto muito útil. Quem que precisa da companhia de um animal de estimação? Se você tiver um gato ou um cachorro para me ajudar, ficarei agradecido!"

Bom dia, crianças!

Daniela Francisco da Luz  
Rua D. Pedro L., 1340, Cidade Nova,  
Parnaíba-PI - CEP: 64200-000

Ah, me fale um pouco sobre o animal que você me dará de presente! Pode ser bem!

Meu bicho é muito ..... Ele/a tem pelo com .....

Ele/a tem ..... (cor/raça) de pelo. Foi (falta) foi ....

Quando nasceu ..... A história mais engraçada que aconteceu com ele/a foi bem assim: .....

Você ficou com o bicho que tiver a história mais interessante. Excelente, por favor!!

Crie o seu texto no verso desta folha!

Aproveite e prepare o envelope para enviar a carta.

Dentro dele, o de frente, coloque o nome e o endereço do destinatário. (Seu nome está na minha carta).

Coloque na seta!

Quem que os carteiros leem está pensando, mas não podemos ajudá-los a enviar a carta (lembra da seta)?

Dentro dele, o de trás, você colocará o destinatário e o endereço da sua casa.

Meu exemplo de carta e envelope de um personagem do mundo da gente.

Narrativa  
Beto do Piquito Amarelo  
Pessoa que não tem nenhuma ideia, xixi!  
Telefone: 099 - CEP: 12.000-000

Bom trabalho!

Nome: .....  
Endereço: .....  
Cidade: .....  
Estado: .....  
CEP: .....  
Telefone: .....

Meu nome é .....  
Sou uma .....  
Tenho .....  
A cor da minha pele é .....  
A cor dos meus olhos é .....  
A cor dos meus cabelos é .....  
A história mais engraçada que aconteceu com ..... foi assim: .....

Na primeira etapa do diagnóstico de 2012, os alunos foram apresentados ao gênero carta, com um texto motivador da escrita que suscitou os conhecimentos dos alunos sobre a necessidade de troca de informações como prática social.

Escrever uma carta é produzir um texto que é elaborado de acordo com as relações existentes entre os sujeitos e os seus propósitos

de comunicação. Por esse motivo, acredita-se ser tão importante o ensino deste gênero nas escolas, pois pode possibilitar uma maior integração entre o cotidiano do aluno e o que é efetivamente aprendido na escola.

## FORMULÁRIO DE CORREÇÃO DOS TEXTOS-DIAGNÓSTICO

### PROGRAMA DE INCENTIVO À LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL FICHA DE DIAGNÓSTICO INICIAL

Escola:

Série/Turma:

Nome do(a) Professor(a):

Aluno (a):

Aplicador(a):

Data:

	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO – COERÊNCIA		Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	EXPLICAÇÃO
A	1	Compreensão do Enunciado					
	2	Vocabulário					
	3	Intertextualidade (Leitura de Mundo)					
	4	Marcas de Ponto de Vista Crítico					
	5	Marcas de conhecimento do Gênero Textual					
	6	Resposta ao enunciado (fecho da história)					
B	APRESENTAÇÃO						
	1	Organização espacial do texto					
	2	Caligrafia					
	3	Segmentação/Juntura de palavra					

Legenda: Nível I (insuficiente – 25%); Nível II (regular – 50%); Nível III (bom – 75%); Nível IV (ótimo – 100%) ;

**Figura 4** – Instrumental para correção e análise dos textos-diagnóstico

Fonte: SIDNEY, 2013

O instrumental de análise foi dividido em dois grandes critérios de análise:

•**Interpretação do Texto: Coerência:** o aluno deve demonstrar capacidade de, usando os conhecimentos adquiridos nas leituras, compreender o enunciado (**A<sup>1</sup>**); apresentar vocabulário (**A<sup>2</sup>**) adequado à série, condizendo com a leitura de mundo (**A<sup>3</sup>**) demonstrando ponto de vista crítico (**A<sup>4</sup>**) e desenvolvendo

/ concluindo o texto de acordo com o gênero textual (**A<sup>5</sup>**) e (**A<sup>6</sup>**).

•**Apresentação:** o aluno deve apresentar seu texto organizado espacialmente de acordo com a estrutura da narrativa (**B<sup>1</sup>**), escrever o texto com grafia legível e traçando as letras de acordo as normas da caligrafia (**B<sup>2</sup>**), segmentar ou juntar as sílabas ou palavras de acordo critérios de análise da fala (pelo som) (**B<sup>3</sup>**).

EXEMPLOS DE TEXTOS PRODUZIDOS PARA O DIAGNÓSTICO  
EXEMPLO 1

PROGRAMA DE INCENTIVO À LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL  
FICHA DE DIAGNÓSTICO INICIAL

Escola:  
Série/Turma:  
Nome do(a) Professor(a):  
Aluno (a):  
Aplicador(a):

Data:

	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO – COERÊNCIA		Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	EXPLICAÇÃO
A	1	Compreensão do Enunciado					
	2	Vocabulário					
	3	Intertextualidade (Leitura de Mundo)					
	4	Marcas de Ponto de Vista Crítico					
	5	Marcas de conhecimento do Gênero Textual					
	6	Resposta ao enunciado (fecho da história)					
B	APRESENTAÇÃO						
	1	Organização espacial do texto					
	2	Caligrafia					
	3	Segmentação/Juntura de palavra					

Legenda: Nível I (insuficiente – 25%); Nível II (regular – 50%); Nível III (bom – 75%); Nível IV (ótimo – 100%) ;

Figura 5 – Texto produzido na primeira etapa do diagnóstico de 2012

Fonte: SIDNEY, 2012

Neste texto, pode-se ver que a aluna apresenta com facilidade seus pensamentos por meio da escrita, demonstrando bastante

habilidade no registro do discurso direto, na pontuação e na estrutura frasal, o que indica que ela tem bastante leitura.

EXEMPLO 2

O Hugo deixou a história como está aí acima. Eu tenho certeza que você conseguirá **pegar o fio da meada** e seguir adiante até passar para alguém... Vamos lá?!

Que nada! O que aconteceu foi que...

1. Hugo comprou o livro e o entregou para a  
2. professora. Hugo entregou o livro para a  
3. professora. Hugo entregou o livro para a  
4. professora. Hugo entregou o livro para a  
5. professora. Hugo entregou o livro para a

Figura 6 – Texto produzido na primeira etapa do diagnóstico de 2012

Fonte: SIDNEY, 2012

Neste texto, pode-se ver que o aluno apresenta dificuldade de segmentar o texto. No entanto, isso não foi e não deve ser um limitador da leitura deste texto. O sujeito que

aí se mostra precisa ser ajudado a superar a limitação que tem e não é possível fazer isso sem tentar ler o que ele escreveu.



O Hugo deixou a história como está aí acima. Eu tenho certeza que você conseguirá **pegar o fio da meada** e seguir adiante até passar para alguém... Vamos lá?!

Que nada! O que aconteceu foi que...

tito correu tanto mas tanto que  
quase ele vomitou mas ele aguentou  
e a vontade de vomitar de tito passou  
e ele continuou comendo mas teve  
uma hora que tito não aguentou  
e vomitou e quando ele vomitou  
ele comprou um lanche  
para ele continuar comendo  
e ele pela menos dessa vez ele  
não vomitou ele parou de comer  
e foi brincar de bola etc...

Figura 7 – Texto produzido na primeira etapa do diagnóstico de 2012

Fonte: SIDNEY, 2012

O Hugo deixou a história como está aí acima. Eu tenho certeza que você conseguirá **pegar o fio da meada** e seguir adiante até passar para alguém... Vamos lá?!

Que nada! O que aconteceu foi que...

Hugo não ouviu o colega e vomitou e vai para  
a enfermaria depois ligaram para os pais dele  
mas Hugo não quis ir para casa e continuou  
brincando e disse: Eu não me importo o  
importante para mim é brincar, brincar e  
brincar.

e a propósito que os pais estavam ali e  
pedi para eles comprarem um lanche.  
foi que ele tinha vomitado mesmo  
ia comer mais!

fim

Figura 8 – Texto produzido na primeira etapa do diagnóstico de 2012

Fonte: SIDNEY, 2012

Como se pode ver, nestes dois textos os autores embarcaram na brincadeira e assumiram a “carapuça do Hugo” que teve que aguentar as consequências da brincadeira e foi parar na enfermaria, os pais foram chamados, mas o importante mesmo é brincar, melhorar o rendimento, aprender novas lições, mas, sobretudo, ler e escrever com prazer, conforme o lema do Programa.

As “histórias inacabadas”, que servem

tão bem como texto-diagnósticos, tiveram desdobramentos no decorrer de 2012 e início de 2013: começaram a ser utilizadas como meio de se trabalhar a interdisciplinaridade e os temas transversais a partir da produção textual prazerosa e significativa. O formulário denominado *matriz da interdisciplinaridade e dos temas transversais* permite a preparação de aulas, atividades interdisciplinares e os projetos interdisciplinares a partir da escrita



complementar que “dão acabamento” às histórias inacabadas.

No caso específico da história em que o Hugo é personagem os desdobramentos

Algumas cidades da região Sul do Amazonas estão ligadas a Rondônia e, particularmente, a Porto Velho.

permitem explorar conteúdos de diversas disciplinas, a começar pela geografia de natureza regional raramente abordada nos livros didáticos.



É mais fácil, às vezes, seus moradores virem para a nossa capital do que descer de barco para Manaus, a capital deles, o que pode demorar vários dias...

### Descendo ou subindo?!

Foi dito que os moradores de Humaitá e outras cidades vizinhas **descem** de barco para Manaus. O correto não seria **subir**, pelo fato de Manaus estar na parte de cima (superior) do mapa?! O que você acha?

Deste modo, as estratégias em torno da leitura e da escrita, tomando a Língua Portuguesa como ponto de partida e ponte, permitirá o rompimento das *grades curriculares*, tornando mais significativo o aprendizado, agora interdisciplinar.

É certo, no entanto, que muitas experiências deverão ser levadas a efeito até de consolidar o método livro-carta e seus desdobramentos.

## O RELATÓRIO DIAGNÓSTICO

O Relatório Diagnóstico é resultante da correção e análise dos textos escritos pelos alunos na primeira e na segunda etapas. A correção se dá de forma individual por meio do instrumental de correção e análise dos textos produzidos pelos alunos; os dados são tabulados em *Planilha Excel do Microsoft Office* de onde são gerados também os gráficos de apresentação por turma, nos quais é possível identificar a evolução de cada turma, por critério, na comparação dos resultados das duas etapas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DO PROGRAMA


Crianças que gostam de ler histórias são crianças que têm uma enorme possibilidade de vir a se tornarem leitores críticos, competentes e capazes de construir e solidificar o seu letramento para a vida.

É papel da escola propiciar essa condição a todos os seus alunos.


Finalizando a análises dos gráficos pode-se afirmar, com certeza, que o Programa Livro-Carta-Mural tem realizado uma tarefa muito importante e significativa na melhoria do desempenho de leitura e de escrita dos alunos da rede municipal.

O estudo indica, em três anos de execução nas Escolas do município de Porto Velho, que as atividades do Programa foram oferecidas a mais de três mil alunos com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da leitura e da escrita, transformando o ato de ler e escrever em atividade saudável, corriqueira e prazerosa.

Pode-se afirmar, também, que a análise das produções realizadas para diagnóstico permite a conclusão de que o Programa Livro-Carta-Mural é uma ferramenta importante no




trabalho de resgate e incentivo à leitura e à escrita no ensino fundamental, se encontrar terreno fértil de gosto pela leitura em toda a comunidade escolar e na família.




Por fim, as experiências novas ocorridas em torno da produção textual a partir das histórias inacabadas abrem novas trilhas, já presentes no livro-carta, mas de modo diluído, abrindo espaço tanto para o aprofundamento das experiências da produção escrita, quanto do tratamento dos conteúdos interdisciplinares que surgem, instigando a pesquisa e a busca de mais conhecimentos acerca da realidade circundante e remota, que se entrelaçam.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BRITO, Luiz Percival Leme. **Verdades Perigosas**. In: Na Ponta do Lápis – Ano IV – Número 18, dezembro/2011.



CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Scipione, 2000.



RAMA, Elaine Teresinha; BRUM, Maida Regina. **Leitura e Escrita – Um desafio Constante!** In: Jornal Mundo Jovem – fevereiro/2012.

**RELATÓRIO DIAGNÓSTICO DE LEITURA E ESCRITA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO**. Porto Velho/RO: Temática, 2011.

**RELATÓRIO DIAGNÓSTICO DE LEITURA E ESCRITA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO**. Porto Velho/RO: Temática, 2011.

SBS MATÉRIA. Disponível in: [www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cod=1170#](http://www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cod=1170#) Acesso: 08/03/2012.

SIDNEY, Abel. **Esboço da Obra-da-vida-inteira**. Porto Velho: Edufro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Orientação Nº 1**.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

# A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM LICENCIATURA PLENA EM ARTE PARA A CIDADE DE RIO BRANCO, 2006-2011

Françoise Pessoa Cavalcante  
*Instituto Dom Moacyr*

## RESUMO

A presente pesquisa enfoca a importância da criação e implantação dos cursos de licenciatura plena na área de arte, bem como a formação de professores como necessidade urgente para a consolidação do ensino e aprendizagem das linguagens artísticas nas escolas de Rio Branco/AC. Relata e registra sinteticamente a história da Arte-Educação no referido município e no Brasil, fazendo referência às Leis de Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Situa os Parâmetros Curriculares Nacionais como ferramenta importante para professores que atuam no processo de ensino e aprendizagem da arte na escola em uma realidade de escassez e insuficiência de profissionais especializados nesta área da educação. Registra as instituições de ensino que oferecem os cursos de arte, e respectivas linguagens disponibilizadas para a cidade de Rio Branco. Analisa o perfil e a qualificação dos professores que compõem o quadro docente da rede pública de ensino e sua evolução após a criação dos cursos de arte, com alguns profissionais atuando no mercado de trabalho. Tem o objetivo de despertar para uma reflexão mais acurada sobre a ação dos responsáveis pelos rumos da educação nacional, considerando a emergência de criar maiores oportunidades de formação superior à arte-educador, tendo em vista a realidade do ensino da arte na escola.

**Palavras-chave:** Arte-Educação. Formação de Professores. Polivalência.

## INTRODUÇÃO


O ensino da Arte na escola, por ser uma área de abordagem recente pela educação nacional, desperta muitas indagações, como por exemplo: O que é o ensino de Arte? Qual a função do ensino da arte na escola? Para quê serve o ensino da arte para a vida do sujeito? Várias pessoas já tiveram esse tipo de dúvidas no âmbito de outras disciplinas, obtendo

respostas durante todo período escolar. Quanto ao ensino da Arte como disciplina é uma área nova e requer maiores explicações, principalmente nesta fase de consolidação.


Herdeira de momentos históricos que visavam principalmente o desenvolvimento educacional do Brasil, a Arte Educação surge como área de conhecimento, ela não proporciona somente o fazer artístico, mas tem um caráter transdisciplinar, permitindo interlocução com outros conhecimentos, bem como, mostrar caminhos e olhares alternativos sobre o mundo e a sociedade que nos rodeia. Através do ensino da arte é possível formar cidadãos mais críticos e conscientes de sua participação no mundo, pessoas capazes de transformar o velho modo de ser em novo e colocar o novo como evolução do velho. Duarte Jr (2001), em seu livro intitulado “O Sentido dos Sentidos – A Educação (do) Sensível” anunciava que aprendemos sempre com o mundo vivido e que este não pode ser deixado de lado, somente após as experiências sentidas pelo corpo, poderemos anexar outros saberes, assim diz Duarte Jr:

De pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permite nos alimentarmos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: [...] se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que se poderia muito bem denominar *educação estética*. (DUARTE JR., 2001, p. 13.)


De certo, nada melhor para educação do sensível do que o ensino da Arte em proporções que abarque a todos. Portanto, o ensino de arte na escola é fundamental para uma educação estético-artística. Antes mesmo de elaborar o presente estudo, a temática se nos apresentou, como uma contribuição significativa à sociedade, principalmente para o segmento que busca formação superior. Este trabalho




é um registro documental sobre o histórico e a história do ensino da arte na cidade de Rio Branco.




A pesquisa de campo para realização desta monografia ocorreu no ano de 2011, realizamos entrevistas e questionários com coordenadores e docentes dos cursos de licenciatura plena em Arte, bem como, com estudantes e recém-formados, entre os meses de março a outubro e foi uma das ferramentas mais utilizadas para levantar os dados sobre o assunto. Algumas referências bibliográficas contribuíram em muito, a exemplo da obra de Andrea Maria Favilla Lobo. *Experiências e Formação: o fazer teatral nas trajetórias docentes*, (2010).




No Brasil, podemos dizer que a trajetória da arte-educação foi longa e cheia de idas e vindas para se chegar à realidade atual que coloca o ensino da arte como disciplina obrigatória sendo ela, área do conhecimento específico. Firmando assim seu valor. Portanto, os últimos 20 anos foram marcados por grandes debates e lutas sobre a disciplina Arte, ensejando conquistas significativas. A referida disciplina integra o currículo obrigatório em todos os níveis da educação básica e proporciona a formação estética do sujeito, oferecendo à criança e ao adolescente em fase escolar a oportunidade de conhecerem o mundo e de intervir sobre ele de forma consciente, compreendendo seu papel na sociedade, entre outras possibilidades de ação que o ensino da arte vem proporcionando.



De acordo com o que preconiza o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais*:



A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (PCN – Arte. p. 15)



Neste sentido, o ensino de arte traz uma contribuição de caráter multidisciplinar à formação do aluno, proporcionando-lhe uma percepção mais consciente de seu fazer artístico.

## **O SURGIMENTO E ACOMODAÇÕES DAS LICENCIATURAS EM ARTE NA CIDADE DE RIO BRANCO**


A implantação da Licenciatura Plena em Arte deu-se inicialmente com a criação do Curso de Artes Visuais da Faculdade da Amazônia – FAAO, abrindo 50 vagas. Mas este número era insuficiente diante da demanda existente na cidade de Rio Branco. O curso foi bem concorrido entre vestibulandos rio-branquenses, fazendo com que outras universidades criassem novos cursos de formação de professores de arte e inserisse novas linguagens. Neste sentido, elegemos como ano de referência o de 2006, quando da criação do curso de Artes Visuais pela Faculdade da Amazônia Ocidental - FAAO.

No primeiro semestre do ano de 2011, foi realizada uma pesquisa de campo para fundamentar este trabalho. A coleta de dados buscou dados de universidades que oferecessem cursos de licenciatura plena em Artes. A pesquisa contemplou entrevistas e questionários com coordenadores e professores dos cursos, bem como, com graduandos e graduados pelos cursos em voga. Assim, com os dados obtidos a partir dessa metodologia de pesquisa, consideramos que a temática de que trata o presente artigo teve o devido suporte técnico-científico, dando-lhe as condições para analisar a fase inicial dos cursos, em 2006, e seus desdobramentos, até o ano de 2011.


Dado o exposto, apresentaremos algumas análises, como resultado da pesquisa de campo. Vale salientar a escassez de fontes bibliografias sobre o assunto. A precariedade das informações nesta temática explica seu caráter pioneiro, justificando o uso da pesquisa de campo como de fundamental importância para a presente contribuição teórica ao estudo do ensino/aprendizagem de arte em Rio Branco.

Durante entrevista realizada com Marco Lenísio, Coordenador e Professor do Curso de Artes Visuais da FAAO, o mesmo informou que a criação do curso foi motivada por uma pesquisa do mantenedor da faculdade. Este percebeu que o tempo dado pela nova LDB, nº 9394/96, para que os Estados e Municípios se adequassem ao novo sistema de educação, estava se esgotando e a cidade precisava formar professores licenciados na área de







Arte para suprir o mercado como um todo, e não somente o ambiente das escolas públicas. Precisava corresponder também às demandas das instituições de ensino particular de Rio Branco.





O referido mantenedor viu nesse projeto mais uma forma de contribuir com a cidade e, ao mesmo tempo, ter um curso pioneiro em Rio Branco, com grande potencial de procura. Assim, não só a cidade ganhava, mas também seu ramo de empreendedorismo, considerando que o curso em epígrafe tem um custo mensal, para o ano de 2011, no valor de R\$ 465,00.







Até o ano de 2011, foram iniciadas quatro turmas, e concluídas duas, e, dos 50 primeiros alunos, apenas 10 saíram licenciados para o mercado de trabalho no ano de 2010, como afirma o entrevistado.



(...) Foi através de uma pesquisa de mercado feita pelo mantenedor da faculdade. Este percebeu que este ramo era muito bem vindo à época, pois não existiam faculdades que ofereciam cursos de licenciatura em Arte na cidade e seria um 'filão' não só para um empreendedor, mas principalmente para a comunidade que precisava de profissionais da área. (Marco Lenísio, Entrevista concedida em 27 de junho de 2011).



Ainda no segundo semestre do ano de 2006, a Universidade Federal do Acre - UFAC lançou seus primeiros cursos em Licenciatura Plena em Arte, nas linguagens Música e Artes Cênicas. Este último teve sua nomenclatura modificada para Arte Cênica/Teatro após dois anos de funcionamento do curso, como iniciativa do corpo docente e de coordenadores do mesmo. O argumento para justificar a modificação era o reconhecimento de que as Artes Cênicas envolvem outras linguagens, como dança, ópera e circo. Assim, o curso, com esta nova nomenclatura de Arte Cênica/Teatro englobaria a especificidade da área Teatro, mesmo porque a Dança também é uma linguagem específica dentro da nova Lei de ensino. Segundo a professora doutora da UFAC, Andrea Favilla Lobo (2010), tanto a dança quanto o teatro fazem parte das manifestações e técnicas corporais em cena, e tem-se que levar em conta que as duas linguagens têm especificidades diferenciadas em seu ensino/aprendizagem. Para tanto, os profissionais das áreas em questão precisam das formações



correspondentes a cada modalidade. Conforme Lobo,

No estado do Acre, a existência de Cursos de Licenciatura Plena em Arte na esfera pública só ocorre a partir do ano de 2006. Até outubro de 2006, ano de implantação dos primeiros cursos de formação de professores de teatro e de música do estado, não havia nenhum curso superior de formação de professores de arte na Universidade Federal do Acre (FAVILLA LOBO, 2010, p. 91).

Também se considera que a implantação, em Rio Branco, dos cursos de licenciatura em Arte foi impulsionada pela necessidade da própria classe artística. Este segmento foi um dos responsáveis pelo advento do ensino de arte em Rio Branco, tanto no âmbito formal das escolas como em nível informal. Os artistas/professores precisavam de formação especializada e técnicas próprias da área de arte.

Muitos desses sujeitos já estavam inseridos, de alguma forma, na rede estadual ou municipal de ensino. Foi nesse pré-texto que aconteceram reuniões regularmente entre universidades e arte-educadores, formados em outros Estados, professores com graduação ou especialização inicial em outras áreas do conhecimento, mas que exerciam, dentro das escolas, a função de arte-educadores e artistas/professores. Esses discutiam, desde 2003, a importância e urgência da criação dos cursos para formação de professores de Arte. Encontros periódicos no Campus da UFAC apresentavam debates sobre: a importância e a real necessidade de se criar cursos para formação de professores em Arte; qual seria a linguagem da Arte mais propícia para o momento; quem seriam os supostos professores para o curso de formação. Tornava-se cada vez mais patente e preocupante o fato de que em Rio Branco não se dispunha de muitos profissionais formados neste campo.

Paralelamente às referidas reuniões, porém, com a mesma intenção, e mediante iniciativa dos mesmos sujeitos, foi levantada esta bandeira no âmbito da UFAC, a da urgente necessidade de criação de cursos para formar professores de arte. A Secretaria Estadual de Educação-SEE/AC também se organizava para proporcionar cursos nessa área e assim formar arte-educadores que pudessem atender a rede

de ensino básico do Estado.

Durante entrevista com a responsável pelo pólo de Rio Branco, do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, no Acre, a Sra. Nilzete Costa, foi revelado que, desde 2005, o Governo do Estado se preocupava com a área de formação do arte-educador, e buscava soluções emergenciais.

No final de 2006 foi firmada parceria com as instituições UAB, Universidade de Brasília-UnB e SEE-AC, quando houve o primeiro processo seletivo para ingresso nos cursos de Artes proporcionado por estas instituições na cidade de Rio Branco. Os cursos oferecidos eram: Arte/Teatro; Música e Artes Visuais.

Assim, em agosto de 2007, foi realizado o primeiro vestibular para os cursos de licenciatura em Artes à distância, pela UAB/UnB, não só para o Estado do Acre, mas em outros municípios do Brasil. O Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – CESPE/UnB foi responsável pela seleção, sendo o edital do vestibular elaborado pela UnB. No edital constava que seriam disponibilizadas 1.080 vagas para todo o país, sendo uma cota para professores já inseridos na rede pública de ensino e que precisavam de formação superior no âmbito estadual e municipal de Rio Branco, e outra cota para atender a demanda social.

Vale ressaltar que este edital também ofertou vagas em outras áreas do conhecimento, como Letras, Pedagogia e Educação Física.

A Universidade de Brasília, em convênio com o Ministério da Educação, torna pública a realização de vestibular, em agosto de 2007, destinado a selecionar candidatos para ingresso em cursos de licenciatura na modalidade de educação a distância. (EDITAL N.º 1 – UnB/UAB, de 2 de julho de 2007, p. 1).

Nas disposições preliminares do mesmo edital consta o objetivo desta seleção, assim consideram o foco maior,

[...] Os cursos de graduação a distância constantes deste edital da UnB visam ampliar e interiorizar a oferta do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Brasil, bem como incentivar a formação de professores das redes públicas de ensino que não tenham habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura) e outros interessados. (EDITAL N.º 1 – UnB/UAB, DE 2 DE JULHO DE 2007, p. 1).

Para melhor visualização da situação das vagas para os cursos de licenciatura plena em arte educação, segue tabela:

Tabela 1 – As linguagens da Arte e os números de vagas ofertadas para Rio Branco pelo Programa UAB/UnB – SEE-AC.

Polo/Estado	Cursos	Vagas	Vagas para professores em
		Demanda Social	exercício da rede pública de ensino
Rio Branco	Artes Visuais	10	10
	Teatro	07	08
	Música	07	08

Ao implantarem os cursos de licenciatura em Artes, o que ocorreu a partir de outubro de 2006, começando com a FAAO seguida da Universidade Federal do Acre e por fim a UAB/UnB, em 2007, também estavam realizando um ato pioneiro na região Norte. Até então não eram registrados cursos desta natureza em outros Estados dessa região. Somente no Pará foi registrado um curso técnico em teatro que precedeu a esta data, como aponta Lobo (2010),

A região Norte do país possui um número reduzido de Cursos Superiores de Teatro ofertados nas instituições federais de ensino superior. Nesse universo, o Acre é pioneiro em relação aos outros estados, conforme tabela abaixo. ( Lobo, p. 91)

Com base em dados apresentados por Lobo (2010), a partir da tabela abaixo é possível comprovar o pioneirismo das universidades de Rio Branco. A tabela é clara e validada pelo E-mec.

Tabela 2 - Instituições Federais de Ensino Superior Cadastradas no MEC para a Região Norte: Cursos de Teatro e/ou Educação Artística, (setembro/2010).

Instituições Federais de Ensino Superior – Estados da região Norte	Cursos Presenciais	Ano de Implantação dos Cursos de Teatro
UFAC	Arte Cênica: Teatro – (licenciatura)	2006
UFPA	Educação Artística	2008 (em extinção)
	Teatro (licenciatura)	
UNIR	Teatro (licenciatura)	2009

Se sobrepondo à realidade apresentada pelos dados colocados, estava a urgência pela criação dos cursos por motivos relacionados com a nova LDB. Tal Lei previa um tempo máximo de dez anos para que os Estados e Municípios se adequassem às novas regras para o ensino básico do país, culminando, portanto, no ano de 2006. Porém, o que se pode identificar com estas datas é que somente no tempo máximo estipulado pelo MEC se deu início às licenciaturas em Arte em Rio Branco, mas isso já foi ratificado pela Lei, que estabeleceu um período de mais quatro anos para regularização desta situação. Para tanto, o tempo limite exigido a todos os municípios e estados para se adequarem ao sistema foi o ano de 2012, não se prevendo novas datas.

O presente estudo tem como principal enfoque os cursos de Licenciatura Plena em Arte/Teatro oferecidos por duas faculdades na cidade de Rio Branco: a Universidade Aberta do Brasil-UAB em parceria com a Universidade de Brasília-UnB, a partir do ano de 2007, e o curso oferecido pela UFAC, a contar de 2006. O primeiro curso funciona no sistema semipresencial (EAD), e o segundo é ministrado de forma presencial, ambos com duração de quatro anos.

### A QUALIFICAÇÃO DO ENSINO EM RIO BRANCO A PARTIR DA CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE ARTE EM NÍVEL SUPERIOR


Neste momento, seria precipitado fazer algum julgamento sobre a qualidade do ensino básico em Rio Branco em relação às aulas de arte na escola, ministradas por professores especializados, pois a implantação dos cursos, em 2006, e sua trajetória até 2011, pode-se dizer que representa apenas um primeiro ato de uma longa peça. Mesmo com alguns sujeitos

formados nestes cursos ainda estamos longe de alcançar um número suficiente de professores licenciados em Arte para atender a demanda das escolas locais. Mas é bom ressaltar o quanto é notória a expansão do ensino de arte nas escolas de Rio Branco atualmente. A atual situação das escolas e o ensino de Arte ainda se pautam a grande maioria, nos professores formados em áreas afins, como exemplo, pedagogia e que lecionam a disciplina arte, este quadro não é comum somente nessa cidade, mas em todo país.


Inicialmente identificamos o perfil dos profissionais responsáveis por esta área, denotando algumas das concepções sobre sua função, e, posteriormente, nos detemos à organização da disciplina na escola e na sala de aula. Tal análise se organizou em pesquisa de campo já citada neste trabalho.

O perfil profissional do arte-educador em Rio Branco é com formação inicial em outras áreas, como dito anteriormente, estes utilizam o velho sistema de ensino que é a “Polivalência”. Devido a grande demanda de escolas e turmas, esses professores são de grande importância, pois são eles os responsáveis pelo ensino/aprendizagem da arte.


Constatou-se que esses profissionais são vinculados ao quadro de professores das Secretarias de Educação Municipal e/ou Estadual, e que são remanejados para áreas afins à sua graduação inicial, em decorrência da necessidade de ocupação das vagas. Muitos destes não querem exercer funções fora da sua formação, porém são convidados, de alguma forma, a participar nesta condição, bem como, a completarem sua carga horária semanal, que é de 20h, lecionando em turnos diferentes. Tal procedimento é bastante frequente com a disciplina Arte, uma vez que esta possui uma carga horária relativamente pequena, com apenas 50min semanais para cada turma. Na





maioria dos casos, os arte-educadores precisa trocar de escola duas vezes ao dia para cumprir seus horários.




As escolas de Rio Branco possuem, no mínimo, um professor de arte para atender a cada um dos três turnos, mas vale ressaltar que poucos deles têm formação na área de Arte. Em 2010, a título de exemplo, foram lançados no mercado de trabalho 23 arte-educadores, como resultado das primeiras turmas iniciadas em 2006, assim distribuídos: 07 de Teatro, 01 de Música e 15 de Artes Visuais. Esses professores atualmente estão nas redes públicas e particulares de ensino da cidade de Rio Branco.




Nossos professores não lecionam especificamente uma linguagem da Arte, pois ainda trabalham no sistema de polivalência, com predominância em Artes Visuais. Alguns professores relataram nas entrevistas que o plano de curso para artes nas suas escolas está dividido com 25% para cada linguagem, distribuídos em quatro bimestres no ano letivo. Eles relatam que a Dança nunca entra nas salas de aula, pois não adquiriram habilidade e conhecimento em tal linguagem. A despeito desse fato, a Dança é muitas vezes requerida pelas coordenadoras de ensino das instituições. Assim, os professores tentam seguir o planejamento de suas aulas da seguinte forma: lecionam com mais frequência a linguagem Artes Visuais e procuram sempre apresentar e despertar nos alunos as demais linguagens.



## O QUE TEMOS QUE MUDAR HOJE PARA CONSEGUIR MAIS QUALIDADE NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA ARTE EM RIO BRANCO?



O atual quadro do ensino da Arte é problemático em todo o país e vem se configurando assim ao longo das últimas décadas. Podemos eleger como principal entrave o da prática da *Polivalência*.



Quanto a esse assunto pode se perguntar o porquê da insistência em caracterizar o referido método de ensino como um problema para o ensino da Arte. Simples, porque ele não garante um ensino/aprendizagem de qualidade na área, apresentando um conhecimento de forma fragmentada. Tem-se observado que professores polivalentes não têm competências/habilidades para ensinar

em salas de aula com 40 alunos, em média, nem sequer a teoria das quatro linguagens da Arte.

Os PCN orientam o professor de Arte a não aplicar somente a teoria em suas aulas, mas que incentivem os alunos a elaborarem o fazer artístico das linguagens da Arte, bem como à sua apreciação. A polivalência vem com a Proposta Triangular para o ensino de artes, conforme Barbosa, 1998. Trata-se de uma metodologia que vê como fator principal a integração entre três movimentos: o fazer, o apreciar e o contextualizar do ensino de Arte (PCN-Arte, p. 25).


Porém, vale ressaltar que a polivalência traz também muitas vantagens para o ensino de arte como um todo, isto se considerarmos a realidade de escassez de arte-educadores especialistas, não se trata de defender este método, mas, para a conjuntura educacional do país, e em particular de Rio Branco, ainda é ferramenta útil ao ensino de arte nas escolas.

Outras dificuldades enfrentadas pelos professores de arte em Rio Branco relacionam-se a: espaço físico, material didático, o preconceito com que se encara o arte-educador, a carga horária destinada à disciplina, a necessidade de atualização na formação do arte-educador, através de cursos e oficinas que ministrem sobre novas tendências da arte contemporânea.


O espaço físico, nas escolas, destinados ao ensino da arte-educação é a própria sala de aula, que na maioria das vezes é inadequado às aulas práticas. Aplicar aulas práticas de arte nesses espaços tem-se evidenciado contraproducente, por se tratar de atividades que trazem características específicas inerentes ao fazer artístico, diante dos exercícios que são exigidos pelas quatro linguagens. Sabe-se que aulas práticas de arte não acontecem, muitas vezes, de maneira silenciosa, como é possível na aplicação de disciplinas de outras áreas do conhecimento. Tais aulas requerem atividades físicas e também em grupos. Por exemplo, executar jogos teatrais com uma turma do ensino básico de 40 alunos, em média, em uma sala de aula, gera barulho perturbando o ensino em salas conjugadas. Torna-se imprescindível que as escolas tenham salas apropriadas para aplicação das aulas práticas em arte, que permitam o pleno desenvolvimento do ensino de arte em suas diversas linguagens, como a dança, a música etc.

Para termos sucesso nas aulas de arte







e cumprir os Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais e Estaduais, as escolas devem possuir, no mínimo, um espaço reservado para as aulas práticas de Arte.




Acreditamos que seria conveniente, desde a reformulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e criação dos PCN (1997-98), ter se pensado em edição de livros didáticos para o ensino de Arte, bem como, apresentar os valores e importância desta área do conhecimento para todos os agentes da educação básica, tais como professores em geral, gestores, pais, funcionários das escolas, enfim, abrangendo todos os segmentos de trabalhadores envolvidos com a educação escolar.




Referindo-se ao aspecto da carga horária das aulas de arte, considera-se como sendo de curta duração. São apenas 50 minutos por semana em cada turma. Esse problema já foi bem discutido entre os respectivos encarregados, mas nada mudou desde que foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. Neste sentido, se a Arte é definida enquanto uma disciplina como qualquer outra, e que, por sua vez, traz conhecimentos específicos a cada uma de suas linguagens, é de se perguntar por que sua carga horária é tão inferior em relação a outras. Constata-se, a partir dessas referências, o quanto é urgente rever a distribuição de carga horária e fazer as adequações quanto ao tempo destinado às aulas de Arte.



A revisão bibliográfica apresentada nesta pesquisa tem enfatizado a expansão do ensino das artes em nível superior, o qual vem impulsionando o aperfeiçoamento e regulamentando o ensino básico de Rio Branco. Mesmo diante de alguns desafios a serem enfrentados, estamos caminhando em direção a uma educação que permita ao sujeito ter criatividade e experiências estéticas, com intervenções positivas e fortalecedoras de suas identidades e ações sobre a sociedade rio-branquense.



De forma inicial, vem se revelando os benefícios que o processo de formação de nível superior em arte está trazendo para a educação de Rio Branco, bem como para todo o Brasil.



É notável a preocupação em várias instâncias sociais, governamentais e educacionais, sobre a urgência que se tem por criar novas oportunidades para formação do professor de Arte, demonstrando o vasto

caminho que se ainda há de percorrer.

É louvável a atual preocupação dos governantes com a formação de professores, a exemplo deste programa governamental da Universidade Aberta do Brasil - UAB, o qual serve de comprovação do referido interesse do governo em qualificar professores sob um sistema inovador e, ao mesmo tempo, conectado com a perspectiva mundial proporcionada pela modalidade do ensino a distância.

Vale ressaltar que as ações desenvolvidas são insuficientes, pois o momento pede maior agilidade no processo de formação de professores de Arte e que consiga chegar até os municípios mais distantes de um país tão grandioso em espaços geográficos, bem como diverso em termos culturais.

A necessidade de maiores investimentos na área de arte-educação é premente diante da inquietude de toda uma sociedade que ambiciona um crescimento intelectual, o qual, por sua vez, pressupõe a existência de profissionais qualificados, contribuindo para tornar possível o sonho do ensino de qualidade.

Esperamos que o presente estudo permita a produção de olhares mais críticos sobre a urgência de criação de novos cursos superiores em Arte Educação, com qualidade, para que os professores formados possam contribuir também, para uma nova configuração sobre o que temos hoje nas escolas, viabilizando reformas de ensino para aqueles que, de certa forma, já são arte-educadores, mesmo não possuindo formação inicial na área, mas que estão comprometidos com o crescimento dos alunos e seu desenvolvimento cultural.

Esta classe de professores precisa de auxílio para prosseguir atuando na arte-educação, uma ajuda que poderia vir tanto dos cursos de graduação e pós-graduação, quanto dos professores com formação específica no ensino da Arte.

Como citado anteriormente, o Brasil ainda precisa de tempo para suprir as escolas com professores especializados no ensino da arte na escola, e particularmente, a cidade de Rio Branco necessita de ações mais imediatas no sentido de suprir a demanda desse intelectual formador de mentes mais conscientes em cidadãos que se tornem mais responsáveis pela história de seu lugar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

\_\_\_\_\_. **Recorte e colagem:** Influências de John Dewey no ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil:** das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva/Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil:** Realidade Hoje e Expectativas Futuras. Tradução de Sofia Fan, 3 Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

**BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>. Acesso em: 22 de setembro de 2011.

**BRASIL,** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF. 1998.

**BRASIL.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. Arte : Ensino de primeira à quarta série.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação do sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FAVILLA LOBO, Andrea M. **Experiência e formação:** o fazer teatral nas trajetórias docentes. 2010. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FUSARI, Maria F. de Resende; e Ferraz, Heloísa C. de T. A. Educação Escolar em Arte tem uma História. In: **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez Editora, 1992. p. 26-37 (Coleção Magistério-2º Grau)

MAGALHÃES, Ana del T. V. Ensino de Arte:

Perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

OSINSKI, Dulce. As Academias e o Surgimento do Neoclassicismo. In: \_\_\_\_\_. **Arte, história e ensino:** uma trajetória. São Paulo: Cortez Editora, v. 79. 2002 (Questões da Nossa Época). p. 31-43.

**Parâmetros Curriculares Nacionais:** 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC; SEF. 1997.

**Parâmetros Curriculares Nacionais:** 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental. - Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC; SEF. 1998.

**REVISTA ARTE NA ESCOLA.** Boletim nº 50. Edição de outono. São Paulo. Junho de 2008.

SANTANA, A. P. de. **Teatro e formação de professores.** São Luís: EDUFMA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Questões Conceituais sobre o Aprender e Ensinar Teatro.** Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/vestibular/UAB2007/arquivos/ED\\_1\\_2007\\_UNB\\_UAB\\_AB.T.PDF](http://www.cespe.unb.br/vestibular/UAB2007/arquivos/ED_1_2007_UNB_UAB_AB.T.PDF). Acesso em: 08 de novembro de 2011.

SILVA, Everson Melquíades Araújo. UFPE. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/GE01-3073--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf). Acesso em: 22 de setembro de 2011.

<http://arteeducacaoorb.blogspot.com/2010/08/i-forum-de-arteeducacao-de-rio-branco.html>. Acesso em: 22 de setembro de 2011.

<http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/historico.c>  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf). Acesso em: 22 de setembro de 2011.

[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=marcos\\_texto&cd\\_verbete=3757](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=marcos_texto&cd_verbete=3757). Acesso em: 08 de novembro de 2011.

<http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-de-arte-no-brasil/14770/>. Acesso em: 22 de setembro de 2011.

# INGLESISMOS, REGIONALISMOS E MERCADORIAS NA POPULAR MÚSICA BRASILEIRA: NO EMBALO DA COLONIALIDADE

Gerson Rodrigues de Albuquerque  
Raquel Alves Ishii  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

*"Unite States of..., Unite States of..., Unite States of..., of Piauí..."*. Com esse refrão introdutório, há décadas, Luiz Gonzaga tornaria popular a inserção dos produtos norte-americanos no cotidiano brasileiro. O inglês, língua do império britânico, atravessaria o século XIX alterando a ordem em parte significativa do mundo africano e asiático. Em verdade, alterando e sendo alterado; produzindo-se como língua, como prática cultural e como mercado. Nos anos 1960 e décadas seguintes, a língua inglesa se deslocaria e o novo império hegemônico – *"os EUA"* – ampliaria seu horizonte com a cultura de massa e seus derivados linguísticos-consumíveis (*Lee, diet coke, cheese, hot dog, games, free... and many others*), percorrendo os universos mentais e seduzindo as mentalidades. Nos dias em que vivemos, difundindo discursos, instituindo valores, o tecnobrega, como uma espécie de ponte, rearticula a crítica ingênua do *"From United States of Piauí"* ao *"Ex Mai Love"*, paraense e global, de Gaby Amarantos. O jocoso, o molejo e o riso fácil instrumentalizam-se em meio a uma musicalidade que se quer popular e que se populariza com os inglesismos que *"docilizam"* mentes, *"naturalizam"* valores e embolam percepções sobre noções de hegemonia e deslizos entre os *"de cima"* e os *"de baixo"*. Assim, a proposta desta comunicação é, a partir de injunções inspiradas em Mikhail Bakhtin (2010), Stuart Hall (2003) e Edward Said (2007) dialogar com o ouvido, o sentido, o cantado e o dançado de *"nossas"* músicas popularizadas pelo *standard* em voga.

**Palavras-chave:** Inglesismo. Regionalismo. Música Popular Brasileira.

## PRÓLOGO




Em sua impactante obra, *O local da cultura*, o crítico Homi Bhabha afirma que a descoberta do livro inglês, nas *"vastidões selvagens e sem palavras da Índia, África e Caribe coloniais"* funcionou como um marco inaugural de uma

*"literatura do império"* (BHABHA, 2005:150). A Bíblia, em primeiro lugar, e depois os romances e manuais de uso dos produtos, artefatos e engenhocas do mercado britânico levariam não apenas a palavra – escrita –, mas a narrativa de origem, sob o invólucro do *"mito civilizatório"*, a diferentes localidades e culturas do mundo não-europeu. *"Mito civilizatório"* esse intimamente imbricado na própria narrativa do império. De acordo com Bhabha, a *"descoberta do livro instala o signo da representação apropriada: a palavra de Deus, verdade, arte, cria as condições para um início, uma prática da história e da narrativa"* (Ibidem: 153). Com sua inserção, culturas, línguas e humanidades saíam da *"margem da história"* para uma existência *"reconhecida"*, *"crível"* ou *"verdadeira"*, sob o estatuto hierárquico da palavra escrita.

No âmbito de sua abordagem, o livro – artefato e suporte revelador de um antes e um depois –, aquilo que funda a noção de partida ou o início de tudo, conferindo sentidos a identidades e tradições que passam a ser *"inventadas"* é, em outras palavras, um produto do mercado. Depreende-se, portanto, que a linguagem escrita, com seus apelos enunciativos e estatuto de verdade surge no horizonte de *"longínquas periferias"* como veículo que produz consumo e consumidor, leitura e público leitor, numa inserção profundamente colonizadora dos sentidos, desejos, pensamentos, sonhos e atos.




Por quase todo o século XIX, franceses e ingleses se enfrentaram em uma luta pela palavra e pelos territórios, uma luta de vida e morte pelo controle dos mercados, das mercadorias e da subjugação de corpos e mentes no mundo não europeu e não branco. Em todo esse enfrentamento, e mais ainda após a vitória do inglês e da língua inglesa como veículo e *"vetor de civilização"*, a palavra escrita, a narrativa e a mercadoria estiveram sempre na ponta de lança de todo processo colonizatório.

No entanto, foram os meios de comunicação de massa, a exemplo do





rádio, cinema e televisão, as ferramentas fundamentais de tal processo de controle, especialmente, no século XX. Assim como o olivro, esses artefatos do mercado são condutores de palavras impregnadas de determinados sentidos, difusores de sonhos, “produtores” de corpos e mentes para o mercado. Produto e consumidor, espetáculo e espectador vão sendo tecidos pelas tramas de linguagens sonoras e visuais e pelas formas estéticas a veicular noções de uma “cultura erudita” ou “de elite” (“chique”) e noções de uma “cultura de massa” ou “popular” (“brega”), reduzindo as formas de vida a meros receptáculos de produtos e espetáculos artísticos que passaram a substituir o significado pelo mero consumo.


### **“FROM UNITED STATES OF PIAUÍ” E “EX MAI LOVE”: ENTRE A PERCEPÇÃO ESTÉTICA E A LÓGICA DE MERCADO**



Desde o final da década de 40 e por toda a década de 50 (os anos de ouro do rádio brasileiro) do século XX, “o século da canção”, no dizer de Luiz Tatit, quando o rádio ocupava os principais espaços de difusão nos diferentes rincões de um país marcado pela heterogeneidade étnica, cultural, linguística e territorial, homogeneizando preferências, falares, gostos e produzindo sonhos, estabelecia-se, entre alguns setores da chamada “classe artística”, um certo incômodo pela forte presença da música de origem “estrangeira” que circulava no país: tangos, valsas, boleros, polcas, mazurcas e outros sons dançantes (TATIT, 2004).



A rigor, segundo Wolney Honório Filho, acompanhando os passos do grande historiador contemporâneo Alcir Lenharo, o rádio já estava colocado, desde a década de 1930, “como o epicentro da cultura de massa no país. Ao seu redor estavam a indústria do disco, as editoras de músicas, as revistas especializadas em publicidade.” (HONÓRIO FILHO, 1997:271).



Enquanto a máxima da Doutrina Monroe, “a América para os americanos” avançava terreno, especialmente, no período pós-guerra, quando a Coca-Cola, a calça Lee e os brinquedos norteamericanos ganhavam espaço nas cidades e “sertões” brasileiros, historicamente, o que se efetivava no Brasil, assim como em outros países marcados pelo signo da colonialidade eram as principais cidades do sudeste – centros

comerciais, políticos e artístico-culturais – adotarem os “estrangeirismos” como parte de seu cotidiano, a exemplo dos “bossais de Copacabana”, bebendo whisky e difundido os valores do “império do norte”, os primos ricos da “América”, em seus sotaques, clichês e hábitos da moda.


Nesse contexto, Luiz Gonzaga, de forma jocosa e mesmo carnavalizante, para utilizar um conceito de Mikhail Bakhtin (2010), tornaria popular sua **From United States of Piauí**, muito provavelmente, uma composição do médico José Dantas. O “Rei do Baião”, como ficaria popularmente conhecido, fazia parte “de uma geração de artistas da chamada Música Popular Brasileira, assim entendida, não por ser feita pelas camadas populares, mas para as camadas populares. Uma música comercial, que tinha no rádio o seu principal veículo.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009:179).

A minha prima lá do Piauí  
Deixou de fazer renda só pra ver novela  
A minha prima lá do Piauí  
Não bebe mais garapa vai de Coca-cola  
Luz de candeia não se usa mais  
Luz artificial substitui o gás  
Calça de couro, alvorada de brim  
Deram seu lugar pra tal de calça Lee  
A minha prima escreveu pra mim  
E não fala mais vem cá, só fala come here  
Vou mandar minha resposta breve  
Para o United States of Piauí.




Diferentes conotações de cultura embaralham-se nas letras e no ritmo da sonoridade de Gonzagão. Sua crítica instituiu-se como parte da formação de um imaginário nacionalista, por intermédio de uma música regional, em sintonia com os interesses do estado brasileiro. Tal interesse mudaria de sentido e orientação nos anos 1960, principalmente, após o golpe militar de 1964, quando os fascistas no governo trataram de fazer valer a ferro e fogo, os desígnios do “sonho” norte-americano em terras do sul.

Se o cinema, que se popularizou no século XX, havia instituído valores, modas e falares ao gosto dos ícones de beleza hollywoodianos, desde a década de 1970 até os dias atuais, a “estrangeirice”, emblematicizada pela presença de certo vocabulário em língua inglesa, passou a fazer parte de um cotidiano nacional, marcado por toda sorte de pasteurização não mais propiciada pela presença do rádio ou do cinema, mas da televisão, que implementou











uma “naturalização” do “aprender inglês”. Das músicas de protesto ao breganejo, o vocabulário difundido passou a dar sentido a produtos de um mercado global tão brasileiro quanto a Ford, Kolynos, Diet, Coca Cola, jeans, society, love, my god...



Inspirados em Edward Said, ressaltamos que as palavras nunca andam sozinhas e sua falta de inocência desvelam mercados, percepções e valores comungando diariamente nas hostes paroquiais. O vocabulário “naturalizante” dos inglesismos em meio a produção musical brasileira, sem entrar no mérito da qualidade ou do valor melódico ou preferências dessa ou daquela produção, ganhou espaços cada vez maiores, atingindo simultaneamente milhares de crianças, jovens e adultos, com produções do tipo “**Ex Mai Love**”, de Gabi Amarantos, conhecida como Beyoncé do Pará ou Lady Gaga da Amazônia, que estourou em trilha sonora de novelas como a “Cheias de charme”, veiculada em cadeia nacional no “horário nobre” da Rede globo:



Meu amor era verdadeiro,  
O teu era pirata  
O meu amor era ouro  
E o teu não passava de um pedaço de lata  
Meu amor era rio  
E o teu não formava uma fina cascata  
Meu amor era de raça  
E o teu simplesmente um vira-lata  
Ex my love, ex my love, se botar teu amor na vitrine,  
Ele nem vai valer 1,99  
Ex my love, ex my love, se botar teu amor na vitrine,  
Ele nem vai valer 1,99  
Meu amor era verdadeiro,  
O teu era pirata  
O meu amor era ouro  
E o teu não passava de um pedaço de lata  
Meu amor era rio  
E o teu não formava uma fina cascata  
Meu amor era de raça  
E o teu simplesmente um vira-lata  
Ex my love, ex my love, se botar teu amor na vitrine,  
Ele nem vai valer 1,99  
Ex my love, ex my love, se botar teu amor na vitrine,  
Ele nem vai valer 1,99



O brega tecnológico, bem ao gosto do que se “naturaliza” com o riso fácil, ocupa espaços, produz mercados, recria palavras, deslocando ouvintes e telespectadores entre

as línguas que se roçam nas cores, brilhos e performances espetaculosas de “nossa Beyoncé”. Bijuterias e sentimentos a preço de bagatela recriam percepções de um mundo globalizado, porém, completamente à margem das tensões e dos processos concretos que fizeram com que os meios de comunicação de massa incorporassem como parte de seu discurso aquilo que era emergente e marginal para inseri-lo na vala comum dos programas de auditório que transformam tudo em espetáculo ou em algo infinitamente efêmero e vazio de significados.

Em síntese, alterando e sendo alterada, a língua inglesa – esvaziada de seu valor estético – foi se produzindo enquanto língua, enquanto prática cultural e enquanto mercado, ampliando seu horizonte com a cultura de massa e seus derivados linguísticos-consumíveis, percorrendo universos mentais e seduzindo mentalidades. Nos dias em que vivemos, difundindo discursos, instituindo valores, o tecnobrega, como uma espécie de ponte, rearticula a “crítica ingênua” do “*From United States of Piauí*” ao “*Ex Mai Love*”, paraense e global de Gabi Amarantos. O jocoso, o molejo e o riso fácil instrumentalizam-se em meio a uma musicalidade que se quer popular e que se populariza com os inglesismos técnicos que docilizam mentes, “naturalizam” valores e embolam percepções sobre noções de hegemonia e deslizes entre os “de cima” e os “de baixo” (HALL, 2003).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JR, D. M. de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 4ª Ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2009.


AMARANTOS, G. **Ex mai love**. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/gaby-amarantos/ex-mai-love.html>. Acesso em: 9 outubro 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.


BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro:


Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.




GONZAGA, L. **From United States of Piauí.** Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/from-united-states-of-piaui.htm>. Acesso em: 9 outubro 2013.



HALL, S. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Liv Sovik (org); Trad. Adelaide La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.



HONÓRIO FILHO, W. **O Historiador, a história e a cultura.** Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, Vol 14, p. 265-268, 1997. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/11249/8256>. Acesso em: 10 out. 2013



SAID, E. **Orientalismo:** o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 2007.



TATIT, L. **O Século da Canção.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

# SER PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: PONDERAÇÕES PRELIMINARES

Giane Lucélia Grotti Silveira  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

A Educação Infantil é considerada oficialmente a primeira etapa da Educação Básica (LDBN 9.394/ 96), e gradativamente estudos nesta área tem atraído pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento e dessa forma solidificado sua identidade. Este artigo traz um breve histórico do caminho que as mulheres percorreram para se chegar ao status de profissionais desse nível de ensino. Pinceladas sobre a história da educação voltada a criança no Brasil e no Acre são trazidas aqui para compreendermos um pouco de sua constituição e implementação. Indica também, o montante da carga horária destinada a formação de professoras no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, nas disciplinas destinadas a prepará-las para atuar em creches e pré-escolas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental em construção. Esta apoiada teoricamente em autores como Kulhmann (2009) Carvalho (2005) Oliveira (2005) dentre outros. Os resultados preliminares ora apresentados indicam que há um amplo caminho a ser percorrido em relação à conquista de espaço dentro do currículo do Curso de Pedagogia para que se ofereça uma sólida formação de profissionais para atuarem com maior segurança e qualidade neste campo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação de Professoras. Curso de Pedagogia.

## INTRODUÇÃO EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS: SURGIMENTO

São encontrados desde a antiguidade clássica registros a respeito da educação das crianças pequenas, em Platão tem-se a preocupação com o preparo para o exercício da cidadania referindo-se a primeira infância, e dos cinco aos sete anos a criança segundo Aristóteles deveria receber lições de higiene e de preparação para vida adulta. O primeiro dizia que a educação, a formação dos habitantes da cidade iniciaria antes nascimento através

da seleção eugênica da procriação. As crianças deveriam ser tiradas dos pais e enviadas para o campo, uma vez que Platão considerava corruptora a influência dos mais velhos. Até os 10 anos, a educação seria predominantemente física e constituída de brincadeiras e esporte. A ideia era criar uma reserva de saúde para toda a vida. O segundo acreditava que a família era a instância adequada para a educação das crianças, no entanto, caberia ao Estado regular as famílias a fim de que garantissem uma educação adequada.

Na Idade Média as crianças, menores eram atendidas fora de suas famílias por parentes ou pelas chamadas mães mercenárias, e na e Moderna por instituições religiosas ou filantrópicas.







No período do Renascimento, a expansão comercial, florescimento cultural, valorização do homem levaram a novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada.

Autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo a aprendizagem. (OLIVEIRA, 2005, p. 59)

Comenius (1592-1670) advogava para a infância uma educação maternal voltada para o exercício dos sentidos, pregava ainda a necessidade da interdisciplinaridade, da afetividade do educador e de um ambiente escolar arejado.

No século XVIII, criadas para atender as crianças pobres e as filhas e filhos das mães trabalhadoras na Europa, as instituições de atendimento a criança possuíam caráter *primordialmente educacional*. Por se tratar do período da Revolução Industrial, quando um maior e melhor aproveitamento da mão de obra feminina eram extremamente necessários, essas instituições garantiriam o “sossego” da mãe, ao saber que suas crianças seriam atendidas, guardadas e educadas.





Por todo o continente europeu iniciativas particulares foram desenvolvidas a fim de dar atendimento às crianças com idade



inferior a seis anos. Na França surgem as chamadas salas de asilo, com o objetivo de prover cuidados morais e intelectuais. Neste momento, um manual foi elaborado com base na proposta *lancasteriana*, o que constata a dimensão educacional destas iniciativas. Ao contrário do que se pensava, essas instituições não ofereciam unicamente um atendimento assistencial, embora mais tarde isto viesse a evidenciar-se em algumas delas.

Não se pode deixar de mencionar o envolvimento de Friedrich Froebel educador prussiano que foi o idealizador do primeiro jardim de infância, elaborou materiais, criou métodos e princípios de tratamento dado às crianças e promoveu a formação de educadores infantis, com base em suas convicções. O ponto chave de seu envolvimento e preocupação com a educação das crianças está em seu método, que primava por extrair mais da criança de forma lúdica, ao invés de dar-lhe conhecimentos. Através de jogos, imitações, este propósito seria alcançado. Sua influência percorreu toda Europa e Estados Unidos e chegou ao Brasil no período antecedente a proclamação da República. Foi no “Rio de Janeiro em 1875 e em São Paulo em 1877 implantados os primeiros jardins-de-infância” (OLIVEIRA, 2005, p. 93.)

## NO BRASIL



Zilma Oliveira (2005, p.91) relata que, por volta dos anos noventa do século XX, praticamente não existiam instituições de atendimento as crianças pequenas na zona urbana, as que careciam de um atendimento eram colocadas na “roda dos expostos” e alguma instituição religiosa se encarregava de seu futuro. Na região rural, a concentração da população era bem maior e famílias abastadas assumiam, muitas vezes, as crianças abandonadas e ou enjeitadas.

Esta situação irá se modificar quando da abolição da escravidão em 1888, o que implica na migração para zona urbana. Os filhos dos escravos não mais serviriam aos senhores, portanto foram relegados à própria sorte. Há que se destacar o elevado índice de mortalidade infantil desta época e isto gera uma preocupação em proteger a infância, sendo esta o foco principal dos higienistas da época. Surgem, então, instituições preocupadas em garantir os cuidados básicos de saúde às

crianças.

No final do século XIX houve um grande aumento das relações internacionais devido a Revolução Industrial, o que promoveu o avanço tecnológico e científico e as instituições educacionais tornaram-se, também, sinônimo de modernidade e civilidade. A influência das propostas educacionais européias e norte-americanas chegam com toda força ao Brasil e sob a bandeira da modernização passam a ideia de que jardim-de-infância serviria para a caridade e destinava-se aos pobres. Por outro lado, a proposta de Froebel demonstrava um cunho forte educacional era implantada no Rio de Janeiro e, posteriormente, em São Paulo, por iniciativas particulares que atendiam a camada mais abastada da população.


Bastos e Kuhlmann confirmam esta informação:

As instituições de educação infantil propagam-se internacionalmente, especialmente partir da década de 1870. É assim que, em 1875, inaugura-se no Rio de Janeiro, o primeiro jardim-de-infância brasileiro, particular, anexo ao colégio do médico educador Menezes Vieira. Essa escola recebia apenas meninos e incorporava propostas e materiais das salas de asilo francesas, elaboradas por Marie Pape-Carpentier, além das atividades froebelianas. (BASTOS, 2001 apud KUHLMANN, acesso 21.07.09)



Para a educação das primeiras letras a situação era mais animadora, no sentido da oferta ser maior devido às formas de oferecimento de educação. Escolas eram improvisadas em qualquer espaço, igrejas, casas, e os professores eram reconhecidos ou nomeados pelos órgãos dos governos para atuarem nestes locais, como afirmam Vidal e Faria Filho:

[...] têm-se indício de que a rede de escolarização doméstica, ou seja, do ensino da aprendizagem da leitura, da escrita do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Essas escolas (às vezes chamadas de particulares ou domésticas) ao que tudo indica, superavam em número, bem avançado até o século XIX, àquelas escolas cujos professores tinham vínculo direto com o Estado. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p.45)









Além dessas escolas ou salas de instrução, existiam escolas oficiais que funcionavam sob à custa do Estado. Houve uma crescente expansão no atendimento as crianças, tanto para as primeiras letras, cálculo, quanto para as crianças pequenas em instituições particulares ou oficiais.





As primeiras creches criadas no final do século XIX e início do século XX tinham como finalidades primordiais, retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil, combater a desnutrição e formar hábitos higiênicos e morais nas famílias. Originando-se com um forte caráter filantrópico-assistencialista e uma tônica médico-sanitária, esse atendimento mesmo quando passa a ser controlado pelo setor público, a partir da década de 30, continua sendo insuficiente e ineficiente. (CARVALHO; CARVALHO, acesso em 25.07.09)




Final do século XIX e início do XX com a consolidação das mudanças da estrutura econômica agrária para uma industrial modificaram a estrutura familiar tradicional em relação aos cuidados com os filhos. A maioria da população masculina ainda estava na lavoura e as mulheres é que preencheram um grande número de vagas nas indústrias. Deste modo elas tiveram que sozinhas solucionar o problema de onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam.



Algumas mulheres que se prontificaram a cuidar das crianças foram chamadas de *criadeiras*, *mães mercenárias* e até mesmo *fazedoras de anjos*, em consequência da alta mortalidade infantil por elas atendidas, explicada na época devido às precárias condições materiais e de higiene.



Com a imigração de homens jovens europeus para o Brasil, o índice de mulheres operárias foi diminuindo lentamente e seus postos ocupados pelos imigrantes. Por influência desses imigrantes que chegaram aqui os quais possuíam uma base política forte passaram a reivindicar melhores condições de trabalho, de vida e dentre elas, condições de guarda e atendimento a criança, filhos de mães operárias. Quando as mães conseguiam tal atendimento a seus filhos, era passado como um favor e não como um direito trabalhista ou social.



Em 1899 foi o ano de inauguração da primeira creche brasileira para filhos de

operários, a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) de que se tem registro.

## **DESENVOLVIMENTO FORMAÇÃO DE PROFESSORAS JARDINEIRAS**

No início do século XX, em se tratando do atendimento as crianças das classes populares, nas chamadas creches ou salas de asilos, não se exigiam nenhuma formação especial para trabalhar com as crianças pequenas, por acreditar que os cuidados administrados a elas não careciam de nenhum conhecimento além do maternal. A partir de então, houve uma maior preocupação com a formação higienista. Estudos de puericultura foram sendo introduzidos e atrelados às preocupações com o cuidado, e pessoas leigas passaram a receber treinamento a respeito dessas questões.

Aqui fica claro que, para trabalhar com crianças oriundas das classes desfavorecidas, qualquer pessoa estaria apta, desde que manifestasse alguns traços maternais e recebesse alguma orientação suplementar.


No caso dos jardins de infância, a eles eram destinados os filhos das pessoas mais abastadas e nestes estabelecimentos:

A profissional era definida como professora e sua ação requeria formação pedagógica em Cursos Normais, em nível médio. Na época, apenas duas universidades ofereciam a formação em nível superior, com licenciatura em educação pré escolar: a Universidade Federal do Rio de Janeiro, criada em 1931, e a Universidade Federal do Paraná, em 1938 (KISHIMOTO, 1999, p.23)


Com o passar dos anos mesmo que timidamente a oferta de atendimento as crianças foi crescendo, isto por reivindicação da população que com a participação da mulher de forma mais intensa no mercado de trabalho, e devido ao o crescimento urbano ,exigiu-se dos órgãos governamentais uma tomada de decisão em relação a essa necessidade.

## **ATENDIMENTO DUAL**


Vemos aqui o início da dualidade do ensino também para as crianças em idade inferior a seis anos. Uma escola assistencialista, compensatória, com pessoas leigas para




pobres e uma escola com fins pedagógicos educativos, com profissionais habilitados para ricos. Kulhmann irá dizer: “Uma escola pobre para pobres e uma rica para ricos” (p. 59).




Historicamente tem-se verificado a existência de uma concepção assistencialista ou mais educativa conforme a origem social da criança. As creches eram destinadas a atender filhos de trabalhadores, eram impregnadas de religiosidade e tinham a preocupação de guarda, cuidado e alimentação. As chamadas pré-escolas, baseadas nos modelos europeus e americanos embora originalmente destinadas a atender grupos desfavorecidos da população, foram sendo apropriadas e aperfeiçoadas para atender um grupo de crianças mais privilegiadas socialmente.




No Brasil a creche somente passou a oferecer uma proposta verdadeiramente pedagógica por pressão da classe média quando da procura por esta instituição.




## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ATENDIMENTO A INFÂNCIA**



O atendimento a criança pequena sempre foi uma reivindicação dos operários dirigida aos donos das fábricas e indústrias, porém como o tempo esta passou a ser uma reivindicação dos trabalhadores para o Estado.



Em 1922 acontece o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância local em que surgem as primeiras regulamentações de atendimento as crianças pequenas em escolas creches e jardins-de-infância. Momento em que se comemoraram os avanços técnicos e científicos que poderiam mostrar saídas para a problemática da infância e neste evento também foram definidas as atribuições da família, do Estado e da sociedade em relação à criança. Até então o que se evidenciava era que órgãos assistencialistas, filantrópicos e de saúde se ocupavam do atendimento a elas.



Em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova documento que defendia uma escola de qualidade, laica, pública e que permitisse o aceso a ambos os sexos indiscriminadamente. A educação pré-escolar também foi uma pauta bem discutida neste documento, que apontava a necessidade de toda criança passar por esse nível de ensino, no sentido preparatório para o ingresso na escola regular.



Oliveira (2005) destaca a preocupação

real do debate:

O debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins- de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis, onde as crianças dos meios populares eram submetidas a propostas de trabalho educacional que pouco tinham em comum com os preceitos Escolanovista. (OLIVEIRA, 2005, p. 99)


Novamente temos aqui uma diferenciação no ensino conforme o *status* social da clientela.

A década de 40 foi marcada por projetos governamentais nas áreas de saúde, previdência e assistência. As creches eram planejadas como local para preservação da saúde, da alimentação e da segurança física, era rigorosamente permeada de ritos hospitalares. A responsabilidade do atendimento as crianças era do Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Saúde e a ação e desenvolvida pela legião Brasileira de Assistência (LBA) ligada a primeira dama da nação, subsidiada por verbas públicas. Seu papel restringia-se a criar creches com o mínimo de recursos e principalmente valia-se do trabalho voluntário. Essas ações estenderam-se por todo território nacional ate por volta dos anos 70.


No período dos anos 50 a 60 políticas populistas foram implementadas, as creches e jardins-de-infância passaram a atender as preocupações de certos grupos sociais que queriam evitar a elevação dos índices de marginalidade, pobreza e criminalidade, embora fosserecomendadoquetais instituições recebessem material para atividade educativas o que ocorreu foi a permanência da creche como entidade assistencialista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61, em seus artigos 23 e 24 respectivamente, apresentou a educação pré-primária destinada aos menores de 7 anos que deveria ser oferecida em escolas maternas e jardins-de-infância, e as empresas por iniciativa própria ou com a ajuda de outras órgãos oferecer instituições para atender os filhos dos trabalhadores. Contudo não deixou claro as funções de cada uma delas deveria cumprir.


Dez anos mais tarde a Lei 5692/71 reforça o dever das empresas de manter creches para os filhos das mães trabalhadoras




sendo esta uma prescrição da CLT, caracteriza-se aqui a vinculação desta instituição ao mundo do trabalho. Um outro aspecto desta lei trouxe a responsabilidade do atendimento para os municípios algo que comprometeu esta cobertura, visto que, as prefeituras não obtiveram ajuda necessária dos Estados e da União.




Nas décadas de 70 e 80 o contexto econômico e político estavam repletos de movimentos dos operários, das feministas, lutas pela democratização do país e pelo combate as desigualdades sociais, o que oportunizou a busca de uma educação pública democrática. Foi a partir da década de 70 que deu-se o crescimento para o atendimento as crianças abaixo de sete anos.




Muita luta foi travada pela implantação de instituições que respeitassem os direitos da criança e pela primeira vez na Constituição Brasileira, a de 1988, surge o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado. Quanto a este aspecto cabe salientar o destaque que Aquino (2008) fez:



O fato de, na Constituição Federal de 1988, creche e pré-escola serem apresentadas conjuntamente como instituições destinadas às crianças de zero a seis anos, define uma orientação que visa a superar a distinção de políticas de atendimento: as creches, em geral, de caráter assistencial destinado as camadas populares; as pré-escolas, vinculadas à esfera educacional, destinadas a classe média e a elite. A definição de creche e pré-escola como destinada às crianças de zero a seis anos, independente da condição social e familiar, toma a criança como sujeito central de atendimento. Parte-se do princípio de que toda criança tem direito a freqüentar essa etapa da educação básica. (AQUINO, 2008, p. 188)



Novamente neste período houve uma maior entrada da mulher no mercado de trabalho, o que levou a um crescimento de creches e pré-escolas. O aumento se deu no meio particular e as exigências quanto a um atendimento educacional, com preocupações para a formação social e intelectual foram marcantes.



Os debates acerca das funções das creches e pré-escolas ganham maior vigor e ocupam as discussões entre os educadores que passam a

elaborar novas propostas pedagógicas, agora mais educativas, visando romper com a visão assistencialista.

Entre os anos 80 e 90 o número de reprovação no primeiro ano de escolaridade cresceu muito e isso fez com que houvesse um maior investimento na educação pré-escolar visando alfabetizar o mais cedo *possível*, a fim de diminuir a retenção na primeira série do ensino regular. Destaca-se um aumento no número de pré-escolas e também um maior investimento na formação de professores.

Um importante documento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990, surgiu como um novo marco que concretizou as conquistas dos direitos das crianças, promulgados pela Constituição. Nesse momento encontros, pesquisas e muitos materiais foram promovidos/produzidos a fim de garantir os direitos das crianças e uma educação de qualidade nas creches e pré-escolas. A criança é colocada aqui como um sujeito de direitos e tem como responsáveis, a família a sociedade e o Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu artigo 29º reconheceu a educação infantil como à primeira etapa da educação básica e com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos, sejam eles: afetivos, cognitivos, motores, intelectual, psicológico, social. Isso é algo muito significativo, porém não clarificou as funções de cada uma delas limitando-se a atribuir a faixa etária de zero a três anos para creche e de quatro a seis para as pré-escolas.

Embora, ao colocá-las no mesmo patamar, ou seja, como a primeira etapa da educação básica, ambas passaram a ter a mesma função, mesmo sem a explicitação disso no texto legal. Pode-se considerar um avanço, visto que possuem a mesma finalidade, a de possibilitar o desenvolvimento integral da criança. Contudo, “a passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena”. (KULHMANN, 1998, p. 204).

As creches continuam sendo vistas como lugar de crianças pobres, cujos pais também pobres não tem condições plenas de educá-las, portanto recorrem as elas. Tal condição é favorável que permaneça assim, pois alimenta discursos políticos de que a creche é necessária ao trabalhador e que ao receber este benefício



ele se mantém subserviente.

Na última década, propostas pedagógicas para educação infantil tem se preocupado em educar e cuidar as crianças, procurando dar um fim a dicotomia até então existente. Muitos documentos foram elaborados no sentido de prover de diretrizes este atendimento. Pode-se destacar o Referencial Curricular para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, documentos que focam a criança enquanto cidadã plena de direitos.

Quanto ao referencial algumas críticas foram tecidas como a apresentada por Vasconcellos (2005), destacam-se algumas delas: o documento chama-se Referencial e foi elaborado pelo MEC e encaminhado a vários pareceristas, de início este procedimento feriu a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação em estabelecer diretrizes curriculares. Apresenta em sua estrutura, objetivos, conteúdo, e orientações didáticas tão similares quanto um currículo, o que o caracteriza como proposta curricular. Outro aspecto diz respeito a não participação dos professores em sua elaboração, deixando de ser um documento democrático e que reflete os anseios de quem trabalha e é atendido por este nível de escolarização.

Outros aspectos relevantes são apontados por alguns especialistas que podem ser encontrados com maior precisão na literatura atual sobre políticas de atendimento a infância. O que fica evidente é que o governo elaborou um currículo para a educação da infância.

As Diretrizes, que foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, ficaram invisibilizadas diante da grande divulgação dos referenciais aos professores e professoras. Esse documento apresenta muitos aspectos relevantes e positivos quanto a condição cidadã da pequena infância e “além da importância das linguagens, é defendida uma concepção de criança sujeito de sua própria história, que é afetado, mas também afeta o mundo em que vive”. (VASCONCELLOS, 2005, p. 113).

A que se ressaltar que a educação infantil tem recebido atenção especial e tem superado o ensino tradicional das séries iniciais. As crianças de hoje independente da classe social a que pertencem “recebem estímulos, lêem o mundo, interagem, antes ficavam enroladas em coeiros só olhando para o teto”. (GOULART, 2009).

Para tanto, os cursos de formação

de professores passaram a receber um currículo voltado para os novos conceitos, com o intuito de capacitar profissionais agora com o propósito de cuidar e educar, funções registradas nos documentos oficiais como indissociáveis. Ainda não foi alcançado o termo ideal nos curso de formação de professores na direção de capacitar pessoas para atuar nas creches e pré-escolas, muitas delas por iniciativa própria acabam criando uma Pedagogia peculiar, diferente da que esta instituída no ensino fundamental.

Este currículo atualmente, em breve levantamento realizado a partir desta proposta de discussão, do total das 3.200 horas regulamentadas para compor o currículo do Curso de Pedagogia conforme a Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11, em média menos de 10% desta carga horária é destinada especificamente a disciplinas relacionadas à Educação Infantil. Este panorama reflete o quanto temos que caminhar a fim de garantir uma formação mais voltada para a peculiaridade deste atendimento. Infelizmente nos dias atuais encontramos situações em que as professoras são tratadas e chamadas, no caso de creches, de pajens. Porém, alguns cursos de formação continuada estão sendo oferecidos por iniciativa da SEB- MEC com o propósito de garantir um atendimento de qualidade e consequentemente a valorização profissional.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento as crianças sempre se deu em conformidade com as situações sociais em cada época. Condições culturalmente construídas foram sendo criadas para atender a infância fora da família, desde as mães mercenárias, a roda dos expostos.


No Brasil escravista as primeiras instituições destinadas à criança tiveram um caráter assistencial e higienista, que pretendiam diminuir o alto índice de mortalidade infantil presente no período. Posteriormente, atender os filhos das mães trabalhadoras.

Com o passar do tempo surgem instituições que ganharam arranjos mais formais de caráter filantrópico e religioso, com preocupações de guarda e assistência. Este atendimento era direcionado a camada mais pobre da população, filhos de operários, a







educação que recebiam era de subalternização, a intenção era mantê-los obedientes e consequentemente, em “seu lugar” na pirâmide social.




Muito do que constituiu o atendimento a pequena infância no Brasil, foi reflexo do que a Europa e os Estados Unidos acreditavam ser o melhor para seus filhos e embora houvesse por parte de alguns interessados a preocupação em adaptar as condições de nosso país, até os dias de hoje vemos esta influência em nossas instituições.




O caminho que percorreu a educação da infância no Brasil perfaz um total de 150 anos segundo aponta o Plano Nacional de Educação (PNE) 2000. Somente a partir da década de 70 é que maior engajamento por parte de educadores e políticos puderam contribuir para o seu crescimento e atender um pouco melhor a sociedade no que se refere ao atendimento à criança pequena.




Quanto a formação de profissionais para se trabalhar com a infância, no início qualquer pessoa que expressasse dom ou aptidão para o trabalho estaria apta, principalmente se manifestasse preocupações maternas, estaria qualificada para o ofício.



Ao longo do processo histórico em consequência da dinâmica cultural e social as prioridades foram sendo mudadas e novos conceitos reformulados no sentido de oportunizar um atendimento não somente de guarda mas a educacional inclusive. Esses fatores aliados aos estudos mais aprofundados sobre a criança e sobre a importância da educação nos primeiros anos de vida permitiram mudanças no serviço oferecido, e na formação de profissionais pra atuar neste campo.



Um aspecto bastante positivo é que nos últimos oito anos, o governo do estado do Acre, tem concentrado esforços para concretizar a formação de professores a nível superior, bem como a promoção de cursos de atualização, formação continuada, para os que já estão formados. Percebe-se também um forte compromisso e empenho em cumprir com a demanda de oferta para a educação infantil.



Cabe dizer que apesar de esforços da parte do poder publico, erros crassos foram cometidos visto que um concurso recente realizado em nosso Estado, muitos professores formados em outras licenciaturas, e não em Pedagogia, foram lotados em creches e pré-escolas, inclusive assumindo cargo de gestores.

No Acre existe uma lacuna a ser preenchida quanto ao registro histórico com a respeito a trajetória da educação da pequena infância, e a luta da profissionalização docente para esta etapa da educação básica, caminho este que pretendemos perseguir a fim de responder a alguns questionamentos pessoais e coletivos, e também contribuir com registro da história da educação infantil neste Estado, que tanto lutou para ser brasileiro

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Ordenamento Legal para Educação Infantil e Desafios para Gestores Municipais. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.

BASTOS, Maria Helena C. **Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887)**. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP : Autores Associados, 2001, p. 31-80.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Revista Educação e Sociedade*. n. 69, p. 61-79, 1999.

KULHNANN Jr, Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no Coração da Cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

VIDAL, Diana G. e FARIA FILHO, Luciano M. de. Os tempos e os espaços escolares. In: **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: autores Associados, 2005, p. 47-71.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

## SITES CONSULTADOS:

<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/05.pdf> Acesso em 21.07.09 (Kuhlmann).

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf> Acesso em 25.07.09 (Carvalho)

# SABERES DOCENTES DE LICENCIANDO DE MATEMÁTICA PRODUZIDOS NO PROCESSO DE INSERÇÃO NA PRÁTICA: O CASO DO BOLSISTA DE APOIO À DOCÊNCIA

Gilberto Francisco Alves de Melo  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O objetivo é refletir e analisar a experiência formadora envolvendo bolsista de apoio à docência no ensino de matemática, no contexto de produção de saberes docentes na formação inicial e, que antecede à sua vivência no Estágio Supervisionado. O referencial teórico consiste nos autores CHARLOT (2000) e BORGES (2004). A metodologia baseia-se na pesquisa qualitativa, com base no estudo de caso de um licenciando do 6º período do Curso de Licenciatura de Matemática-UFAC, vespertino, com início em abril de 2013, durante 9 meses, o qual tem atuado em duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental e, duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, no período matutino, no Colégio de Aplicação-UFAC. Os instrumentos para a construção dos dados foram: diário de campo do docente responsável pela turma, questionário aplicado ao bolsista e, relatório de atividades mensais. Os resultados parciais vem mostrando que esta experiência, como primeiro contato com a sala de aula, pode contribuir significativamente para o bolsista enfrentar o choque de realidade, mediante a produção e/ou ressignificação de saberes nos processos: de inserção na prática, continuidade do estágio supervisionado e, de tornar-se professor de matemática. As considerações parciais é de possibilitar contribuições para a formação inicial de professores de matemática, sobretudo, quando estes atuam como bolsistas de apoio à docência, produzem saberes docentes e ampliam a sua formação.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática. Bolsista de Apoio à Docência. Saberes Docentes. Formação Inicial. Inserção na Prática.

## INTRODUÇÃO

O programa de bolsas de apoio à docência integra a política de manutenção dos alunos nas IFES, conforme consta no Edital Nº

01/2013 –PROAES- (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis)-DAE (Diretoria de Assuntos Estudantis), cujo objetivo é

“(…) atender as proposições do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES 2010, que busca ampliar as condições de permanência dos acadêmicos na educação superior pública federal, através de ações que: **I.** Democratizem as condições de permanência na educação superior pública federal; **II.** Minimizem os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; **III.** Reduza as taxas de retenção e evasão e; **IV.** Contribua para a promoção da inclusão social pela educação. “ EDITAL PROAES, 2013, p.1”

No âmbito do Colégio de Aplicação-CAP, foram abertas 20 vagas, mediante Edital 01/2013, devendo os candidatos atenderem os seguintes critérios: estar devidamente matriculado em curso de graduação, a partir do 2º período, sendo vedada a participação de quem esteja cursando o último período; não possuir nenhum vínculo empregatício; não receber outro tipo de bolsa e, ter disponibilidade de no mínimo 20h semanais, sem prejuízo de outras atividades acadêmicas.

Os candidatos são selecionados com base nos critérios: análise do histórico escolar e entrevista com a Direção e Equipe Pedagógica, devendo cumprir carga horária de 20h semanais e/ou 4h/diárias, sem prejuízo para suas atividades acadêmicas, com uma bolsa de R\$400,00, por um período de 09 meses.

A participação no Programa pressupõe uma contrapartida por parte dos bolsistas e/ou beneficiários que

“13.1- (...) oferecerão contrapartida acadêmica, entendendo a mesma como sendo toda e qualquer atividade relacionada ao ensino, pesquisa e extensão que tenha como objetivo o desenvolvimento do estudante em área de

conhecimento afim a sua formação;

13.2 - O discente deve apresentar um relatório das suas atividades, devidamente assinado pelo próprio discente e por seu orientador, até o dia 25 de cada mês;

13.3 - A não apresentação do relatório até o dia 25 de cada mês implicará na suspensão de pagamento da bolsa para o discente no referido mês;

13.4 - A reincidência injustificada por 2 (dois) meses, consecutivos ou não, implicará na exclusão do bolsista do programa, sendo incluído o próximo candidato classificado da lista de espera;

13.5 - No fim da vigência da bolsa, o bolsista apresentará, em uma feira específica para este fim, através de um pôster, um resumo das atividades realizadas por ele no período de vigência da bolsa. (EDITAL PROAES, 2013, p.6)

O programa também estabelece atribuições a serem cumpridas pelo professor/orientador que consiste em : “i. Acompanhar o desempenho acadêmico do bolsista durante o período; ii. Adaptar o estudo orientado à situação acadêmica do bolsista e, iii. Preencher e assinar o relatório de atividades mensais do bolsista até o dia 25 de cada mês.” (Edital PROAES, 2013, p.6).

Após a análise dessa experiência com base no material produzido, apontaremos algumas considerações finais e, possibilidades de continuidade de estudos e/ou pesquisas.

## **SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DA BOLSA DE APOIO À DOCÊNCIA**

No âmbito da licenciatura de matemática tem-se colocado o debate sobre os saberes necessários ao exercício profissional, polarizado entre os que de um lado defendem a ênfase apenas no domínio do conteúdo específico e, de outro, nos defensores de uma multiplicidade de saberes, face à complexidade e dinâmica da prática pedagógica que é própria e específica de cada docente e/ou futuro(a) professor (a).

Assumimos o pressuposto de que os futuros professores são produtores de diversos tipos de saberes: do conteúdo específico, curricular; experiencial; pedagógico, pedagógico do conteúdo específico, dentre outros, defendido por diversos autores como FREIRE (1997) e BORGES(2004).

De certo modo, espera-se que os professores venham a constituir e integrar a pluralidade de saberes oriundos da formação profissional; das disciplinas; dos currículos e da experiência, conforme entende Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Freire (1997) etc, no âmbito da educação e na educação matemática, com os aportes de Fiorentini, Souza Jr e Melo (1998), etc. (MELO, 2003, p.86).

Entendemos que nesse processo dinâmico, os futuros professores vão ao longo da formação inicial mantendo relações diversas com cada um dos saberes, em função do percurso formativo construído, o qual pode incluir ou não a participação em atividades como bolsa de apoio à docência. Coerente com este entendimento é que buscamos suporte em CHARLOT (2000) para quem o sujeito mantém relação com o saber que se manifesta nos conceitos de mobilização, atividade e sentido.

Atividade entendida por Charlot como um conjunto de ações proporcionadas por um móbil (razão) e que visam a uma meta (ibidem, p.55).

Mobilização apresenta-se articulada ao conceito de atividade sendo caracterizada como um movimento interno do sujeito que se coloca para alcançar um objetivo que o motiva, sendo-lhe externo e cuja situação deve apresentar significado.


Os sentidos são entendidos como “de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema” (Ibid: p.56). Ou seja, “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (ibidem: p.56).

Em última instância, para Charlot não existe saber simples, neste caso seria informação, senão saber complexo que educa, em razão da relação que se estabelece entre prazer e exigência, onde o prazer se configura em atender o mundo, resultante no encontro entre o desejo e o saber.

Com esta justificativa, propomos a seguinte questão de pesquisa: Como o licenciando de matemática, produz saberes docentes na vivência de bolsista de apoio à docência?


Consideramos como objetivo geral identificar, descrever e analisar a experiência formadora, a produção e apropriação






de saberes docentes por licenciando de matemática que atuou como bolsista de apoio à docência.


## **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**




Baseia-se na pesquisa qualitativa, com base no estudo de caso de um licenciando, nascido em 1984 no Município de Brasília-Ac. No ano de 2000 e, de 2003 conclui respectivamente: o ensino fundamental e, o ensino médio e, que atualmente cursa o 7º período do Curso de Licenciatura de Matemática-UFAC, vespertino. Em abril de 2013 iniciou suas atividades de bolsista com duração de 9 meses, com atuação em duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental e, duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, no período matutino, no Colégio de Aplicação-UFAC, com uma carga horária de 20h/semanais.




Os instrumentos para a construção dos dados foram: diário de campo do docente responsável pela turma, questionário aplicado ao bolsista e, relatório de atividades mensais.




O Trabalho de Campo foi subdividido em três (03) etapas descritas de forma breve. A 1ª consistiu no contato inicial com o bolsista, selecionado para trabalhar conosco nas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental e, do 1º ano do Ensino Médio. Nesse momento, a preocupação era situar o bolsista sobre o planejamento e, desenvolvimento do trabalho com as respectivas turmas.




2ª etapa: diz respeito ao desenvolvimento do trabalho em sala de aula, interagindo com os alunos e, prestando atendimento individual. Momento este que serviu para obtenção de dados mediante observação.



E na 3ª etapa, buscamos com o questionário dados relativos à visão do bolsista sobre a atividade desenvolvida e, possíveis implicações para sua prática futura e, formação.



A análise é interpretativa com base nos dados construídos ao longo das três etapas do trabalho de campo, sendo analisados em paralelo à sua construção e, confrontados com a literatura, com base nas categorias dos saberes docente e, o suporte teórico da Relação com o Saber (CHARLOT, 2000).



## **ANÁLISE DOS SABERES PRODUZIDOS E/OU EM CONSTRUÇÃO PELO BOLSISTA DE APOIO À DOCÊNCIA**

O objetivo consiste em responder: como o licenciando de matemática, produz saberes docentes na vivência de bolsista de apoio à docência?

A análise dos saberes considera as seguintes categorias, os saberes: relativo à vivência de bolsista de apoio à docência e, curricular.

### **SABER RELATIVO À VIVÊNCIA DE BOLSISTA DE APOIO À DOCÊNCIA**

As relações com este saber foram construídas ao longo desse processo e, manifestada nas expectativas iniciais face à sua atuação como bolsista, ao expressar que: “... era poder contribuir com a aprendizagem dos alunos e junto com isso ganhar ou adquirir mais experiência juntamente com o orientador ao longo do tempo.” (Quest.set/2013).


As nossas observações em relação ao desempenho do bolsista, parecem confirmar esta expectativa, na medida que L1 em sala de aula tem colaborado com os alunos, prestando atendimento individual e/ou em pequenos grupos esclarecendo eventuais dúvidas e/ou dificuldades.(Diário de Campo do orientador).

Ao refletir após a ação realizada em sala de aula, percebemos que L1 ao diferenciar aspectos positivos e negativos da atividade de bolsista, manifesta ressignificação de saberes necessários ao desenvolvimento de sua prática pedagógica futura, embora perceba algumas contradições, sobretudo, no tocante ao envolvimento e/ou participação do aluno na própria aprendizagem. Deste modo, ao avaliar a sua atividade de bolsista, L1 percebe como aspectos positivos





“...aqueles que ao longo desse tempo, vemos alunos que não se interessavam bastante e, hoje podemos ver essa mudanças. Alunos participativos sendo estimulados a buscar conhecimentos e a convivência e reflexão do professor- aluno”. E, os aspectos negativos “ são poucos, como por exemplo, com todo nosso esforço ainda tem alunos que parecem não saber direito o que vieram fazer na escola.” (Quest.Set/2013).

A reflexão e/ou percepção desta atividade








realizada e, suas possíveis contribuições para a prática futura e formação profissional, se destaca por exemplo, quando socializa esta atividade junto a colegas da Licenciatura, para quem “... está sendo muito proveitoso essa oportunidade de ser bolsista e está convivendo determinadas situações antes mesmo de estar formado e atuando, já que isso irá contribuir bastante para minha formação e função de professor futuramente.” (Quest.set/2013).




Com base em nossas observações de sala, o fato de L1 demonstrar disposição e interesse para atender os alunos e, perguntar ao professor responsável quando tem dúvidas, mostra a importância atribuída ao saber pedagógico. Além de perceber o papel que este tipo de saber desempenha na inserção profissional, sobretudo, pelas possibilidades de atenuar o choque de realidade, no desafio de enfrentar a sala de aula. Neste aspecto, ao avaliar se a atuação como bolsista vem proporcionando os saberes necessários à sua formação de futuro professor declara “ Sim pois só aí saberemos se realmente queremos ser professor ou não, a vivência de bolsista ela nos dar uma preparação do ambiente de sala de aula que futuramente iremos estar atuando como professor.” (Quest.Set/2013).




Ao comentar as contribuições obtidas em cada uma das turmas onde vem atuando, para ampliar as suas reflexões sobre a sua formação e, prática pedagógica futura em sala de aula destacou que “... nem tudo que se planeja para uma turma pode ser adotado para a outra, já que são quatro turmas, bastante distantes uma da outra. Ou seja, temos que ter uma visão bem ampla sobre cada uma delas e sermos flexíveis, para que não sejamos desiguais nem com uma e outra.” (Quest.Set/2013).



L1 percebe as limitações e contradições impostas pela prática e, sobretudo do planejamento. Este por sua vez deve ser flexível e, reconstruído no processo mediante reflexão durante e após a realização da aula.



No tocante as possíveis contribuições desta atividade para o desenvolvimento do seu estágio supervisionado sustentou que



“as contribuições são desde já a minha timidez de lidar com pessoas, o aperfeiçoamento de saber lidar com determinadas situações em sala de aula e acima de tudo que todos nós devemos estar preparados ou se planejado o plano de aula para que não ocorra frustrações

durante as aulas ministradas.” (Quest. Set/2013).

## SABER CURRICULAR


As relações com este saber vêm sendo expressas na atividade de bolsista, mediante o desenvolvimento de atividades curriculares e extra-curriculares: apoio em sala de aula na co- orientação dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas, nas turmas de 7º ano e 1º ano do Ensino Médio ; participação no projeto “Malba Tahan e o Dia Nacional da Matemática”, realizado no dia 08 de maio de 2013, envolvendo alunos do Curso de Licenciatura de Matemática; reunião de avaliação sobre o trabalho desenvolvido com o orientador e, produção escrita com base em suas reflexões registradas em diário de campo; participação como colaborador na organização da aplicação da prova da 1ª etapa da 9ª OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) e, colaboração em algumas aulas de reforço de matemática. (Relatório de Atividades Mensais).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS


Inicialmente, ao responder a questão de pesquisa temos que os resultados parciais vem mostrando que esta experiência, como primeiro contato com a sala de aula, vem mobilizando o bolsista a nível de ressignificação da formação inicial mediante a vivência como bolsista. Mobilização esta que se manifesta em sentidos que ele atribui como: colaborar com a aprendizagem dos alunos; enfrentar o choque de realidade, mediante a produção e/ ou ressignificação de saberes nos processos: de inserção na prática, continuidade do estágio supervisionado e, de tornar-se professor de matemática, além de reconhecer as limitações da prática face ao contexto onde o professor atua.

As possibilidades para a formação inicial incidem na perspectiva de avaliação do alcance do programa, em termos de melhoria para a formação inicial dos futuros professores de matemática, sobretudo, no processo de inserção na prática que terá continuidade com o estágio supervisionado.


Embora reconhecendo as possibilidades do programa, entendemos que é necessário uma discussão mais aprofundada da política



de permanência na IFES e que ultrapassa a dimensão da bolsa. Em outras palavras, vai na direção de analisar as desigualdades sócio- econômicas que assolam o nosso país, limitando a melhoria das condições de vida da população em geral e, dos jovens em particular.




O presente trabalho teve limitações, sobretudo, no tocante a não podermos filmar as intervenções do bolsista na sala, para termos mais dados relativos à dimensão pedagógica, a qual pode contribuir significativamente para atenuar o choque de realidade.




E, por último, indicamos a necessidade de continuidade de estudos e/ou pesquisas na perspectiva de investigar, por exemplo, as contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores-orientadores do programa ou como os saberes docentes produzidos e/ou ressignificados são mobilizados pelo futuro professor no desenvolvimento no desenvolvimento do estágio supervisionado.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BORGES, Cecília Maria Ferreira **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.



CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



Edital Nº 01/2013 PROAES-DAE-UFAC. 21p.

Edital Nº 01/2013- Seleção para Bolsa de Apoio à Docência. CAp/UFAC. 3p.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J. & MELO, G. FA de. **Saberes docentes; um desafio para acadêmicos e práticos**. In: Geraldi, C. M, Fiorentini, D e PEREIRA, E.M. (orgs.). Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p.307-35.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. Leitura).

MELO, G.F.A de. **A Formação Inicial e a Iniciação Científica: investigar e produzir saberes docentes no ensino de álgebra elementar**. 2003, 230p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Orientadora: Anna Regina Lanner de Moura.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. **“Os Professores Face ao Saber: Esboço de uma Problemática do Saber Docente”**. Teoria e Educação, nº 4. p.215-233. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

# A PRODUÇÃO DE SABERES DOCENTES POR LICENCIANDOS DE MATEMÁTICA AO VIVENCIAREM A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA I

Gilberto Francisco Alves de Melo  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O objetivo é refletir e analisar a experiência formadora em desenvolvimento junto aos Licenciandos de Matemática, no contexto da disciplina Prática de Ensino de Matemática I, do Programa Especial de Formação de Professores de Matemática (UFAC/SEE). A metodologia consiste em Estudo de Caso de uma turma de 50 alunos do 1º período-2013. O referencial teórico consiste em estudos e pesquisas que tematizam a formação inicial de professores e, saberes docentes. Os instrumentos para a construção dos dados foram: diário de campo do docente responsável pela turma, questionário aplicado aos licenciandos, programa da disciplina e, produção escrita. Os resultados parciais tem mostrado que os licenciandos vem percebendo contribuições para a produção de saberes docentes e, o processo de construção da prática pedagógica futura, na medida que o desenvolvimento da disciplina vem assumindo como princípio fundamental, a necessidade de articulação teoria-prática, possibilitando que os futuros professores vivenciem e reflitam sobre práticas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, articuladas às diversas atividades propostas na disciplina, às reflexões sobre as práticas escolares por eles vivenciadas, e à leitura e reflexão dos textos teóricos, dos quais possam abstrair princípios a serem articulados com a prática.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino de Matemática. Relação Teoria-Prática. Saberes Docentes.

## INTRODUÇÃO

A prática de ensino é um momento privilegiado de trabalho e/ou de relacionar teoria e prática, nesta fase inicial da formação inicial, conforme defendem diversos estudos e/ou pesquisas em educação matemática

(FREIRE (1997; FIORENTINI, SOUZA Jr. e MELO,1998; FREITAS et al, 2005).

A perspectiva que defendemos neste estudo consiste em conceber a relação teoria-prática de forma dialética. Perspectiva que julgamos necessária para repensar a formação de professores que tradicionalmente é centrada na racionalidade técnica, onde os especialistas pensam e/ou idealizam a prática a ser desenvolvida pelos futuros professores. Trata-se, pois de superar esse paradigma de tal modo que

“A formação inicial dos professores não pode continuar dicotomizando teoria e prática, pesquisa e ensino e conteúdo específico e pedagógico. Aquilo que outrora era considerado apenas como ponte entre a formação específica e a pedagógica deve ser, na verdade, considerado como o eixo principal da formação profissional do professor. Este eixo, portanto, é aquele que articula a teoria e a prática do ensino e promove atividades que contribuem para a formação do professor-pesquisador numa perspectiva de formação contínua. A pesquisa e a reflexão sistemática sobre práticas pedagógicas podem contribuir enormemente para isso se estas acontecerem ao longo de todo o curso de formação.(FIORENTINI, SOUZA Jr e MELO, 1998, p 332).

Considerando este pressuposto, focalizamos uma experiência em desenvolvimento no Programa Especial de Licenciatura de Matemática, em 2013, como fruto do convênio UFAC/SEE-AC, visando a formação de professores de matemática para o atendimento da enorme demanda nas escolas estaduais.

O desenvolvimento do referido Programa tem em seu Projeto Político- Pedagógico, as disciplinas de Prática de Ensino no início do Curso. De modo específico, situamos a disciplina de Prática de Ensino de Matemática

I, cuja ementa consiste em

“ Ensino de Matemática do 6º ao 9º ano, abordando aspectos de conteúdos e metodologias. Estudo e Análise dos Materiais Curriculares para o Ensino de Matemática: Os parâmetros Curriculares Nacionais, Propostas Curriculares Estaduais, Livros Didáticos e Paradidáticos. Materiais Didáticos Elaborados em laboratórios de Ensino de Matemática. (PLANO DE CURSO, 2013,p.1)

Embora proposta originalmente para cobrir do 6º ao 9º ano, a ementa foi revista e então, delimitou-se do 6º ao 7º ano., ficando 8º e 9º anos para a Prática de Ensino de Matemática II.

De acordo com o Plano de Curso, tem-se como objetivo geral “ dominar os métodos e as técnicas de ensino da matemática escolar através dos materiais curriculares disponíveis no processo de formação de professores”. (ibid.p.1)

E, para atingir este objetivo foram configurados como procedimentos metodológicos

“Aulas expositivas dialogadas; Seminários e debates envolvendo as principais ideias e materiais curriculares referentes à matemática do 6º ao 9º ano da Educação Básica. Planejamento de ensino envolvendo confecção de materiais didáticos em laboratórios. Da carga horária de 72 encontros de 50 min serão disponibilizados 12 encontros como semipresenciais, onde serão disponibilizados exercícios, trabalhos e outras atividades que serão desenvolvidas pelos alunos” (ibid.p.1)

E, a avaliação da aprendizagem “... será realizada a partir de apresentações de seminários, participação nas aulas, resenhas de textos e filmes, trabalhos escritos manualmente e produção de materiais curriculares” (ibid.p.1).

Após esta breve descrição da disciplina de Prática de Ensino I, focalizaremos os saberes em construção e/ou produção, para ao final, apresentarmos algumas conclusões provisórias.

## SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO

No âmbito da licenciatura de matemática tem-se colocado o debate sobre os saberes necessários ao exercício profissional, polarizado entre os que de um lado defendem a ênfase apenas no domínio do conteúdo específico e, de outro, nos defensores de uma multiplicidade de saberes, face à complexidade e dinâmica da prática pedagógica que é própria e específica de cada docente e/ou futuro (a) professor (a).

Assumimos o pressuposto de que os futuros professores são produtores de diversos tipos de saberes: do conteúdo específico, curricular; experiencial; pedagógico, pedagógico do conteúdo específico, dentre outros, defendido por diversos autores como FREIRE (1997) e BORGES (2004).

De certo modo, espera-se que os professores venham a constituir e integrar a pluralidade de saberes oriundos da formação profissional; das disciplinas; dos currículos e da experiência, conforme entende Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Freire (1997) etc, no âmbito da educação e na educação matemática, com os aportes de Fiorentini, Souza Jr e Melo (1998), etc. (MELO, 2003, p.86).


Entendemos que nesse processo dinâmico, os futuros professores vão ao longo da formação inicial mantendo relações diversas com cada um dos saberes, em função do percurso formativo construído, o qual pode incluir ou não a participação em atividades como bolsa de apoio à docência. Coerente com este entendimento é que buscamos suporte em CHARLOT (2000) para quem o sujeito mantém relação com o saber que se manifesta nos conceitos de mobilização, atividade e sentido.

Atividade entendida por Charlot como um conjunto de ações proporcionadas por um móbil (razão) e que visam a uma meta (ibidem, p.55).


Mobilização apresenta-se articulada ao conceito de atividade sendo caracterizada como um movimento interno do sujeito que se coloca para alcançar um objetivo que o motiva, sendo-lhe externo e cuja situação deve apresentar significado.

Os sentidos são entendidos como “de um enunciado, produzido pelas relações entre







os signos que o constituem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema” (Ibid: p.56). Ou seja, “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (ibidem: p.56).



Em última instância, para Charlot não existe saber simples, neste caso seria informação, senão saber complexo que educa, em razão da relação que se estabelece entre prazer e exigência, onde o prazer se configura em atender o mundo, resultante no encontro entre o desejo e o saber.




Com esta justificativa, propomos a seguinte questão de pesquisa: Como os licenciandos de matemática, vem produzindo saberes docentes no contexto da disciplina de Prática de Ensino de Matemática I?




O objetivo é refletir e analisar a experiência formadora a estamos desenvolvendo com a turma 3, composta originalmente por 50 (cinquenta) alunos no âmbito da disciplina Prática de Ensino de Matemática I, do Programa Especial de Formação de Professores de Matemática (UFAC/SEE).




## METODOLOGIA DE PESQUISA




A metodologia consiste em Estudo de Caso da Turma 3 no âmbito da disciplina Prática de Ensino de Matemática I, do Programa Especial de Formação de Professores de Matemática (UFAC/SEE), com sede em Rio Branco, e em desenvolvimento desde agosto de 2013.



O Trabalho de Campo foi subdividido em três (03) etapas descritas de forma breve, onde a 1ª consistiu no conhecimento inicial da turma composta de 50 alunos, para a partir daí irmos desenvolvendo o plano proposto.



Na 2ª etapa por sua vez, em pleno desenvolvimento das atividades propostas procuramos observar a participação dos licenciandos, nos debates, nas produções propostas e, no desenvolvimento das atividades práticas. E, ao longo desta etapa, também fizemos anotações de observações em nosso diário.



E, finalmente na 3ª etapa, tínhamos planejado a aplicação de um questionário, visando a construção de dados relativos às concepções de ensino-aprendizagem e de matemática, dos saberes produzidos e/ou construídos, além de avaliação das possíveis contribuições desta disciplina para sua

formação inicial e, prática pedagógica futura.

Todavia, esta etapa ainda não foi cumprida, face à dinâmica de desenvolvimento da disciplina, no tocante aos trabalhos propostos e, em andamento que não possibilitou a aplicação do referido instrumento. Todavia, esperamos fazê-lo até o final de outubro.

A análise seguirá a perspectiva interpretativa sendo analisados em paralelo à sua construção e, confrontados com a literatura, com base nas categorias dos saberes docentes e, o suporte teórico da Relação com o Saber (CHARLOT, 2000).

A seguir, faremos a análise dos saberes produzidos e/ou em construção na disciplina de Prática de Ensino.

## ANÁLISE DOS SABERES PRODUZIDOS E/OU EM CONSTRUÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO

O objetivo consiste em responder: como os licenciandos de matemática, vem produzindo saberes docentes no contexto da disciplina de Prática de Ensino de Matemática I?


A análise dos saberes considera as seguintes categorias, os saberes: relativo à vivência na disciplina de prática e, curricular.

## SABER RELATIVO À VIVÊNCIA NA DISCIPLINA DE PRÁTICA


Este saber vem se configurando ao longo do semestre, centrado no pressuposto da relação teoria-prática articulada durante o desenvolvimento das atividades propostas. De modo específico, entendemos que o Curso de Licenciatura de Matemática deve possibilitar que os licenciandos vivenciem nas diversas disciplinas esta perspectiva de relação teoria-prática, ao mesmo tempo que constrói e/ou produz os saberes docentes considerados necessários ao desenvolvimento da prática docente (FREIRE, 1997).

Os dados de observação nos mostram, por exemplo, que dos 50 (cinquenta) alunos matriculados inicialmente, temos frequentando apenas 33. Este por sua vez, tem se empenhado muito no cumprimento das atividades propostas dentro e fora da sala de aula, desenvolvidas individualmente e/ou em grupos. (DIÁRIO, 2013).

A participação nas discussões em sala




vem refletindo o movimento de se apropriar das contribuições dos textos lidos e debatidos FIORENTINI (1995); Revista Nova Escola (2012), texto sobre avaliações externas e, PCNs (1998).




A dinâmica consistia em leitura individual com debate em grupo, para depois produzirem sínteses, buscando sempre relacionar as contribuições do texto com as experiências escolares, visando a construção de sua própria prática pedagógica futura. (DIÁRIO, 2013).


## **SABER CURRICULAR**




Este saber se expressou nas leituras, discussões, resolução de atividades de matemática e, desenvolvimento das atividades práticas relativas às metodologias de ensino de matemática: modelagem matemática (construção de maquete de casa); resolução de problemas; uso da calculadora para resolver problemas e, atividades com uso da história da matemática.




Partiu dos licenciandos, o desafio da construção da maquete da casa. Em seguida, dividimos a turma em 5 grupos que ficaram responsáveis de trazer o material. Na aula seguinte, propusemos a divisão do tempo, destinando parte para a construção e, a outra para apresentação da produção dos grupos.




Como é próprio da dinâmica do trabalho coletivo, existe dificuldades de articulação de alguns que impedem e/ou atrasam a produção do grupo. Fato este percebido na medida em que alguns grupos atrasaram na conclusão da maquete e/ou faltou algum membro que ficou de trazer algum material.



Considerando a necessidade do professor diante de determinadas situações ter flexibilidade para contornar as adversidades, acertamos que o trabalho deveria ser finalizado no final de semana, para a apresentação em sala.



A apresentação contou com maquetes prontas e/ou incompletas. Para estas fora justificado algumas dificuldades na confecção do material e/ou desencontro dos componentes do grupo.



As reflexões realizadas foram centradas na perspectiva de considerar as possibilidades e limitações desta metodologia, face às condições de trabalho que normalmente os professores encontram nas escolas e, com as quais eles (futuros professores) vão enfrentar.

(DIÁRIO, 2013).

Outro desafio proposto ao grupo fora usar a calculadora na resolução de problemas possíveis de serem explorados no 6º e 7º anos. Novamente em pequenos grupos, na medida que realizavam a leitura dos problemas, iam pensando nas estratégias e, na operacionalização usando a calculadora. Esta dinâmica fora desenvolvida em uma aula e, na seguinte, realizamos a socialização dos grupos. Foi interessante, por serem atividades simples e possibilitarem o desenvolvimento do raciocínio, na medida que se mobiliza os saberes específicos em cada problema.


Esta atividade e o debate realizado coloca a necessidade de reflexão por parte dos futuros professores, sobre o uso da calculadora, como forma de potencializar a aprendizagem matemática e, sobretudo, o desafio de rever e ressignificar a crença de que calculadora prejudica o raciocínio dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**


Os resultados parciais tem mostrado que os licenciandos vem percebendo contribuições para a produção de saberes docentes e, o processo de construção da prática pedagógica futura, na medida que o desenvolvimento da disciplina vem assumindo como princípio fundamental, a necessidade de articulação teoria-prática, possibilitando que os futuros professores vivenciem e reflitam sobre práticas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, articuladas às diversas atividades propostas na disciplina, às reflexões sobre as práticas escolares por eles vivenciadas, e à leitura e reflexão dos textos teóricos, dos quais possam abstrair princípios a serem articulados com a prática.

A mobilização é manifestada em diversos momentos: relações estabelecidas com as experiências escolares e, com os textos discutidos; ressignificar os saberes específicos, identificar aspectos positivos e negativos relativos aos textos e, as diversas metodologias de ensino; reconhecer as limitações do trabalho do professor face às condições de trabalho.

Em termos de formação inicial, o desafio reside em trabalhar as disciplinas que integram o currículo buscando a articulação teoria-prática para que os futuros professores possam vivenciar atividades na qual sejam articulados os diversos saberes.




Reconhecemos que a principal limitação foi não termos ainda condições de aplicar o questionário. Farto que esperamos superar até o final do mês de outubro.




E, por último, indicamos a necessidade de continuidade de estudos e/ou pesquisas na perspectiva de investigar, por exemplo, as contribuições desta disciplina para o desenvolvimento profissional dos professores formadores ou como os saberes docentes produzidos e/ou ressignificados são mobilizados pelos licenciados com as demais disciplinas ao longo do curso.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




BORGES, Cecília Maria Ferreira **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.



CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil**. Campinas: Zetetiké nº 4. Ago./dez.1995,vol3, p.1-37.



FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J. & MELO, G. F.A de. **Saberes docentes; um desafio para acadêmicos e práticos**. In: Geraldi, C. M, Fiorentini, D e PEREIRA, E.M. (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p.307-35.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. Leitura).

FREITAS et al. O desafio de ser professor de professor de matemática hoje no Brasil. 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.

MELO, G.F.A de. **A Formação Inicial e a Iniciação Científica: investigar e produzir saberes docentes no ensino de álgebra elementar**. 2003, 230p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. Orientadora: Anna Regina Lanner de Moura.

CCET (Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas)-UFAC. **Plano de Curso da Disciplina Prática de Ensino de Matemática I**. 2013, 2p. Rio Branco-Ac

Revista Nova Escola. **Boas Práticas Docentes no Ensino da Matemática**. Escola. Fundação Victor Civita. Editora Abril. 2012. São Paulo. 10p.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. **“Os Professores Face ao Saber: Esboço de uma Problemática do Saber Docente”**. Teoria e Educação, nº 4. p.215-233. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

# REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DO LAPTOP EDUCACIONAL NO UCA/AC

Gleice Maria de Oliveira Moreira  
*Secretaria de Estado de Educação e Esporte*

## RESUMO

A formação de professores voltada para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC na rede pública de educação é um processo que continuamente vem sendo fortalecido por meio de políticas governamentais diversas que o Estado executa, implementando ações de formação em serviço, viabilizada na parceria com o Ministério da Educação-MEC em programas como o Mídias na Educação, ProInfo Integrado, Programa Um Computador por Aluno – UCA, o mais recente Educação Digital, dentre outros. O presente trabalho aborda algumas reflexões do processo de formação de professores no percurso do projeto UCA no Acre, considerando os rumos definidos desde sua implementação em 2010 até os dias atuais, na perspectiva polifônica dos formadores, objetivando promover reflexão sobre os atravessamentos, os desafios enfrentados e os avanços que foram identificados nesse contexto de formação, e assim contribuir no debate sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC nas escolas públicas do estado. Os resultados sinalizam que a formação é importante na instauração de processos dialógicos que facilitam a integração das TDIC na escola.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC. Práticas pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

As ferramentas digitais estão a cada dia transformando a sociedade em todos os setores e com a expansão das tecnologias temos absorvido, no dia a dia, novos hábitos que há tão pouco tempo eram inimagináveis, mas hoje são rotina na *aldeia global* em que vivemos, nos moldes de McLuhan, um grande teórico da comunicação, visionário já na década de



1962; hoje temos distâncias encurtadas e todo o potencial das novas tecnologias eletrônicas gerando completa interligação na sociedade do conhecimento. Considerando que esses novos hábitos estão sendo criados em consequência dessas mudanças, há que se fazer uma reflexão sobre os condicionantes vivenciados nesse cenário e conhecer que rumos estão sendo estabelecidos nesse mar de informações que poucos sabem nadar. Amorim (2011, p. 8) quando aborda características da sociedade do conhecimento, dá visibilidade ao intangível:

(...) Nos séculos XV e XVI, Colombo, o lendário explorador, estava em busca das especiarias e produtos cobiçados, além de mão de obra gratuita para serviços braçais. Na atualidade, Friedman, o premiado jornalista norte-americano, vai em busca de algoritmos, engenharia óptica, enfim, informações que lhe ajudassem a compreender o porquê dos americanos estarem perdendo espaço para os indianos na área da Tecnologia da Informação. Fica claro, então, que, na sociedade do conhecimento, não mais se valoriza prioritariamente mercadorias tangíveis, mas sim o intangível, a inteligência, o trabalho intelectual, itens valiosos na era planetária.


Essa transformação imprime novas perspectivas na vida de todos e a educação não pode prescindir de repensar seus caminhos, a serem trilhados em acordo com as demandas que essa sociedade apresenta. Gadotti (*apud* MORAN 2011, p.17) defende a importância do conhecimento como fonte de riqueza quando diz que: Na era do conhecimento, distribuir conhecimento é distribuir renda. Não há desenvolvimento sem inovação sem pesquisa, sem educação, sem escola.

E assim, o cenário complexo que se apresenta no universo do conhecimento, da instantaneidade da informação exige novos procedimentos no contexto educacional; nesse sentido, faz-se necessário a criação de








oportunidades para mudanças no ensino, e a formação de professores pode funcionar, no dizer de Moran (2001, pg. 8), para assegurar avanços em inovação, devendo ser feita em termos de domínio técnico e pedagógico, pois dessa forma além da apropriação tecnológica, o professor terá como estabelecer conexões entre o que tem as áreas de conhecimento em que atua e os vários recursos que são disponibilizados, seja os presenciais, seja os virtuais.






E também sobre a formação de professores, *em um mundo em rede*, nos chama a atenção o posicionamento de kenski (2012, p. 88) que vai um pouco além:



O professor que deseja melhorar suas competências profissionais e metodologias de ensino, além da própria reflexão e atualização sobre o conteúdo da matéria ensinada, precisa estar em estado permanente de aprendizagem.



O domínio tecnológico e sua integração às atividades de ensino é o ponto de partida, contudo, a autora nos adverte do surgimento de novos desafios e preocupações inerentes às especificidades das tecnologias e seus limites, sem contar a necessidade de que para disseminar a cultura informática na escola, requer dar atenção às algumas questões de reestruturação da gestão da educação, enfim, esse cenário é relacional, pois, entre outras coisas, determina também um perfil profissional de professor criador e construtor e isso comporta uma realidade que se impõe na atualidade para fazer frente aos desafios contemporâneos de ensinar e aprender.



A formação de professores voltada para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC na rede pública de educação é objeto de políticas governamentais que continuamente são aplicadas em diversos programas que o Estado executa, implementando ações de formação em serviço, viabilizada em parceria com o Ministério da Educação – MEC; integra esse contexto o Programa Educação Digital, lançado pelo governo federal nesse ano, disponibiliza tablets e lousas digitais aos professores e gestores do ensino médio nessa primeira etapa e o Um Computador por Aluno – UCA que, na fase piloto, distribuiu laptops a 300 escolas no país e proveu também a formação dos professores e gestores.

A trajetória da formação para professores e gestores do UCA no estado começou com o Curso Formação Brasil Acre, formatado no âmbito do MEC, ministrado sob orientação da IES Global. Segundo os parâmetros estabelecidos pelo MEC a gestão da formação ficou definida entre Instituição de Ensino Superior - IES Global (na região Norte, os estados do Pará, Rondônia e Acre estavam vinculados à coordenação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP) e IES Local (no caso do Acre, a Universidade Federal do Acre – UFAC, em Rondônia a Universidade Federal de Rondônia – UNIR e no Pará a Universidade Federal do Pará – UFPA). Essa gestão que aconteceu no período de 10/2010 a 05/2012 e continuou com as Oficinas pedagógicas ministradas nas escolas participantes de 06 a 12/2012 ainda com o suporte teórico-metodológico da IES Global foi finalizado em 12/2012; após isso se deu continuidade às oficinas, mas sem formalização com a orientação; constituiu-se então um grande desafio, considerando que a equipe de formadores ficou com a responsabilidade de construir a continuidade da formação nas escolas, com vistas à sustentabilidade do UCA no estado. Há que se ressaltar a grande contribuição da IES Global na formação dos formadores, pois graças às intensas trocas por meio de ferramentas de comunicação diversas como E-mail, Lista de Discussão, VoIP, Videoconferência regional, a orientadora da equipe organizou o trabalho com *Protocolos de interação* (FREIRE, 2012) e esse aprendizado para os formadores foi fundamental; um bom indicador do sucesso desse suporte teórico se traduz na produção de trabalhos acadêmicos sobre experiências com o UCA que a equipe apresentou no V, VI e VII Simpósio Linguagens e Identidades da UFAC, respectivamente em 2011, 2012 e também no ano em curso, conforme pode ser comprovado nos Anais do referido evento.

Esse trabalho se propõe a promover reflexão sobre os atravessamentos, os desafios enfrentados e os avanços observados nesse contexto de formação, considerando o ponto de vista dos formadores e assim contribuir no debate sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC nas escolas públicas do estado.

## O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO

A formação construída pela equipe de formadores do UCA envolve a elaboração de oficinas pedagógicas que abordam conteúdos sugeridos pelos professores das escolas participantes, assim, a proposta inclui um cardápio com atividades de integração das TDIC de acordo com o nível de ensino oferecido.

O enfoque aqui é polifônico e busca dar conhecimento do que foi feito até o presente momento pela equipe de formadores, com a atenção de dar evidência às reflexões instauradas no movimento que busca criar condições de possibilidades que sustentem a continuidade da formação, dando voz aos formadores, discutindo o processo de elaboração e produto nascido coletivamente que são as oficinas pedagógicas e o que identificam como resultados. Temos na visão de Bakhtin que: “A voz expressa a visão de mundo e o destino humano. O homem como voz integra um diálogo. Participa não somente com todos os seus pensamentos, senão, com todo seu destino, com toda sua personalidade” (BAKHTIN, 1988, p. 334), assim, acreditamos que as conversas intermináveis de formadores da equipe UCA e dos professores das escolas tem sido fator decisivo para manter o canal de comunicação aberto e fazer surgir ações combinadas que asseguram a continuidade do programa no âmbito de algumas escolas. A despeito dos desafios enfrentados, o trabalho que tem sido construído é legítimo e tem ajudado os colegas professores na busca da

integração das TDIC em suas práticas, no dia a dia das nossas escolas públicas.

O mapeamento das ações empreendidas na formação e as informações discutidas aqui foram extraídas de observação em visitas às escolas e entrevistas semiestruturadas com os formadores que ainda atuam na escola. As questões versaram sobre análise de cenário atual da formação continuada do UCA.


Considerando que a equipe de formadores é especialista em tecnologia educacional e constitui corpo de servidores do Núcleo de Tecnologia Educacional, com exceção de uma professora que não integra esse setor, e a função principal de todos é atuar na formação continuada voltada para o uso pedagógico das DTIC, isso facilitou a (re) configuração da nossa forma de prover a formação nos novos termos do projeto.

Um dos grandes desafios que os formadores pensavam que iam ser obrigados a enfrentar era que a rotatividade de professores pudesse ameaçar o trabalho já costurado nas escolas com o curso acompanhado pela IES global. Mas, houve somente uma escola que teve 95% do quadro trocado e isso não interferiu negativamente, pois as prováveis dificuldades dos professores com o laptop não foram significativas e segundo a formadora L.F.A., na prática, as próprias crianças já sabem operacionalizar o laptop e estão habituadas a ajudar umas às outras no manuseio das ferramentas e, aos poucos, a atitude segura delas tornou mais fácil para esses novatos gerenciar a aula. A tabela 1 evidencia que as escolas de séries iniciais são maioria na rede UCA do Estado.




Tabela 1 – Nível de Ensino das escolas do UCA Acre

Nível de Ensino	Quantidade	Escolas
Fundamental I	4	Mariana de Oliveira/ Barão do Rio Branco/ Euclides da Cunha/ Adelmar de Oliveira
Fundamental I, II e Médio	1	CAP – UFAC,
Fundamental II	1	Santo Izidoro
Fundamental II, Médio e Médio EJA	1	Santiago Dantas
Médio e Médio EJA	1	Marcílio Pontes





## PERCEPÇÕES DOS FORMADORES





Esse exercício de pensar sobre o trabalho da formação continuada nos coloca no papel de professores pesquisadores e nessa perspectiva, nos remetemos à NÓVOA (2001), quando ele aborda as características desse tipo de atuação:



“A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise”.



Pensando nesses termos, e tendo a formação continuada empreendida como objeto de investigação, revendo o processo de construção das oficinas, percebe-se na rotina que foi criada esse modo de agir em parâmetros *reflexivos*. O ponto de partida desenvolve-se com uma tempestade de ideias sobre estratégias para abordagens do assunto indicado pelos professores, a busca em portais educacionais, motores de busca e repositórios, a experimentação no laptop de atividades com as ferramentas propostas e a definição do roteiro. Após ministrar uma primeira vez com os professores de uma escola, a equipe faz uma avaliação da realização da oficina para analisar a percepção/envolvimento/sugestões dos professores, se eles enxergaram viabilidade de desenvolver algumas das sugestões com suas turmas, além de acrescentar ou eliminar alguma atividade que não funcionou bem. A experiência nos mostrou que é interessante proceder dessa maneira para só depois publicar no Portal do Professor.



Na elaboração da oficina que denominamos étnico-racial convidamos especialistas da SEE nessa temática para nos auxiliar no conteúdo específico e o diálogo com eles nos proporcionou uma rica discussão sobre as possibilidades pedagógicas proporcionadas pelas TIC. A demanda dessa oficina foi da escola Mariana de Oliveira que inseriu em seu planejamento anual o estudo

desse componente do currículo escolar em face da demanda da lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo escolar oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

Sobre os avanços e desafios encontrados nessa etapa do trabalho, comparando com a fase inicial da formação, recortamos enunciados de 4 (quatro) formadores que apontaram alguns avanços e desafios e deram algumas sugestões de como melhorar o processo de formação:

**L.F.A.** “A formação continuada, em formato de oficinas, parte da necessidade dos professores, então se trabalha mais com a realidade local. Além disso, nós, os formadores, temos a obrigação de recriar coisas e isso faz com que nos empenhemos mais em buscar resultados e com isso a gente aprende mais. O momento de construção das oficinas é intenso, a gente tem que praticar antes para ver se dá para fazer no quinho o que estamos imaginando de atividade.”




**M.C. L. S.** “A Formação Brasil Acre por ser um curso com estrutura formal, com carga horária a serem cumpridas, conteúdos construídos por profissionais alheios à realidade das escolas e tempo determinado pra finalização, tornava-se, de certa forma, tanto para os formadores como para os cursistas uma condições imposta. Quanto à situação em andamento se dar a partir das necessidades da escola em consonância com os conteúdos e seus projetos, sem cobrança, tornando os trabalhos menos cansativos e mais participativos, consequentemente com resultados mais positivos. E para nós formadores há a necessidade de produzir, assim, fomos pesquisar com mais afinco para construir coisas possíveis para os professores apreciarem e fazer com seus alunos.”

**M.N. N.** “Como sugestão que a equipe do UCA/UFAC, se integrasse mais a equipe do UCA/SEE no sentido de cooperar na produção de material didático para as oficinas pedagógicas. OBS: Costumo dizer para membros da equipe que, quem acabou foi as bolsas, o UCA continua vivo.”



**F. M. M.** “Mais encontros para as formações continuadas; continuidades de oficinas práticas relacionando as aulas temáticas, relatórios reflexivos de utilização do laptop em sala de aula”.

Ainda que reconheçam limites, observa-







se que os formadores enxergam boas possibilidades nessa fase do trabalho. Nesse sentido, concordamos com Moran (2011, p. 14) quando eles nos dizem que na escola “tudo está acontecendo ao mesmo tempo: o atraso, a burocracia e a inovação. É importante ter uma visão realista, mas não desesperançada, niilista, destrutiva”. Isso nos remete a que não podemos ignorar as dificuldades, mas por outro lado, não podemos nos ligar somente à tendência de julgar tudo da pior forma; adotar uma atitude equilibrada pode ser produtora. Da observação feita nas escolas temos alguns pontos consensuais sobre o que está funcionando melhor atualmente.




As escolas que atuam com Ensino Fundamental I estão apresentando melhores resultados com o uso do laptop e isso é atribuído às características do dispositivo, ao fato de que nas séries iniciais há somente 1(um) professor para todas as disciplinas, existe uma rotina de estudo e planejamento sistemáticos nas escolas, os professores se mostram mais abertos para fazer cursos; já no ensino médio, enfrenta-se mais resistência, os aplicativos parecem ser mais restritos aos alunos que são mais maduros e os professores tem uma dinâmica diferente de trabalho.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Nesse artigo, busquei um exercício reflexivo sobre os caminhos trilhados pelos formadores no contexto de formação do UCA nessa terceira etapa e uma das mais importantes, que é a sustentabilidade do projeto. A ação pedagógica dos formadores envolve muitos condicionantes que atravessam o processo e requer, talvez, até uma resignificação desse trabalho. A opção pelo formato de oficinas com base em conteúdos curriculares da escola foi uma estratégia de convencimento para a integração das DTIC no fazer didático. O início foi difícil porque havia muita angústia dos formadores, receio de didatizar, usar modelos, porém, os momentos das oficinas funcionam mais como um grande encontro de professores, de troca de práticas e vivências do que monólogo sobre marcos teóricos.



Os enunciados dos formadores mostram que ainda há muito a se avançar nessa ação pedagógica, contudo, observam-se nessa polifonia alguns ganhos como se fazer a formação dos professores realmente em

serviço e a partir de práticas culturais vigentes na escola, o processo de escuta e a atitude de colaboração dos formadores em construir coletivamente esse processo, enfim, torna-se visível o esforço empreendido até aqui para fomentar e constituir possibilidades potenciais para práticas docentes com uso das DTIC.

Moran (2011, p. 167) defende que “A sociedade torna-se cada vez mais complexa, pluralista e exige pessoas abertas, criativas, inovadoras, confiáveis”. E para dar conta desse perfil, sem dúvida, precisamos investir cada vez mais na formação continuada de professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Lucilene Feitoza de. **Formação Continuada para o Uso das TIC e os Intervenientes Encontrados na Operacionalização**. Acre, 2010. 26 p. Trabalho de Conclusão de Curso - CCEAD, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

**As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Acre, de 1999 a 2009: Avanços e Desafios na Formação Continuada**. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015045.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. LIVRETO PROJETO UM COMPUTADOR POR ALUNO. **Formação Brasil – Planejamento das Ações**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (1929) (trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira). São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

FREIRE, F. M. P. **Entre dizeres: a construção de um território comum para a formação de formadores**. Disponível em <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/download/1898/1661%E2%80%8E>. Acesso em: 24 set. 2013.

MORAN, J. M. A. **Educação Que Desejamos e Como Chegar Lá**. 5ª Ed., São Paulo: Papirus, 2011.

NÓVOA, A. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Revista Salto para o Futuro - TV Brasil, 2001. Disponível em: [http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=59](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59). Acesso em: 25/10/10



# A NOMINAÇÃO DA AMAZONIDADE (O LEGADO SEMÂNTICO DA FICÇÃO VERDE)

Graça Maria Teixeira da Silva  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Este trabalho representa parte de uma pesquisa realizada para fins de doutoramento em Ciências da Literatura, com o devido grau obtido em 2001. “A nomeação da Amazonidade, o legado semântico da ficção verde”, seu título, é uma homenagem a um dos autores invocados no texto principal, Pierre Clastres, que apregoa o iluminável como o elemento aterrorizante do que se entende como devir. As ficções denominadas são “o Coronel Sangrando”, de Inglês de Sousa; “Inferno Verde”, de Alberto Rangel; e “A Selva”, de Ferreira de Castro. O foco da análise, portanto, recebi, predominantemente, no período literário amazônico denominado “Inferno Verde”, como a obra de Rangel. A metodologia utilizada tomou corpo a partir de uma reflexão sobre a condição colonial interna da Amazônia, fato expresso na posição hegemônica da historiografia literária brasileira e sobre a condição colonial, de um modo geral, o que demandou a reconstituição, desta feita, do pensamento acumulado nas teorias pós-colonialistas. Alguns autores utilizados: Lúcia Miguel Pereira, Neide Gondim, Stuart Hall e outros. O propósito maior é o de dar visibilidade do texto amazônico, concorrendo, secundariamente, para isso, os demais esforços.

**Palavras-chave:** Amazonidade. Inferno Verde. Pós-colonialismo.

## INTRODUÇÃO

A tradição textual aqui tratada compõe-se das obras literárias “O Coronel Sangrado” (1877), de Inglês de Souza, “Inferno Verde” (1908), de Alberto Rangel e “A Selva” (1929), de Ferreira de Castro.

De acordo com o pensamento de Herbert Fortes<sup>1</sup>, a apoieização dos fatos da História é uma estratégia de sobrevivência dos povos. E a referência nacional, neste assunto, é Euclides da Cunha; também é assim na tradição estética do Amazonas: Euclides recoloca a mitificação

da Amazônia e engrossa o caudal dos cientistas que o antecederam e que será, de uma forma ou de outra, fonte criadora de uma tradição estética no Amazonas (Gondim, 1994, p. 225).

Nessa formulação do problema, identifica-se uma inter-relação de fatos: Euclides da Cunha intenta — e realiza — o projeto republicano de apresentar o Brasil ao Brasil; a fatia geo-política amazônica faz parte desse projeto; Euclides é herdeiro de uma expressão discursiva específica, que é a dos cientistas, exploradores e navegadores, e que é a retórica barroca; Euclides será uma referência estética, na literatura amazonense (e amazônica).

Neide Gondim (1994) é muito feliz quando diz que Euclides da Cunha engrossa o caudal dos cientistas que se dedicaram à realidade amazônica. Esse reconhecimento é que vai inscrever-se no seu momento histórico, enquanto perfomador de um estilo.

É importante a compreensão de Gondim, porque vai pôr em questão uma tendência da crítica nacional de filiar direta e incondicionalmente, Alberto Rangel a Euclides. Certamente que essa relação é possível e até previsível, mas, não no que respeita ao estilo, simplesmente, entende-se, isso sim, que o gesto obedece ao mesmo impulso, que há coincidência de projetos ou que Euclides inspira Alberto Rangel. Seria exagerado, no entanto, falar-se de “influência de estilo”, já que ambos são formados na mesma dicção, em idêntica retórica. Fosse esse o caso e ter-se-ia de dizer o mesmo de Ferreira de Castro, o que seria uma impropriedade inaceitável, considerando-se as referências européias de Ferreira.

Mais produtora será se tentar traçar os percursos que essa rede de relações (Euclides/ Alberto Rangel/ Ferreira de Castro) estabelece, não só demarcando uma tradição, quanto pontuando essa mesma tradição, na contemporaneidade, onde é vivificada em renovadas referências.

Dois desses percursos foram verificados a partir de uma leitura sistemática, mas não pré-orientada, da ficção amazônica (e de alguma

História).

O primeiro coincide com a epopeização, de que falou Herbert Fortes: nesta, o mito é historicizado à medida e na mesma proporção que a História é mitificada. O segundo coincide com a parodização: nesta, tanto ocorre a posituação do modelo epopéico (estilização), quanto o encarnecimento desse modelo (satirização). Assinale-se que a paródia se dará com o advento da modernidade no texto ficcional amazônico, isto é, com a contemporaneidade, segundo o critério da modernidade tardia. O século XX e Márcio Souza, por exemplo, representariam essa modernidade tardia, que se caracterizaria pela nostalgia de um “longo século dezenove” (CMIMBE, 1997, p.3).

A Amazônia “indica”, de que tratarão Euclides da Cunha, Alberto Rangel e Ferreira de Castro, é aquela que transita entre a hipótese e a fantasia, o que é próprio do mito. A consideração de qualquer um desses ângulos demandará a articulação de um discurso específico — ou deveria demandar. Assim é que, na apreciação da realidade amazônica, o comum tem sido se apontar a perda ou a rejeição a um segundo plano da linguagem originária e característica da área de conhecimento que preside as pesquisas envolvidas, resultando, com isso, que a história se ficcionalize e que a ficção se cronicize.

A indicização, portanto é a primeira marca discursiva da ficção amazônica. Já foi dito que o propósito deste artigo é o de desenhar a amazonidade, sob a hipótese de que ela não tem sido contemplada dentro do panorama hegemônico da historiografia literária brasileira.

Voltando à questão do entrelaçamento ciência e mito, exemplifique-se, com Neide Gondim, esta ocorrência vivenciada pelo zoólogo George Edward Chalienger, no Amazonas, em “O mundo perdido de Conan Doyle” (Gondim, 1994):

“Sem noção de paragem que Maple White havia tomado como modelo para desenhar o planalto basáltico, Challenger se deixa guiar pela lenda do Curupira. A primeira viagem indicia que algo de muito espantoso havia por aquelas bandas temidas pelos índios, morada do espírito das florestas. A Segunda expedição encontra um Chalienger que se curva com

relutância ao conhecimento indígena, e em vez de utilizar a bússola, permite que um dos cucamas chefe a expedição para o desconhecido. E é nessa excursão que as histórias dos indígenas do Amazonas ascenderão à categoria de verdade científica”, (p. 173)

A **indicização**, pois, recobrirá toda a ficção estrangeira sobre a Amazônia, tais que “A Jangada”, de Júlio Verne, “A Árvore que chora”, de Vicki Baum e “O mundo perdido”, de Conan Doyle, já examinados por Neide Gondim. O novo, aqui, é a extração da isotopia da indicização. E é claro que esta isotopia suporta, também, os relatos de viagem, que são, aliás, as fontes, o início do discurso mítico americano. A amazonidade, portanto, circunscreve-se na indicização.




Neste ponto, e por caminhos tortuosos, o estudo dos textos coloniais, no Amazonas, alinha-se à radical proposta de Jorge Tufic de se intentar o resgate da linguagem perdida. Esse alinhamento é identificável a partir do ponto em que se admitir que, à falta de um léxico apropriado à nova realidade, o conquistador enverede pelo barroquismo, não como instrumento artificial da linguagem, mas sim a feito à mais legítima tradição pré-colombiana (Chiampi, 1980, p. 46). As palavras de Irtemar Chiampi, em “O Realismo Maravilhoso”, servem, aqui, ao propósito da comparação. Entende-se que os dois caminhos conduzem ao imaginário, ao homem que se interdita, temporariamente, no sonho e que nele vive, simultaneamente. A crise lexical do conquistador europeu, afinal, é justo a redenção da ficção amazônica sua única possibilidade, em termos históricos. Dentro da categoria da amazonidade, pois, o barroquismo e a expressão da isotopia da indicização são traços recorrentes.

## “INFERNO VERDE”



Para se descrever — nomear as partes — a amazonidade, enquanto categoria, é preciso ir aos textos, à materialidade literária.

Do preâmbulo de Euclides da Cunha, para “Inferno Verde”, extraiu-se uma denominação que acolherá um rol de eventos, na narrativa, denominação que inaugurará o processo de abordagem que se adotará na leitura deste livro de contos, aqui elencado por ser importante demais na ficção amazônica. Trata-se da **subitaneidade**.


A escolha dessas denominações-




subcategorias obedece ao princípio exposto por Anazildo Vasconcel (1998, p.24) de que, nos estudos literários, é a literatura que deve ser capaz de ler o real e não o contrário (1998, p. 24). Assim, a **subitaneidade** é o traço discursivo que subscreverá todos os processos de mudança repentina de uma situação na natureza. Antecipe-se que este traço está presente, também, em “A Selva”, e é justo a partir desse tipo de recorrência textual que se pode aventar a hipótese de uma semiologia que expresse parte do universo cultural amazônico. Não basta intuir essa semiologia é preciso rastreá-la página à página. Nas palavras de Euclides, tem-se (Rangel, 1915).





A geologia dinâmica não se deduz, vê-se: e a história geológica vai escrevendo-se, dia a dia, entre as vistas encantadas dos que saibam lê-la. Daí, as surpresas. Em toda a parte afeiçãoamos-nos tanto ao equilíbrio das formas naturais, que já se apelou para uma tumultuária hipótese de cataclismos, afim de lhes explicarem as modificações subitâneas: na Amazônia, as mudanças extraordinárias e visíveis ressaltam no simples fogo das forças físicas mais comuns. (p. ex.: grifo nosso).




Exemplifique-se, então, algumas dessas modificações subitâneas em “Inferno Verde”:



“Pouco a pouco o tempo amainou. A fúria, de tão aguda cedia rapidamente. Uma hora de pânico, no desaçoimo dos elementos conflagrados, e a noite voíveu a tecer a veste de luar... (p. 237: grifo nosso). Tanto esforço, dia a dia, hora a hora, e os sonhos, o suor e os seus bens, aniquilados com o absurdo, — o sumiço da própria terra! (p. 78: grifo nosso).



No último exemplo, a reflexão demorada (as lembranças de todo um esforço) contrasta com a subitaneidade de “o sumiço da própria terra”, subitaneidade implicada no uso do travessão. A silepse, aí, é claro, está definindo o fenômeno da uterra caída”, que é o desmoronamento, repentino, de barrancos, que são as fronteiras térreas dos rios, suas margens.



Um outro traço discursivo que descreve “Inferno Verde” é o da sempiternidade. Adiante-se, novamente, que este traço está, também, presente em “A Selva”. A suas ocorrência, neste último, serão exemplificadas quando de sua análise. Demonstre-se (grifos nossos):

(Falando do apuizeiro) “O que fica, basta sempre à revivescência, reproduz-se fácil, na precipitação latente e irrefreável do procriar sempre. (p. 161) Dezesete dias, na mesma faina de vencer praias, estirões e ‘sacados’, que se renovam desenhados da mesma forma, com a eterna sucessão de nuvens de carapanãs e piuns nas barracas e barrações (...). (p.249) Sendo o espetáculo igual, adornava-o, contudo, mil incidentes (...) (p. 250).

Nas ocorrências aqui verificadas, o traço da sempiternidade é a expressão da visão de fora, do olhar do outro (narrador, cearense ou do europeu, como no caso de Alberto, em “A Selva”) sobre a floresta.

Narrativamente, a tópica dessa olhar recai ora sobre o caboclo, ora sobre a vegetação, ora sobre a fauna. E essa tópica descreve, justo, os referentes locais, o que quer dizer que contém um potencial valorativo enorme, delineador das relações identitárias (nativo! colonizador), referendados, aí, o indígena, o caboclo, o cearense, o caucheiro e o brasileiro do sul (o pauhsta).

O cearense, é claro, metonimiza o nordestino, em razão da presença deste em maior número, na ocupação da Amazônia. E, por certo, sobredeterminando todos, a floresta.




## A SOBREDETERMINAÇÃO DA FLORESTA

A tópica da floresta, portanto, construída pelo olhar estrangeiro — ‘invasor’, diria o próprio narrador de Inferno Verde” — ao nomear os referentes locais, não só delinela as relações identitárias, como exhibe uma semântica particular, ao nomear os referentes locais e é essa semântica — essa semiologia — que articula a categoria ‘da amazonidade, a diferença do texto local.



Em “Inferno Verde”, essa tópica aciona os significantes mata (o lado palpável da floresta), **rio, lago, selva, trilha, vazante, restinga, pacote**, e outros. No âmbito da organização social, tem-se as figuras do **coronel** e do **tuxaua**, do **seringueiro**, do **caucheiro**, do **caboclo**. E, em se tratando da organização interna do seringal, a **estrada**, o **centro**, o **armazém**, a **casa grande**. Mas são a flora e fauna (além da sintaxe e das expressões locais), que norteiam as relações do homem com o lugar e que desnorream o invasor.

Mas, como já se viu aqui, é justo nesse desnorreamento que o invasor se havém







com outras possibilidades discursivas. O importante, neste item da análise, é entender que esse rol de palavras, acomodadas numa retórica distinta, performa a diferença, a amazonidade, dentro da brasilidade, numa escala geo-política “natural” da crítica nacional. Numa estatística incipiente, constatou-se, por exemplo, por volta de trezentas palavras referentes à flora e a fauna, destas, a maior parte ligada à vegetação. É esse mesmo o sentido de uma semiologia. Poder-se-ia dizer “linguajar”, por exemplo, mas, em razão da ênfase que se tem dado ‘as categorias, achou-se mais adequado se falar em semiologia, por que a amazonidade pressupõe um sistema, que é composto de determinada terminologia e de determinada retórica — ou sintaxe, sentido restrito.




Constatou-se, ainda, uma outra categoria: a da **hediondez**. Esta aparece não só na forma de adjetivo (**hediondo**, **hedionda**), como, também, em termos sinônimos ou tidos como parte de um mesmo campo semântico, tais como “monstruoso”, “fantástico” “funéreo”, “misterioso”, “tremendo”, “pobre”, “medonho” “fantasmagórico”, usombrio “feral”, “abominável”, “aterrorizante”, “mastodôntico”, “sinistro”, “espantoso” e outros.




Dois exemplos dessa hediondez da floresta (“Inferno Verde”) (os grifos são nossos):




Qual o animal desta toca lastimável, nessa paragem? (...) Só algum desertor ou índio, pensava: e, neste pensamento forma hedlonda mexeu-se a um canto, erguendo-se (p. 116). Quando a operação hedionda finalizou assim, de uma assentada, entre os dois homens, o sol descambava (...) (pp. 198— 199).



Outro traço discursivo que se verificou, em “Inferno Verde”, foi o da epicidade. Grosso modo, entenda-se esta ora como sinônimo de heroicidade, ora como grandiloquência.



Este traço, pinçado a partir do próprio modo épico da manifestação discursiva, que é “Inferno Verde”, é mais abrangente, já que é em função dele que se organiza todo o universo ficcional que pulsa através ou a partir das demais categorias.



Aliás, também a retórica barroca serve a este fim: o de viabilizar a epicidade. Além disso, ela se encontra sugerida no próprio texto da narrativa, através do recurso da tematização (os grifos são nossos):

Quando o epopéico não aparece nesse modo explícito, é insinuado pelas alusões, aquele terceiro vetor do olhar estrangeiro sobre a floresta. É claro que o número de alusões é grande, atendendo a diversas demandas textuais, mas, sem dúvida, é à grandiloquência, característica da epopéia, que tais alusões servem.

Exemplos:

O gentieman [O. Bustamente] transporta-se no comboio de ubás, repletas de seus índios Sibipos e Canipos, à hora do meio dia ensoalhado, a floresta é pavorosamente muda; à noite, ela é wagnerianamente agitada de todas as vozes (p. 14). E com a claridade irrompedora, no cavado do vale, a animação da fauna aparecente como na gravura que representasse um pedaço de terra, na parte última do capítulo primeiro do Genesis (...) (p. 19).

As alusões, portanto, acolhem a grandiloquência que a narrativa da floresta exige. Inúmeras, por exemplo, são as que evocam autores de sinfonias musicais, como se viu, no caso da floresta “wagnerianamente agitada”. Daí que um outro traço discursivo se faz divisar: o da **sinforncidade**.

Constate-se:

Dedos convulsos, de um gênio em delírio, tangiam as cordas infinitas dessa grande harpa de esmeralda, arrancando-lhe acordes e síncopes harmoniosos ou incoerentes, na execução confusa da mais aterrorizante das sinfonias (p. 254-256).

As últimas categorias que o texto de “Inferno Verde” promove são as da **fatalidade** e da **solitude**. Ambas são o preço da ousadia do invasor. A fatalidade está ligada à opulência da floresta, que resulta na opressão do homem ali circunscrito e ao regime rigoroso das estações. A solitude é geográfica e humana, principalmente nos seringais, onde a força de trabalho é composta só de homens, fato acrescido do isolamento das “estradas”. A fatalidade aparece, tematizada, em:

(..) que cearense’ seria assim disposto para se refugiar nesse centro, vegetando esquecido, no canto nemoral de desamparo e miséria? (p. 116).

E, por último, na relação homem! terra, a obstinação. Aqui, a luta era — e continua



sendo — dupla: ora era contra a floresta, ora contra a organização perversa do capital, nos arranjos das relações de trabalho. Ilustrando o primeiro caso, tem-se:

A primeiro de novembro daquele ano, o Amazonas iniciará a obrigação ritual de alagar lentamente as terras, como sempre, em latejos de pulso extenuado. Os primeiros ameaçados foram os milhos, o feijão e as melancias, nas zonas de vazante. Depois, deviam ser avassalados os cacoais, os laranjais e os mandiocais das várzeas. A ferra filme elevaria a popa acima da cataclismo, olhando indiferente os destroços causados pelo assoberbamento de enxurro (p. 149).

Para ilustrar a luta pela sobrevivência, no caso das relações trabalhistas, tem se:

O mandão de toda a planura da costa, sendo a maior influência política do Município, era também o usurpador máximo dessa região (p. 152). No âmbito que o manda-chuva avassalara, apenas um recanto havia escapado à sua mão raptora. Era essa nesgasinha ocupada havia mais de quarenta anos, pelo Gabriel, que a recebera de seu pai (...) (p. 153).

### 3. Por que categorizar?

Esgotadas as categorias de leitura que o texto “Inferno Verde” promove, será importante correlacioná-las com as conformações identitárias que as perpassam. A amazonidade, portanto, é o resultado desse trabalho de Sísifo que as categorias da indícação, da subitaneidade, da sempiternidade, da hediondez, da epicidade, da fatalidade, da solitude e da obstinação realizam.

A categoria da amazonidade, por exemplo, tal qual a da epicidade, é forjada intratextualmente — é tematizada, pois — através do recurso da toponímia que acentua a tópica local.

Exemplos:

E no Baixo Amazonas (...) é o lago que amortece a febre dos rios (...) (p. 30). Porque a sua luta [do ilhota] tem sido enorme, no anfiteatro lacustre do Amazonas, o caboclo é o Orestes da tragédia grega (p. 31).

Aqui, fica patente, além da tópica toponímica, que desenha a amazonidade, a semantização épica, pela evocação da tragédia

— justapondo categorias —, o que evidencia ou pontecializa a conformação identitária do ilhota, o caboclo que vive no entorno do “tapará” (lago).

O Amazonas, tão amaldiçoado, pois da seringa e de impaludismo, fazia-o proprietário; ao chegar o retirante cearense, dava-lhe o solo, o mantimento, o feto (...). O monstro devorador de vidas ao pé das héveas era, na verdade, também protetor e amigo (p. 44).

A toponímica, aqui, articula dois campos semânticos: o da maldição e o da proteção (da floresta): e a identidade do cearense há de ser desenhada, neste trecho do trabalho de categorização, a partir dessa polaridade ambiental e de como o invasor se relaciona com ela — seja seringueiro ou seringalista, comerciante, homem ou mulher.

Na passagem seguinte, a amazonidade é posta de modo franco, através da oposição Amazonas! País. O que o exemplo demonstrará é a textualização, a tematização da questão cultural da visão hegemônica da historiografia brasileira, ou seja, a negação (ou omissão), pelo desconhecimento do país, pela fatia esclarecida dos brasileiros.

Observe-se:

O caboclo, à popa quedou-se sismático. Enganara-se! A natureza amazônica é capaz de tudo: logra os seus próprios filhos [O narrador refere-se à subida suspensão do vento que tocava a embarcação à velha] (p. 90). Pensei em não aceitar a pousadia, mas achei tolo voltar; além disso, era tarde.. O hábito de percorrer o interior amazônico extingue temores, fá-los vão, porque não se pode dar um passo sem vencê-los (p.95).

Aqui, a toponimica associa-se com a luta do homem para vencer a floresta: faz dele um forte: positivado o amazônida, até o invasor vem a performar o herói. Neste ponto, a bonomia do narrador aproxima as distintas identidades, aproximadas, já, no empenho de vencer os temores.

Nunca na minha vida me encontrara em semelhante situação. A minha intrepidez, que o interior amazonense faz costume, porque elimina os fracos ou dá-lhes, fortalecendo-os, a reação sem mérito, natural na conservação própria (...) (p. 98).

Tem-se, aqui, a amazonidade performada na relativização do mérito.

Esclareça-se que a toponímia neste caso, passa a interessar a medida que aparece como a localização de alguma particularidade geográfica ou social. Ela não interessa, por exemplo, quando participa da matéria narrativa, quando é mero referente. E acrescente-se logo que, enquanto sinalização da diferença (lá, o resto do Brasil! cá, o Amazonas), este recurso narrativo estará presente em muitas outras obras, tanto da tradição quanto da contemporaneidade, o que significa que é uma marca discursiva muito forte, decisiva mesmo, na correlação de forças das acomodações identitárias.

Retomando-se as demais categorias e o seu poder de articular as relações identitárias (endógenas ou não), vai-se, agora, tratar da indicização. Em “Inferno Verde”, a indicização pode ser identificada através dos processos imagéticos; dentre estes, as alusões. Já se disse, aqui, que à falta de um léxico mais apropriado, o invasor — ou viajante — empenha-se numa retórica excessiva, justo com o intuito de vencer aquela dificuldade. “Inferno Verde” não foge a esta regra. Alberto Rangel, chamando para si a tarefa de repetir o gesto do colonizador, embrenha-se na floresta. A calhar, a sua atividade profissional de agrimensor. Intelectualmente formado na sintaxe barroca, empresta ao seu narrador — o narrador de “Inferno Verde”, essa sintaxe, com isso circunscrevendo as narrativas do livro no universo da indicização. Observe-se, com “grifo nosso”:

O vale de Josafá será um rjção de ressurretos, certamente menos comovedor qse buraco tabido, espapaçado de lama, sante e palpitações de vida, de mistura (p. 23). Rejeitada no seu antro, a medusa indiana era uma relíquia venerável. Guardava-a o relicário da floresta tutelar, resguardando-a numa ilusão de imortalidade (p. 122).

Nota-se, em “Inferno Verde”, a preponderância de dois campos semânticos, no que se refere às alusões: as referências bíblicas e as referências que se reúnem sob a chancela do traço da hediondez. Neste sentido, pode-se concluir que este traço é função da isotopia da indicização.

Sobrelevam-se aí, o monstruoso, o fantasmagórico, o misterioso, o tremendo, o

medonho, o sombrio, o feral, o abominável, o aterrorizante, o mastodôntico, o sinistro, o espantoso.

Observe-se alguns exemplos, à guisa, também, de tornar visível o texto amazônico:

Estarrecido, pus-me a examina-lá. Era uma mulher de cor de barro cru, enorme, adiposa, envolvendo a nudez asquerosa, de evidências repugnantes, no curto trapo, que lhe caía no ventre monstruoso (...) (p. 117). Vai assim, de instante a instante, no crescimento invisível do organismo vivo. Algumas vezes há de parar na marcha Falta-lhe o fôlego ou preparar-se-á, numa concentração de forças para a expansão monstruosa da enchente (p. 147).

Eis algumas das facetas monstruosas da floresta: ora é a vegetação, ora é o rio. Poderá ainda ser um volume de nuvens escuras desproporcional, seguido de um temporal avassalador; poderá ser ao contrário, a calmaria enervante de um trecho de rio ou de um lago; enfim, é a linguagem da floresta que o invasor (ou nativo) deve aprender a decodificar, para nela sobreviver.

Essa monstruosidade dos elementos das florestas é o resultado de todo um trabalho de metaforização predominantemente alusivo. E, sabe-se, hoje, que a alusão, nos textos dos viajantes, é um recurso compensatório de uma carência de denominação. A indicização, nos textos amazônicos da tradição, é uma referência ao modelo (barroco), é a sua reafirmação. E, no que concerne à questão identitária, tem-se, como já foi dito, a representação da luta do homem pela sobrevivência na floresta, neste caso, com o detalhe da relativização dos sujeitos diante da fúria da floresta. É claro que é uma relativização temporária — e que serve aos momentos de uma reflexão mais genérica do narrador, para, em seguida, haver as diferenciações francas entre invasor e nativo.

A **subitaneidade** constrói-se dentro da representação do invasor, já que só uma vez o nativo foi surpreendido, o que foi verificado no episódio “Hospitalidade”, onde o caboclo Manuel, ao transportar o narrador-personagem tem a vela da montaria arreada pela repentina suspensão do terral:

E quando, inspirado pela constância e suspensão, atributos essenciais das leis naturais, o caboclo tudotinha julgado previsto, a vela, qual uma bandeira, arreara

no luto da presciência aniquilada do homem (p.90).

Via de regra, a subitaneidade encerra uma lição ao invasor. No exemplo aqui citado e que descreve, de modo onipresente, o tapará (lago), a lição acontece através do descortinar-se da paisagem e da nomeação da flora e da fauna. No ato da leitura, o leitor é o duplo do invasor. E observe-se que há dois tipos de leitores, neste caso: o local e os outros. Então, as lições serão distintas, por um lado, e semelhantes, por outro, à medida que o leitor local aprende a desenvolver um novo olhar sobre a floresta, tem-se a semelhança; quando o leitor estrangeiro (de outras regiões) aprende, virginalmente, sobre a floresta, tem-se a distinção. As consequências disso também guardam distinção: o leitor local redimensiona-se, identitariamente; o leitor estrangeiro toma ciência do novo e, também, mas distintamente, regula-se, indentitariamente.

Essa distinção não guarda preferencialismos, mas, sim, valorações específicas e próprias a cada uma das situações. São, antes, escalas de um mesmo processo: o da aprendizagem sobre si próprio.

Já foi dito, aqui, que o grau máximo da categoria da amazonidade é atingido, textualmente, quando acontece a tematização “no Amazonas”. Entenda-se, pois, que essa discriminação toponímica, que estabelece esta topografia singular, está subentendida ou subscrita em cada uma dessas ocorrências de subitaneidade. Em assim sendo, tais ocorrências corroboram a expressão (narrativa) da identidade amazônica. Enquanto recorrências, constróem amazonidade, conforme a máxima de Roland Barthes, sobre a insistência do sentido.

A sempiternidade, como já se viu, é a expressão da visão de fora sobre a floresta. A tendência do primeiro olhar do invasor sobre a floresta é a da grande angular — em detrimento da mata, que exige a minúcia: ou é esta ou é a morte.

A epicidade é a contraface da carência vocabular do invasor para descrever o inaudito. Aqui, a diferença, expressão de estrangeiridade, alcança um alto nível. Enquanto motor discursivo, pode aliar-se tanto à sempiternidade quanto à subitaneidade. No primeiro caso, por expressar, também, a visão de fora, estrangeira, sobre a floresta; no segundo, por aliar-se à expressão dos fenômenos da

mata, já que é nestes que a intempestividade da floresta toma corpo. Portanto, a floresta e a mata guardam fenômenos distintos que exemplificam isotopias contrapostas (alto! “baixo”): servindo às duas, a epicidade.

A fatalidade, também, absorve ou tangencia o artifício da epicidade. O regime das águas, por exemplo, é inexorável: vai do chão esturricado ao alagamento de léguas a dentro. São esses elementos externos que unem a fatalidade à epicidade: ao centro, o homem:

Porque a sua tuta tem sido enorme, no anfiteatro lacustre do Amazonas, o caboclo é o Orestes da tragédia grega. É perseguido por fúrias (p. 31).

Assim, a fatalidade positiviza, pela alusão à tragédia grega, a identidade amazônica.

Já a solitude articula certa relativização no bojo dos territórios identitários, já que é no seringal que ela bafeja as almas ali viventes: a solidão é tanto do cabloco quanto do invasor.

E a obstinação, é claro, positiviza o invasor, que se quer aprendiz, e o nativo; e inaugura, no texto, a questão política e social da relação dominador! dominado, ao descrever situações de conflito entre o homem e a floresta, e entre homens: coronel! colono; brancos! índios, “cearenses” (português) Inativos / judeus.


## A ALTERIDADE NA FLORESTA

Três são os vetores ficcionais (narracionais) que, em “Inferno Verde”, articulam a alteridade: a cronicização, o discurso pedagógico e as alusões.

Esses três vetores organizam a narrativa da floresta, à medida que dinamizam os fatos narracionais, potencializando suas ocorrências. Um exemplo desse tipo de ocorrência dá-se quando da narração da procura da trilha que levará ao “tapará” (lago):

Enfim, se encontra o trilho, com o incaracterístico da linha muito apagada num antigo roteiro de mina misteriosa. Acentuada, a princípio, perde-se após, como o outro, em co/elos ou rabelos pela mata, (fantástica estrada), que fora corrida e locada num encaminhamento por água (p. 17: grifo nosso).


No vetor da cronicização, adiante-se que é da vida na floresta, de que trata “Inferno Verde”, certamente. Mas, o que se quer ressaltar, aqui, é que, ao fazer essa crônica, Alberto Rangel ora lança mão do discurso da




História, ora do discurso pedagógico, ora do discurso alusivo (de traço metafórico). Em sendo toda ficção de natureza metafórica, o que se quer dizer é que “Inferno Verde”, para realizar a sua metáfora, ora recorre à História, ora à lição (intratextualidade), ora à imagem (intertextualidade). E, não raro, alguns desses processos se superpõem.




## CONSIDERAÇÕES FINAIS




O que quer que se venha a concluir será menos importante do que aquilo que foi mostrado e demonstrado: o texto amazônico e, o registro da sua ausência na historiografia da literatura brasileira.



A idéia central, teoricamente falando, foi a de traçar, a partir dos textos, um universo categorial que desse expressão às constantes discursivas ali verificadas; politicamente, essa idéia vivifica a intenção de dar visibilidade ao texto amazônico, na cena da historiografia da literatura brasileira, como se disse acima.




A inspiração do gesto, aqui esboçado, é antiga, (Afrânio Coutinho) mas a instrumentalização só foi possível, a partir do advento dos estudos culturais e das proposições do pós-colonialismo. E, a proximidade com o pensamento de Edward Said, em particular, determinou justo essa presunção teórica de um quadro categorial referencial passível de resgate, no confronto com o alinhar-se dos textos. Evidentemente que esse quadro é aberto e cabe tanto outras finalizações. Quanto novas formulações que só devir histórico há de legar.



A proximidade de Said a que se faz menção, registre-se, resulta da aflição comum da condição de colonizado, seja árabe, seja amazônica. E o que a Amazonidade significa, reúne? . Começam a “liquefazer” — utilizando-se, aqui, uma imagem local — a estabilidade sógnica da floresta. E é esse, e não outro, o trabalho dos tempos. Professores, colegas, alunos e “simpatizantes” aprendemos com o tradição Tanto a obra de Márcio Souza, quanto a de Paulo Jacob.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



AFFERGAN, Francis. **Exotismo et altérité**. Essai sur les fondements d' une critique de l' anthropologie, Paris, Puf, 1987. (tradução livre).

BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. Belo

Horizonte, UFMG, 1998.

CASTRO, Ferreira de. **A Selva**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.

CHAMPI, Irleamar. **Barroco e Modernismo**. São Paulo, Perspectiva, 1998.

COUTINHO, Afrânio. **Conceito de Literatura Brasileira (Ensaio)**. Rio de Janeiro Livraria Acadêmica, 1960.

FORTES, Herbert Parente. **Euclides o Estilizador de Nossa História**. Rio de Janeiro, Edições GRD, 1958.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**, São Paulo, Marco Zero, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP & A, 1998.

JACOB, PAULO. **Chuva Branca**. Rio de Janeiro, Nórdica/INLIMEC, 1987 (2 edição).

LINHARES, Temistocles. **História Crítica do Romance Brasileiro**. São Paulo, Editora Itatiaia, EDUSP, 1987.

MIGUEL - PEREIRA, Lúcia. **História da Literatura Brasileira (Prosa de Ficção)**. Vol. X, Rio de Janeiro, José Olympio 1957.

MUDIMBE, V.Y. **Nations, Identites, Cultures**. London, Duke University Press, 1997.

NEIVA JÚNIOR, **Um inferno de Espelhos. Comunicação, cultura e mundo natural**. Rio de Janeiro. Rio Fundo ed., 1992.

PIERINI, Margarita. **“La mirada e ei discurso: ia literatura de viajes” in Palavra, Literatura e Cultura**. São Paulo, UNICAMP, 1994 (voi.2).

RANGEL, Alberto, **Inferno Verde**. Tipografia Minerva, 1915.

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo, Cia das Letras, 1978.

SILVA, Anazildo. **Formação Épica da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro, Elo 1987.

TUFIC, Jorge. **Literatura Amazonense: uma proposta de linguagem (ensaio) Separata do nº 1 da revista do Conselho de Cultura do Amazonas**. Amazonas, 1986.



# MULHERES NA COMUNIDADE IMAGINADA DA NAÇÃO: IDENTIDADE E REESCRITA DA HISTÓRIA EM MARÍA ROSA LOJO E ANA MIRANDA

Gracielle Marques  
Universidade Federal de Rondônia  
Universidade Estadual de São Paulo

## RESUMO

O presente texto propõe uma análise comparativa que une a escritora argentina, Maria Rosa Lojo e a escritora brasileira Ana Miranda no âmbito da narrativa de extração histórica, de acordo com o termo utilizado por André Trouche (2006). Seleccionamos, para tanto, uma obra de cada autora, respectivamente *Finisterre* (2005) e *Desmundo* (1996), as quais se entrelaçam em um intenso diálogo crítico com a história oficial, haja vista a releitura e reconstrução do discurso que estabelece as fronteiras do território argentino no século XIX e a colonização do Brasil no século XVI, pelo ponto de vista tradicionalmente silenciado da mulher. Nesse sentido, ao recuperarem os discursos de fundação da nação a partir do universo íntimo feminino, questionando a visão masculina dominante, chamam a atenção para o marginal, para o excêntrico, nos termos de Linda Hutcheon, que aponta para a importância de “transformar o diferente, o *off*-centro, no veículo para o despertar da consciência estética e até mesmo política” (1991, p. 103). As protagonistas Rosalind e Oribela respondem a condição de sujeitos fronteiriços, de seres excêntricos que habitam o limite entre o conhecido e o desconhecido, o dentro e o fora, o eu e o *outro* necessário para adquirir uma experiência que lhes permita refletir sobre si mesmas e tomarem consciência de seus destinos. O recorte metodológico será sincrônico. Optamos por uma leitura vertical das obras que representam de diversos modos a temática que estamos examinando. Assim, procuramos evidenciar as semelhanças que caracterizam as várias perspectivas resultantes da focalização do tema, além das conexões com o contexto histórico-social, ideológico, político e cultural no qual se inserem as obras analisadas.

**Palavras-chave:** Romance de extração histórica de autoria feminina. María Rosa Lojo. Ana Miranda.


## INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe a leitura comparada das obras da escritora argentina María Rosa Lojo, *Finisterre* (2005) e da escritora brasileira Ana Miranda, *Desmundo* (1996), no âmbito da *narrativa de extração histórica*, de acordo com o termo utilizado por André Trouche (2006). Assim, o recorte proposto privilegia o seguinte aspecto: ambas as obras apresentam uma atitude escritural que toma a história como intertexto ativo e questionador do contexto histórico de formação das nacionalidades latino-americanas.



Tomando a memória da nação como escritura que forja significados simbólicos, em torno dos quais se cria o sentimento de pertencimento dos indivíduos, Stuart Hall, citando Benedict Andersen, argumenta a ideia de nação enquanto comunidade imaginada. Segundo Hall, a nação é uma comunidade imaginada, pois funciona como um sistema de representação cultural, e de poder cultural que cria sentidos com os quais nos identificamos e para isso não importa quão diferentes sejam os grupos que as forme os representara como sendo um único povo. No entanto, conforme analisa Hall, essa perspectiva acaba, no mundo moderno, por ser um mito, uma vez as nações são, todas, híbridos culturais (HALL, 2005, p.62).

Nesse sentido, os romances de extração histórica de Lojo e Miranda subvertem e descentralizam a pretensa homogeneização da narrativa da nação ao valorizar as margens, ou os *ex-cêntricos*, na terminologia de Linda Hutcheon, que podem ser identificados com as personagens femininas. Nas palavras de Hutcheon:




Ser ex-cêntrico, ficar na fronteira ou na margem, ficar dentro e, apesar disso, fora é ter uma perspectiva diferente, que Virginia Woolf (1945, 96) já considerou como sendo “alienígena e crítica”, uma perspectiva






que está “sempre alterando seu foco” porque não possui força centralizadora. (HUTCHEON, 1991, p.96)



Por isso, o *ex-cêntrico* pode, por meio desse pertencimento duplo e paradoxal, realizar a crítica ao centro desde a margem ou o centro. Nesse sentido, nas obras estudadas, analisamos o termo fronteira, que não se refere unicamente ao espaço geográfico, como o fio que constrói o tecido textual. Sem a pretensão de uma reflexão extensa sobre o conceito de *fronteira* tomamos como ponto de partida para nossa análise as discussões sobre o *discurso da fronteira* que integra a criação do Estado Liberal argentino no século XIX, em sua empresa de definição das fronteiras Argentinas e que “orienta o que deve pertencer e o que no deve pertencer à nação que se está criando” (ALVES-BEZERRA, 2008, p.19).



No caso do Brasil, o texto de Miranda dialoga intertextualmente com as cartas do jesuíta Manoel da Nobrega, a carta de Pero Vaz de Caminha, entre outros, que tratavam de dar informações precisas sobre aspectos geográficos e humanos do novo território português, mas que, sobretudo, apresentam as sobreposições do imaginário coletivo da época a uma realidade *outra*. Retomando os questionamentos de muitos intelectuais brasileiros, especialmente os modernistas, Miranda explora as brechas desses textos para alterar as dicotomias colonizador/colonizado, homem/mulher, porém evitando uma inversão oposta. O diálogo com a história coloca as diferentes vozes em um jogo de confrontações no qual a construção da identidade é evidenciada enquanto conflito, situando, para tanto, o sujeito em uma condição dilacerado entre duas ou mais culturas.




Assim, a barbárie proscrita, isto é, os índios selvagens e infiéis, o atraso, e o deserto inculto do discurso dominador é reconfigurado pelo olhar *ex-cêntrico* das duas narradoras-personagens, de ambas as obras, que enunciam a partir de uma zona fronteiriça, ou seja, a do estrangeiro que transpassa uma fronteira geográfica e se instala em um lugar que não é considerado próprio e que lhe permite a experiência de viver a tensão entre o que é conhecido e o que é alheio. Dessa maneira, ao recuperarem os discursos de fundação da nação a partir do universo íntimo feminino, questionando a visão masculina dominante, chamam a atenção para as figuras marginais

da história e aponta para a importância de “transformar o diferente, o *off-centro*, no veículo para o despertar da consciência estética e até mesmo política” (HUTCHEON, 1991, p. 103). Dessa maneira, o discurso literário e histórico são sistemas de significação da cultura capazes de recuperar a memória dentro de uma rede de intertextos que expandem continuamente as possibilidades de leituras do passado.




Paralelamente, nos interessa o termo da fronteira, limiares, margens, enquanto estratégia literária que visa à construção do texto literário e sua recepção enquanto tal. Referimo-nos aos paratextos do título e das epígrafes e tratamos de conferindo-lhes sentido através de suas atualizações no texto. Veremos que muito mais do que acompanhar o texto, os títulos e as epígrafes se constituem em um espaço no qual o discurso literário demarca sua posição ideológica antes do início da narrativa propriamente dita.

## LIMIARES DO TEXTO




*Finisterre* conta, através de cartas escritas pela protagonista Rosalind Kildare, a história da origem de Elisabeth Armstrong, sua destinatária, ocultada por seu pai, o inglês Olivier Armstrong. Rosalind é a esposa do médico Tomás Farrell, filho de irlandeses e galegos como ela, que partem de Finisterre, Galícia, para a Argentina em busca de melhores condições de vida. Em Buenos Aires, as personagens tomam uma condução que os levaria para Córdoba, interior do país. Entre as pessoas que seguiam na mesma direção, se encontrava o comerciante inglês Olivier Armstrong e a atriz espanhola dona Ana Cáceres. No entanto, a caminho de Córdoba, são atacados por um *malón* (ataques realizados por indígenas que levavam todos os tipos de pertences, incluindo mulheres) de índios ranquéis. Seu marido é morto no ataque enquanto ela é ferida no ventre e levada cativa. Como em suas malas se encontram os instrumentos de seu marido é confundida com uma *machi* (curandeira) dos brancos, pelo *machi* ranquel *Mira Más Lejos*. Ao despertar para a nova realidade descobre que perdeu o filho que esperava e que se encontra estéril. Nos confins do território argentino juntamente com o inglês Armstrong, a atriz espanhola dona Ana de Cáceres e o militar unitário exilado entre os ranquéis Manuel Baigorria, responsável






por suas capturas, vive uma experiência que desborda os preconceitos da visão historicista eurocêntrica, que conduziu a construção do discurso da nação em termos excludentes, entre eles o de civilização/barbárie, centro/periferia e próprio/alheio.



A obra se abre com a epígrafe dos versos da poetisa galega Rosalía de Castro (1837-1885), em língua materna e com tradução ao espanhol: “¡Ánimo, compañeros!/Toda la tierra es de lo hombres./Aquel que no vio nunca más que la propia/ La ignorancia lo devora. Rosalía de Castro (“Las viudas de los vivos y las viudas de los muertos, *Hojas nuevas*)” (LOJO, 2005, p.5). Como sabemos, Rosalía de Castro teve um papel importante no processo de ressurgimento da literatura e da cultura galega. O remoto noroeste da Espanha emerge do esquecimento que se encontrava Galícia, sua cultura, sua paisagem, suas festas, sua fala, suas alegrias e sofrimentos, suas romarias, imigração seus homens e suas mulheres, que se veem retratados nos versos da poetisa.



O tema, nesses versos, é o do imigrante galego que com a mesma esperança de um dia regressar se lançam ao oceano. Vemos a história de Portugal e Espanha essencialmente vinculados ao tema da viagem através do mar desde sua fundação. O conhecimento da terra que não lhe é própria, mas que também nos pertence (*es de los hombres*) se encontra no olhar de quem evoca o próprio do alheio, ou seja, que busca uma identidade na alteridade. Assim, o deslocamento, o cruzar a fronteira físicas são chaves temáticas pelas quais podemos ler as narrativas de Maria Rosa Lojo e Ana Miranda. Podemos pensar, também, o termo fronteira como equivalente da noção de finisterre, título do romance de Lojo, já que se trata de um limite a ser transposto físico e subjetivamente:



Pero creo que todos nosotros, Elizabeth, tanto el que no ha salido jamás de su casa y de su pueblo, como los que nos hemos perdido primero en los laberintos del espacio, todos, tarde o temprano, alguna vez llegaremos a Finisterre. Al Finis Terrae: al límite del mundo familiar, de la realidad que creemos conocer, por dentro o por fuera de nosotros mismos. (LOJO, 2005, p.11)

A segunda epígrafe, na sequência que são apresentadas no livro, é a de um fragmento de


*La vida es sueño*, de Pedro Calderón de la Barca: “Aun no sé determinarme /si tales sucesos son/ ilusiones o verdades” (LOJO, 2005, p. 7). O texto de Calderón aponta para a porosa relação entre ficção e história, porém que não se opõe e sim que se resolve na possibilidade de síntese. Essa leitura não esclarece todos os sentidos da epígrafe, mas é indicativo da abordagem de Lojo, de reformulação das dicotomias, entre elas as de civilização-barbárie, como explicita Marcela Crespo Buiturón: “Lojo impone otro modo de abordar la dicotomía civilización-barbarie. [...] no son dos términos opuestos que se anulan entre sí, sino elementos solidarios que conviven en el seno de cada cultura alterándose y evidenciando la realidad facetada del mundo” (BUITURÓN, 2010, p.289). A autora torna visíveis essas múltiplas faces da alteridade ao virar as páginas da ficção e da história.

Em *Desmundo*, a narrativa brota da fissura da epístola de Manoel da Nóbrega, que pediu ao rei Don João III, em 1552, o envio de mulheres órfãs e brancas a fim de que os colonos portugueses se afastassem do pecado e, além disso, garantir com o matrimônio entre brancos a alvura dos descendentes, o que permitia o domínio da população e das terras pelos portugueses. Oribela, a protagonista, é uma das órfãs enviadas para esse propósito e juntamente com as demais personagens, excetuando seu marido Francisco de Albuquerque, são criações ficcionais. Obrigada a casar-se, a jovem enfrentará, além de seus traumas interiores, o mundo hostil que a rodeia. Alimentando sempre o desejo de regressar a Portugal, tenta fugir várias vezes do marido, mas sem sucesso. Em uma das tentativas conhece o mouro Ximeno Dias, por quem se apaixona e com quem tem um filho.


A narrativa começa com duas citações em forma de epígrafe indicando o intertexto e o diálogo com o discurso literário e histórico. A primeira que aparece são os versos do português Fernando Pessoa: “Ir para Longe, ir para Fora, para a Distância Abstrata, Indefinidamente, Pelas noites misteriosas e fundas. Levado, como poeira, pelos ventos, pelos vendavais”.

O “longe”, o “fora”, a “distância abstrata”, “indefinida” parece convergir para a descrição do que seria o outro lado da fronteira, mas que não assume uma conotação negativa devido à imperiosa necessidade do ir, do ser errante, isto é, da vagância. O local de onde se parte é







relativizado a partir do momento que se realiza o deslocamento, pois o dentro/fora depende do ponto de onde se encontra o sujeito.




Dessa maneira, esse espaço pode ser tanto o Brasil quanto Portugal, uma vez que a esperança de retornar é de maneira geral o desejo de todos os que partem. As narradoras de ambos os romances se veem presas em um destino que as obriga a viver na América do Sul. Entre o desejo de regressar e a falta de esperança, a imposição da difícil realidade e o aprendizado marcado pela perda lhes indicam a saída, como lemos na resposta de Rosalind à espanhola dona Ana, que lhe havia rogado abandonar a viagem ao interior da Argentina: “*la única salida es hacia adelante*”. O “sair” pressupõe o entrar, por isso para libertar-se será necessário penetrar “*la tierra adentro*”.




A segunda epígrafe de *Desmundo* é a citação do fragmento da carta de Manoel da Nóbrega ao rei Dom João III.



Já que escrevi a Vossa Alteza a falta que nesta terra ha de mulheres, com quem os homens casem e vivam em serviço de Nosso Senhor, apartados dos pecados, em que agora vivem, mande Vossa Alteza muitas orphãs, e si não houver muitas, venham de mistura dellas e quaesquer, porque são tão desejadas as mulheres brancas cá, que quaesquer farão cá muito bem à terra, e ellas se ganharão, e os homens de cá aparta-se-hão do peccado. (MIRANDA, 1996, p.7)



As órfãs silenciadas da epístola de Manoel da Nóbrega, mantidas a margem da história pelo discurso histórico europeu e falocêntrico, ganham na ficção novas dimensões e interpretações.



Como vemos, os romances trazem em seu limiar, ou seja, nos textos que servem de epígrafe, os fios condutores de toda a narrativa. Por um lado a referencia à tênue fronteira entre ficção e história e por outro o que representa esse mundo desconhecido revelado pela viaje e pelo desejo de ultrapassar fronteiras que conduzem ao conhecimento do *outro* e de si mesmo.



## A FRONTEIRA DISCURSIVA


A obra *Finisterre* revisa os conflitos que opuseram a classe dirigente argentina e a população indígena do país ao longo do século

XIX. A autora traz para a literatura um aspecto fundamental da fronteira, isto é, o discurso do estabelecimento do território e da formação da nação argentino nesse período. A fronteira, no século XIX na Argentina, tinha a acepção que encontramos no Dicionário da Real Academia Espanhola de “*confín de un Estado*”, assim como a de “*frontis, fachada*”. No contexto finissecular, como observou Wilson Alves-Bezerra, essas fronteiras não se movem sobre outro estado, mas sim sobre o que se chamou naquele então de “*desierto*”, e que se referia as regiões não colonizadas pela civilização argentina (ALVES-BEZERRA, 2008, p.33). A releitura do discurso histórico acompanha a do discurso literário, que considerou em diferentes períodos as representações do *outro* do discurso e do imaginário social vigente, em seu contexto de produção. Tal revisão traz para o centro da trama o mito da cativa branca que surge na literatura argentina no começo do século XVII na lenda de Lucía Miranda, elaborado na popularmente conhecida “*La Argentina manuscrita*”, do historiador Ruy Díaz de Guzmán. Embora não cabe a nós, nesse momento, aprofundarmos na releitura dessa lenda pelo romance é importante assinalarmos que o processo de releitura do passado operado pela narrativa de extração histórica em questão busca nesse mito reavivar a memória dos traumas do passado que persistem no presente: o da barbárie, o da exclusão e do extermínio do *outro*.



A partir da percepção feminina, são narrados os episódios históricos nacionais resgatando as vozes dos relatos orais da “*historia sin libros de los ranqueles*” (LOJO, 2005, p.109). Esse olhar plural revaloriza um tema marginalizado e o aproxima de outras bordas sociais, por exemplo, os habitantes da periferia da Espanha, a Galícia e da periferia da Inglaterra, Irlanda. São as fronteiras que adquirem o significado de “*frontis, fachada*” ou começo. É o que se lê nas imagens que narram a costa da Galícia: “*muchos viven en un lugar así que le dicen el Fin de la Tierra. Pero los que le dieron ese nombre, hace cientos de años, estaban equivocados, porque el mar no es el fin, es el comienzo de otras tierras, que son éstas*” (LOJO, 2005, p. 112). Outrora Finisterre significou o fim do mundo conhecido, mas, na verdade, era o começo de outro mundo desconhecido.

A representação do *outro*, nesse caso o irlandês assim como os habitantes das pampas, que não cabem nos ideais de civilização de










uma classe dominante profundamente racista, aparecem na voz dissonante do comerciante inglês Armstrong, quem sustenta a visão excludente que demarca o que seria nocivo ao progresso social. Ao compará-los com os indígenas e mestiços dos pampas central argentino adverte:





*-Nunca se resignarán. Como todos los bárbaros, son impermeables a la razón y a la ley, atados buena parte de ellos a una religión supersticiosa y a una lengua absurda. La única forma de evitar que descarrilen es tenerlos sujetos. [...] Lo mismo pasaba en las Pampas, en las negociaciones con los salvajes de la frontera. (LOJO, 2005 p.17)*



Como fruto da dinâmica da fronteira surge o híbrido, o mestiço e a convergência de dois mundos passam a ser o cerne das preocupações a ser problematizado pelas propostas de um fazer literário que questiona a identidade cultural argentina. Lojo explora a vivacidade da aglutinação dos contrários para a construção de uma identidade expressiva, como notamos no conselho que Manuelita Rosas, filha do ex-governador de Buenos Aires, da à Elizabeth, depois que essa termina de ler as cartas de Rosalind revelando sua origem mestiça:



*-Pues será usted una india inglesa, y no hay en ello ninguna tragedia, nada que no pueda resolverse. Así se ha hecho América. Mezclando y revolviendo sangres y cuerpos, entrelazando lenguas. No renuncie a nada. Quédese con sus dos herencias, aprenda de los unos y de los otros. Si su padre no quiso ver eso por torpeza y obcecación, véalo usted.*  
*- Justamente por eso quiero ir. Para ver a los otros que también son los míos. (LOJO, 2005, p. 154)*



As questões da constituição identitária necessárias à nova nação, ainda não resolvidas, se afirmavam pelo extermínio dos índios realizado pelo exército durante a Campanha do Deserto, no século XIX. No final do século XIX, marcado pelas novas ondas de migração européia, surgem novos protagonistas que são destacados na narrativa em seu convívio com as culturas locais. O duplo pertencimento favorece a existência de uma fronteira intercultural sustentada pela


obra. Assim, a convivência e aceitação dessa condição, instaurada pelo trânsito, se revela consciente da necessidade de um caminho que compartilhe diferentes margens:

*¿Quién era pues, Baigorria, quién sería siempre, para muchos de sus compatriotas cristianos, sino otro indio? [...] fue tan desposeído de los suyos como quienes resultaron cautivos, y que no menos había sufrido, puesto que estaba y estaría para siempre en el lugar que no existe, en el espacio imposible que se abre entre **dos mundos** y donde quedan presos los que ya no pertenecen ni al uno ni al otro y **pertenecen no obstante a los dos**, al mismo tiempo. Así me pasaba a mí misma, así me pasa todavía, pues esa condición no se acaba sino con la muerte y aun más allá de ella es posible que siga. (LOJO, 2005, p. 143)*





Como lemos essa condição dilacerada entre dois permite que a cativada e quem a cativa compartilhem o mesmo sofrimento, pois pertencer a esses “dois mundos” significa estar atravessado pela “tensão, o que não se resolve nunca, a fronteira, pois, é o que nomeia este território de entrechoque” (ALVES-BEZERRA, p.27, 2008).

O vínculo possível com a alteridade, seja esse *outro* o índio ou os degredados – esses últimos representavam um amálgama cultural que teve um importante papel no povoamento do território brasileiro no século XVI – a descoberta da possibilidade de outras formas do humano, a incorporações de elementos culturais alheios, sem abandonar as referências culturais próprias são algumas das hipóteses construídas pelo texto romanesco de Ana Miranda, que se apropria livremente de personagens e fatos históricos.



O pano de fundo histórico que ressoa das páginas do romance *Desmundo* diz respeito aos conflitos entre os colonizadores europeus e os habitantes nativos, que com o tempo levou ao extermínio da grande nação Tupinambá que habitava a costa brasileira. A história está ambientada nas décadas do Governo-Geral (1549-1580), mais precisamente em 1552, no litoral pernambucano, cenário das primeiras atividades evangelizadoras da Companhia de Jesus e do conhecido episódio da antropofagia do Bispo Dom Pedro Fernandes Sardinha em 1556. Os conflitos contra os indígenas atravessaram séculos e sempre encontraram justificativa nos documentos da época e na




versão da história oficial, como selvagens que se encontravam num estágio atrasado de desenvolvimento social, vistos como idólatras, preguiçosos, bárbaros, enfim, uma imagem construída a serviço das disputas pelo controle e exploração das novas terras.





O diálogo do romance com os relatos de viagem sobre o Brasil colonial revela e amplia a ambiguidade e a sutileza das fronteiras entre ficção e história. São eles também textos híbridos, fronteiriços, pois combinam fantasia, mitos e lendas a nova realidade observada, por exemplo, a Carta do cronista Pero Vaz de Caminha, texto fundador da história brasileira que descreve o encontro com a natureza e os habitantes da terra recém-conquistada. A narrativa se organiza em torno da releitura da colonização presentes nos textos do período colonial, escritos pelos cronistas e jesuítas portugueses. Desses intertextos, dos quais podemos distinguir o intertexto com a carta de Caminha ou as cartas de Manoel da Nóbrega, por exemplo, nos é agilmente apresentado as maneiras de agir e pensar da sociedade colonial sob o ponto de vista de uma mulher da época:



Que viera o bispo para acirrar as disputas e com ele trouxera uma corja de padres famélicos, de feia tirania, nenhuma fé e maquinavam seus pecados de luxúria com peito insolente. Diziam ser o padre da nau escória e serem escória os clérigos que aqui havia, que o padre Gago era escória da universidade mas era bom e que havia neste país uma rocha onde passara são Tomé, que diziam Zomé e ficaram as marcas de seus pés ali figuradas, para onde ia o povo aos domingos refrescar. (MIRANDA, 1996, p.45)



O fragmento acima se remete às epístolas de Manoel da Nóbrega que nos informam sobre a evangelização dos indígenas da costa brasileira, missões para a qual foi enviado:



Trouxe Nosso Senhor o bispo D. Pedro Fernandes, tal e tão virtuoso qual o Vossa Mercê conheceu, e mui zeloso da reforma dos costumes dos Christãos, [...] e trouxe consigo uns clérigos por companheiros que acabaram com seu mau exemplo e mal usarem e dispersarem os Sacramentos da Igreja de dar com tudo em perdição. (NÓBREGA, 1931, p.193)

fico espantado de ter sido para esse fim eleito, sendo eu a escoria de toda a

Universidade" (NÓBREGA, 1931, p. 88)


Dizem elles que S. Thomé, a quem elles chamam Zomé, passou por aqui, e isto lhes ficou por dito de seus passados e que suas pisadas estão signaladas juncto de um rio; (NÓBREGA, 1931, p. 101)

Aqui se percebe o diálogo da ficção com as cartas do padre jesuíta Manoel da Nóbrega. Destacamos do trecho acima o relato feito por Oribela da presença dos jesuítas. Os personagens dessas citações são, na sequência, o personagem histórico bispo Dom Pedro Fernandes Sardinha, o primeiro bispo do Brasil, e o padre Gago é o próprio padre Manoel da Nóbrega, ambos surgem como referência histórica e ficcional.



Primeiramente a perspectiva feminina desfaz o processo histórico de negação da palavra à mulher, já que a partir do ponto de vista feminino é narrada e questionada a legitimidade dos propósitos espirituais da conversão, visto que os catequizadores são também pecadores "sem fé". O texto se apropria do discurso histórico e aponta para o fracasso da missão civilizadora da igreja católica culminado na narrativa com o fracasso do casamento da órfã portuguesa branca com o colono português e os possíveis frutos dessa união tão desejados pela coroa e pela igreja.

Na sequência, a descrição do padre corresponde a sua descrição, feita por ele em primeira pessoa nas cartas, porém a focalização muda. Não é mais ele quem se auto define senão essa mulher que se apoderando de suas palavras impõe o destitui de seu papel de detentor da palavra escrita. As informações descritas pelos cronistas, na maioria das vezes, eram contadas por outros membros da expedição que por sua vez contavam as histórias ditas pelos indígenas, o texto de Caminho é representativo dessa operação. Daí florescer nesses textos histórias introduzidas por "segundo diziam", "dizem" que oculta o ponto de vista do *outro*.



Por último o fragmento revela um processo de ficcionalização da realidade operado pelo padre Manoel da Nóbrega. Ao observar o modo de vida da população nativa, com a intenção de identificar seus pecados e assim estabelecer estratégias de conversão diz que os indígenas tupiniquins e os tupinambás chamavam Zomé, divindade pagã, a São Tomé. O jesuíta apoiando-se na semelhança sonora do vocábulo indígena e, além disso, interpretando




a sua maneira a lenda que lhe contaram os indígenas, de que São Tomé havia passado pelo estado da Bahia fugindo das flechas dos índios indo em direção as Índias, sustenta a ideia de que já possuíam algum conhecimento da fé cristã.





Nessa jogo intertextual está presente a retomada que faz Ana Miranda da “teoria antropofágica dos vanguardistas brasileiros dos anos 20 para fazer valer a possibilidade de leitura antropofágica: aproveitar-se do modo ritual dos elementos bons da cultura do outro para construir seu próprio universo” (ESTEVES, 2010, p.197). A representação européia do Outro reconstruída pela narradora feminina se transforma à medida que vivencia e contrasta o se dizia do “Novo Mundo” e o que fato ele era.





Pela voz da narradora culminam dialogicamente essas vozes e discursos como o religioso, paternalista, determinista que a exilam de sua terra, e da terra a que pertence agora: “Este mundo é um desterro e nos, estrangeiros” (MIRANDA, 1996, p.181). A tensão da identidade feminina, excêntrica socialmente, que vaga sobre a fronteira.



Levando em conta isso, penetramos o complexo mundo desta mulher do século XVI na constatação de um mundo totalmente estranho e que não têm nada a ver com o idílico “Novo Mundo” descrito pelos navegantes portugueses:



Aquele era o meu destino, não poder demandar de minha sorte, ser lançada por baías, golfos, ilhas **até o fim do mundo, que para mim parecia o começo de tudo**, era a distância, a manhã, a noite, o tempo que passava e não passava, a viagem infernal feita dos olhos das outras órfãs que me viam e descobriam, de meus enjôos, das náuseas alheias, da cor do mar e seu mistério maior que o mundo. O mar, lavrado pela natureza, o mar sobrepuja tudo, nos deixa feridos de morte e de amor. (MIRANDA, 1996, p.15, grifo nosso.)



Podemos observar o espaço imaginário da zona fronteira criadora de identidades plurais. O centro foi transladado e o olhar agora é des-centralizado. Não é casual, seguindo nossa leitura, que o “desmundo”, embora acione uma rede de sentidos, possa ser entendido como “o desembocar” nos limites entre a Europa e a América pré-colombiana, o *lôcus* de onde se pode assimilar o dinamismo

de distintas culturas. Essa ideia se aproxima do termo “finisterre” como sendo metaforizações da possibilidade de uma linha limite onde o fim representa também o começo.


É importante destacar que “as novas terras” colonizadas, conforme afirma Nubia Jacques Hanciau, são muitas vezes representadas pelos migrantes, ou desterrados como “o próprio purgatório, um lugar intermediário entre o céu e a terra, o ‘terceiro lugar’, oposto a Europa - metrópoles da cultura e terra dos cristãos -, para muitos um inferno com duração limitada” (FIGUEIREDO, 2010, p.130). É justamente nesse espaço intermediário que, embora à custa de muitos mal-entendidos, se daria o diálogo e aproximação entre as heranças ocidentais e ameríndias.

## FRONTEIRAS FLUIDAS



Rosalind e Oribela, saídas do discurso que idealiza uma nação branca, racional, centralizada e civilizada, instrumento de branqueamento e homogeneização, florescem em uma abordagem que privilegia o lugar intermédio como uma nova via para se modificar o presente e o futuro. Nesse sentido, a mestiçagem é a condição mediadora entre os diferentes mundos culturais representado pelo filho fruto da união entre Oribela e o mouro Ximeno, ou seja, se rompe a imposição dos propósitos do discurso colonizador, patriarcal e religioso que a obrigara a casar-se. Elisabeth, a índia inglesa, também forma essa diversidade exaltada por Lojo que se abre para a convergência do próprio e do alheio, do racional e da magia, da palavra e o gesto, enfim, a terceira margem, ficcionalizada por Guimarães Rosa.

Entre esses pares, apenas aparentemente opostos, se alcança a complementariedade no discurso ficcional pela experiência e visão da mulher sobre a construção da identidade nacional. Na sexta parte do livro intitulada “desmundo”, a relação da protagonista com o mundo ao seu redor é transformada pela amizade com a índia Temericô. Depois de uma fuga mal sucedida o marido a mantém presa sendo a índia a encarregada de cuidá-la. Assim, cria-se um espaço de contato e troca com a cultura ameríndia: “Faz frio, faz calor, faz lua, chove e um dia ela disse, *pe-î-é tenhé pe-îabap-a*, que era, Fugiste à toa,









sem necessidade. Que nunca se podia fugir de nada que estava dentro de nós, doinha Oribela, dissesse, ai virgem sagrada e eu a ensinava a cantar” (MIRANDA, 1996, p.127). Segue Oribela: “Eu pintava o rosto de urucum, comia do prato das naturais e me desnudava nos dias quentes, deixava os chicos chuparem meus peitos, dançava [...]” (MIRANDA, 1996, p.127). Nesse capítulo a ausência do marido é expressa com alegria pela protagonista “bom era viver numa casa sem homem que ordenar” (MIRANDA, 1996, p.126) no universo feminino era possível a troca, a cumplicidade e uma maneira de viver diferente.





Pelas “noches hondas y misteriosas” da terra dos homens, os olhares, que ao princípio pareciam desiguais, se cruzam. A visão da alteridade cantada pela poetisa Rosalía, fundamental para o conhecimento íntimo, se reflete na comunhão entre a índia Temericô e Oribela ou entre o índio Mira Más Lejos e Rosalind:



*Sólo Mira Más Lejos, como mapuche, subía al rehue, la escalera tallada en canelo que comunica los mundos superiores e inferiores. Sólo él hablaba con los antepasados y las cuatro caras divinas [...] Pero yo le presentaba, sobre un fino tejido, el bisturí y el escarpelo, y limpiaba y sahumaba, frente al público extasiado, la “oreja de Dios”, y preparaba los emplastos y cocimientos de hierbas mientras él salmodiaba acompañándose del kultrún.* (LOJO, 2005 p.40)



A relação fraternal com o xamã aponta para um encontro criativo entre feminino e masculino, no qual os atributos de um e outro se complementam de forma simétrica. No momento da narração percebemos que Rosalind já está contagiada por uma percepção que afirma valores interiores, abertos a uma compreensão de mundo holística.



Esse espaço fronteiro, marginal se constitui, também, o lugar de enunciação através do qual as escritoras expressam, releem as representações da colonização paralela à subordinação sexual imposta por uma ordem paternalista, no qual as diferenças de gênero são (des)articuladas e revelados em uma atmosfera de conciliações e também de crise e tensão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-BEZERRA, Wilson. **Reverberações da fronteira em Horacio Quiroga**. São Paulo: Humanitas, Fapesp, 2008.

CRESPO BUITORÓN, Marcela. La crisis del pacto identitario a finales del los últimos dos siglos en Argentina: *Libro extraño* de Francisco Sicardi en el XIX y *Finisterre* de María Rosa Lojo en el XX. In: **A contracorriente**. Volumen 8, número. 1, otoño de 2010, 277-297. Disponible en: [http://www.ncsu.edu/acontracorriente/fall\\_10/articles/CrespoBuituron.pdf](http://www.ncsu.edu/acontracorriente/fall_10/articles/CrespoBuituron.pdf). Acesso em 29/01/2012.

ESTEVES, Antonio R. **O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)**. São Paulo: Ed UNESP, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HANCIAU, Nubia Jacques. Entre-lugar. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). **Conceitos de literatura e cultura**. Rio de Janeiro: UFJF/EdUFF, 2010.

HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LOJO, María Rosa. **Finisterre**. 2. ed. Buenos Aires: Sudamericana, 2005.

MIRANDA, Ana. **Desmundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil (1549-1560)**. Rio de Janeiro: Oficina Industrial Gráfica, 1931. Material digitalizado pela Brasileira Usp disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00381610#page/1/mode/1up>. Acesso em 29/01/2012.



# ENTRE O “LER” E O “FAZER” O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira

*Escola Estadual de Ensino Médio Professora Clícia Gadelha*

## RESUMO

Neste artigo serão apresentados os resultados parciais obtidos, por meio de pesquisa de campo, no que concerne ao uso dos gêneros textuais na sala de aula do terceiro ano do ensino médio, de uma escola pública de Rio Branco, Acre. O objetivo principal foi compreender como se emprega os gêneros textuais com base no que preconiza as Orientações Curriculares para Ensino Médio de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Acre, que salienta a necessidade do educando ter acesso aos mais diferentes gêneros textuais a fim de que tenha a possibilidade de conhecer sobre as “coisas do mundo” de modo desafiador, significativo e dentro das realidades vivenciadas pelos mesmos. Partindo desse princípio, o Governo do Acre propõe que se faça no início do ano o Nivelamento e, a partir desse procedimento, pôde-se delinear um cenário sobre o trabalho realizado com gêneros e que se desenvolve no ambiente escolar, o qual mostra as dificuldades que cerca o sistema educacional, o professor e o próprio educando. Os dados foram analisados à luz dos pressupostos teóricos, principalmente, da teoria de gêneros textuais de Marcuschi, dos gêneros do discurso de Bakhtin e das propostas de transposição de sequência didática, do Dolz e Schneuwly.

**Palavras-chave:** Gêneros Textuais. Língua Portuguesa. Ensino. Sequência Didática. Nivelamento.

## INTRODUÇÃO


Este artigo surgiu da necessidade de compartilhar um estudo de caso voltado ao ensino de gêneros textuais para o terceiro ano do Ensino Médio, nas escolas públicas de Rio Branco-Acre. O Governo, através de seus técnicos, orienta que no início do ano letivo ocorra o que chamam de uma espécie de “nivelamento”, ou seja, que se perceba no

primeiro bimestre, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em que nível de compreensão o aluno se encontra. Esse nivelamento acontece nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio. Para que seja compreendido, o governo disponibiliza um material produzido pela SEE-AC (Secretaria de Estado de Educação) e as escolas reproduzem para os alunos. Ao final do bimestre terá uma avaliação produzida pela própria SEE-AC e, no caso do Ensino Médio, com questões objetivas, para verificar se os educandos conseguiram melhorar o seu nível de aprendizagem ou se continuam em defasagem educacional.


Segundo as orientações, ensinar o educando significa prepará-lo para a vida fora da sala de aula e é dever da educação dar um novo significado às questões relacionadas à aprendizagem, tendo em vista que o educando ao final do Ensino Médio deve estar preparado para agir em prol da cidadania, para lidar com as diferenças e também para a vida profissional. Diante disso, os PCN de Língua Portuguesa (1997) sugerem que trabalhar com diferentes gêneros textuais (orais e escritos) em sala de aula proporciona ao aluno um leque de aprendizagem diversificado, pois ele estará em contato com diferentes linguagens utilizadas na/para a sociedade.

No entanto, é no movimento da sala de aula, diante das heterogeneidades, que percebemos o que é possível e o que não é aplicável; que percebemos as frentes que se encontram, como a formação do professor, as condições sociais dos alunos e suas famílias, da administração da gestão escolar e da própria Secretaria de Educação.

Além disso, também é necessário perceber como as práticas pedagógicas atuais dialogam com essa sociedade cada vez mais “líquida e volátil” e quais os mecanismos que devemos explorar para transformar nossas ações em sala de aula de modo que o aluno interprete, (re)valide conceitos considerados como cristalizados. Na perspectiva de Hall




(1997), todos nós estamos envolvidos, de algum modo, em um emaranhado de significados culturais que constituem as nossas mais diversas identidades e, diante disso, nessa modernidade, não pode existir um sujeito totalmente autônomo emancipado, pois ele está marcado pelas experiências, pelas histórias de vida e pela complexa rede de valores.




Sendo assim, esse trabalho tem como objetivo principal discorrer como essa proposta da SEE-AC está em sintonia com o que preconiza os documentos oficiais, PCN, bem como com a teoria de ensino-aprendizagem de Vygotsky, dos gêneros do discurso de Bakhtin e textuais de Marcuschi, bem como da sequência didática de Dolz e Schneuwly. Além disso, diante do material estudado durante o nivelamento e da prática pedagógica utilizada, podemos dialogar de modo a incitar a uma reflexão em torno dos possíveis problemas observados durante esse período.




## CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA



Os PCN de Língua portuguesa (1997) trazem como um dos objetivos principais o fato de que a educação deve ter como foco a formação do discente para a prática da cidadania e da autonomia, ou seja, no primeiro caso, o aluno precisa ser levado a ter senso social e político. Isto significa que o aluno necessita pensar de forma crítica, refletir, analisar, avaliar e se posicionar diante dos mais variados contextos. No segundo caso, para desenvolver a autonomia, o educando deve ter um papel ativo na construção do seu conhecimento, a fim de intervir no processo de ensino/aprendizagem.



Ao ensinar Língua Portuguesa aos alunos, sob o foco de diferentes linguagens, possibilita-lhe a compreensão dos diferentes discursos que são apresentados em diferentes contextos. As ideias sugeridas, as intenções comunicativas apresentadas, o dito e o não dito, a intertextualidade.



Deve-se salientar que todas as linguagens empregadas têm, de algum modo, a intenção de influenciar o outro, de produzir uma atitude responsiva. Segundo os PCN (1997), é diante das representações construídas (das situações concretas e vivenciadas) que o discente tem sobre o mundo, que o processo de comunicação constrói e reconstrói novos


modos de compreender e representar o mundo.

Os PCN (1997) deixam bem claro que para que haja aprendizagem é necessária a articulação das três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O aluno, o sujeito da ação de aprender, o que age sobre o objeto do conhecimento; o segundo, o objeto do conhecimento, a Língua Portuguesa (LP), a qual deve primar por todos os elementos, o que se fala e escreve fora da sala de aula, bem como das instâncias públicas, oral e escrita e; o terceiro elemento, o ensino, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Para que essa mediação ocorra, de forma eficaz, cabe ao professor planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear o esforço da ação e reflexão do aluno.





Já os PCNEM (2000) servem como um complemento ao que foi explicitado acima, isto é, acredita-se que, no Ensino Fundamental o discente tenha adquirido habilidades suficientes para que possa compreender as diferentes situações que acontecem diariamente nos mais diferentes contextos comunicativos. Nesse sentido, os PCNEM orientam que tais conhecimentos devem ser aprimorados, levando à consolidação (ou melhoramento) das competências interativas, textuais e gramaticais da língua materna, através do uso contínuo dos gêneros textuais e/ou discursivos. Nessa fase, as competências compreende todo o processo educativo que vai desde o desenvolvimento do potencial crítico, da capacidade de produzir leitores efetivos e críticos, através do contato com diferentes formas de pensamentos até a interpretação das diferentes situações de usos da língua materna, em situações informais ou públicas.

Mais uma vez os PCNEM (2000) deixam evidente que, para ensinar a língua materna, é necessário alinhar os conteúdos teóricos à realidade vivencial dos educandos, pois se acredita que é através de situações concretas (orais e escritas) e relacionadas ao dia a dia dos mesmos que a educação se torna efetiva. Nessa perspectiva, a avaliação, ponto significativo das questões de aprendizagem, precisa ser um processo contínuo, que acontece dentro das atividades diárias dos alunos e deve-se manter em mente que a prioridade deve ser os ganhos do aluno em relação à aprendizagem e não a valorização dos erros.




Vale ressaltar, que tais documentos tem



como preocupação a formação do cidadão crítico, capaz de inferir sobre as leituras de mundo e, nesse aspecto, a evolução dos mesmos acontece através da contextualização e do amadurecimento. Esses aspectos, contexto e amadurecer, parecem ser onde se encontra o famoso “calcanhar de Aquiles” dos educadores, já que os mesmos têm enormes dificuldades de desenvolver o senso crítico nos seus discentes.





Já, no que tange à Série Cadernos de Orientações Curriculares (2010) propostas pela SEE-AC, o texto em Língua Portuguesa para o Ensino Médio – Caderno 1 – discorre que a finalidade de tais cadernos é assegurar a melhor aprendizagem para os alunos e, para isso, o processo de formação dos professores do Estado pautado no material é primordial, pois o papel da escola e dos professores na atual realidade é permitir aos educandos todas as possibilidades possíveis para aguçar o seu olhar sobre o que o rodeia, de construir a sua identidade e isso deve ser concretizado através de propostas significativas, instigadoras, de modo que ele consiga refletir e agir sobre o emaranhado mundo em que vivemos. Nesse aspecto, a Série Cadernos de Orientações Curriculares da SEE-AC (2010), discorre o que segue:



[...] A possibilidade da escola se constituir de fato em um espaço privilegiado de construção de referências para os alunos, em um espaço efetivamente formativo, depende do conhecimento que conseguir obter sobre como se dá o seu processo de constituição da identidade. Não se pode perder de vista, por exemplo, que particularmente os adolescentes e jovens dos setores populares vem sendo socializados no interior de uma cultura da violência, marcada por discriminação e estereótipos socialmente construídos, que tende a produzir uma identidade influenciada pelo sentimento de inferioridade. Essa cultura está presente em diferentes instâncias da sociedade, inclusive na escola, e acaba por prejudicar o desenvolvimento pleno de cada um.

[...]



Todo jovem, de um jeito ou de outro, tem projetos que são frutos de suas escolhas, conscientes ou não, bem como de suas condições afetivas e das oportunidades oferecidas (ou não) socialmente. Essas escolhas são ancoradas em uma avaliação da realidade, seja ela qual for, conforme as possibilidades de compreensão que

cada um tenha de si mesmo e do contexto em que está inserido. Os projetos de vida não dizem respeito apenas a um futuro distante, mas, ao contrário, implicam um posicionamento do jovem no presente, em relação ao meio social e ao contexto em que vive, tendo em conta os recursos que encontra para lidar com o seu cotidiano.

Podem ser individuais e/ou coletivos, mais amplos ou restritos, com perspectiva de curto ou médio prazo. De qualquer modo, tendem a ser dinâmicos, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios adolescentes e jovens e/ou conforme as mudanças no campo das possibilidades que estão dadas ou que são conquistadas. (Série Caderno de Orientações Curriculares Ensino Médio, SEE-AC, 2010, p. 09)

Desse modo, a identidade pode e deve ser entendida como instável, pois, segundo Bauman, ela deixa de ser determinada por grupos específicos e deixa de ser o foco de estabilidade do mundo social. Torna-se híbrida e deslocada de um vínculo local, o que configura que passa a ser transformada em uma tarefa individual, pois é constante a sua construção e não apenas uma atribuição coletiva que implicava em conformação às normas sociais consolidadas.

Por isso, o discente do Ensino Médio, no processo de ensino/aprendizagem e de construção de identidade, deve ser levado a (re)conhecer os diferentes discursos os quais a sociedade está envolto e quais as suas finalidades. Por conseguinte, compreender que a língua é uma atividade essencialmente social, ou seja, dialógica e interacional, já que depende de uma atividade responsiva do outro, conforme salienta Bakhtin, e faz crer que essa perspectiva está na constituição do sujeito em si e entre si, aos seus conhecimentos, as identidades com que se representam, enfim, às práticas sociais que os discentes fazem parte, já que todas as experiências humanas acontecem através de alguma atividade de linguagem.

Com base nesses princípios, a Série Cadernos de Orientações Curriculares (2010) da SEE-AC, propõe, entre outros, em Língua Portuguesa, que os alunos devem ser preparados para atuar de forma cidadã e potencializar as diversas articulações possíveis através da linguagem, mobilizando conhecimentos culturais, históricos e sociais nos mais variados contextos comunicativos.

Por isso, a escola e os professores de LP precisam comprometer-se de modo a ampliar o universo cultural de todos os alunos, promovendo as mais diversificadas práticas educativas.

## **SOBRE O NIVELAMENTO**

A SEE-AC, no início do ano, faz um treinamento com os gestores e coordenadores das escolas públicas estaduais do Estado do Acre a fim de traçar as diretrizes que serão tomadas para o ano letivo escolar. Dentre os assuntos apontados, solicita-se que se faça o nivelamento com os alunos, nesse caso específico irei abordar apenas o 3º ano do Ensino Médio, foco deste trabalho, para perceber o grau de aprendizagem em que os alunos se encontram e como é realizado as aulas com base em gêneros textuais de ensino.

Vale a pena discorrer que, próximo ao término letivo de cada ano, o Estado elabora uma avaliação objetiva nas disciplinas de

Língua Portuguesa e Matemática a qual denominam de SEAPE (Sistema Estadual de Avaliação de Proficiência), que visa levantar dados em relação aos alunos iniciantes e concludentes dos Ensinos Fundamental e Médio com o intuito de perceber se os mesmos estão com o nível de proficiência adequado para a série a qual estão matriculados.

De posse desse levantamento (das notas dos alunos), o qual não é divulgado a tempo para os alunos que responderam às provas, a SEE-AC anuncia, durante esse treinamento com seus gestores e coordenadores, o nível de proficiência dos alunos de cada escola, bem como das questões (realizadas com base nos descritores) onde houve o maior número de acertos e de erros. Com base nesses dados, tenta-se traçar diretrizes para aplicar nas séries seguintes, acreditando-se que os problemas, com maior ou menor traço, são equivalentes. Logo abaixo, o gráfico de proficiência da escola observada, com os resultados de 2010 a 2012, a qual vamos chamar pela sigla CG:

LÍNGUA PORTUGUESA - 3º ANO DO ENSINO MÉDIO  
Proficiência Média

Ano	Escola	Proficiência Média	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado	Indicação do Padrão de Desempenho	Nº de Alunos Previstos	Nº de Alunos Avaliados	% de Participação
2010	CG	233,5	41,3	40,2	15,2	3,3	Básico	136	92	67,6
2011	CG	249,2	34,7	35,6	22,8	6,9	Básico	148	101	68,2
2012	CG	253,2	28,4	43,1	21,6	6,9	Básico	169	116	68,6


Fonte: SEE-AC

Na perspectiva da SEE-AC, a prova SEAPE mostra-se como significativa, pois, conforme os dados acima, fica evidente o nível de distorção em que os alunos das escolas públicas do Estado do Acre se encontram, em especial o CG e, diante da resolução das provas, conclui-se que os alunos concludentes do Ensino Médio apresentam graves dificuldades de entendimento nas questões relacionadas à Língua Portuguesa. Nesse sentido, um dos mecanismos apresentados para “solucionar” esse problema é o nivelamento, cujo objetivo é tentar “nivelar” os alunos para que sejam capazes de acompanhar a série para a qual estão matriculados.




Ressalte-se que, com base na Série Cadernos de Orientações Curriculares (2010) da SEE-AC, espera-se que os alunos concludentes do Ensino Médio sejam capazes de

- Utilizar a linguagem oral de forma adequada em diferentes situações comunicativas e desenvolver cada vez mais a escuta ativa, considerando e respeitando os diferentes modos de falar.
- Produzir leituras de textos de diferentes gêneros, considerando diferentes propósitos, que atendam a interesses sociais diversos, e aprendendo cada vez mais a posicionar reflexiva e criticamente em relação ao que é lido.
- Desenvolver procedimentos adequados de estudo dos textos informativos/expositivos utilizados nas diferentes áreas de conhecimento.
- Produzir textos escritos de autoria, dos gêneros previstos para o ano, desenvolvendo procedimentos de escritor, coerentes com a situação comunicativa e com os padrões normativos da língua.
- Compreender e fazer uso da linguagem como atividade interativa, de comunicação,










de acesso a informações e de expressão, considerando sempre a relação existente entre aquele que diz, o que ele diz e a quem diz algo, em situações sociais reais. (Série Caderno de Orientações Curriculares Ensino Médio, SEE-AC, 2010, p. 31)




Desse modo, a prova aplicada aos alunos é com base nesses procedimentos que deveriam ter sido oferecidos aos alunos durante o ano letivo. A pergunta que envolve o fato de grande parte dos alunos concludentes estarem em distorção escolar se dá pelos mais diferentes motivos e que se torna comum não somente no Acre como também dos demais estados brasileiros, ou seja, alunos que não se encontram motivados; família que não se faz presente na educação dos alunos; falta de estrutura suficiente para uma educação de qualidade; professores insatisfeitos com os procedimentos dos alunos e com o Estado; gestão problemática, entre outros.



Tais motivos são norteadores da prática diária escolar e buscam-se mecanismos para tentar resolver tais problemas. O nivelamento preparado para o 3º ano do Ensino Médio é uma coletânea de textos dos mais diferentes gêneros textuais e, conforme preconiza Marcuschi (2004), os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social. Sendo assim, os gêneros contribuem para estabilizar as atividades do dia a dia e, na qualidade de entidades sociodiscursivas, contribuem para qualquer situação comunicativa, seja oral e/ou escrita.



É importante observar o que ressalta o autor Vygotsky (1934-2005), quando enfatiza que a aprendizagem sistemática não se inicia na escola, mas na interação entre o social e a escola e é nesse conjunto que se irão desenvolver os conceitos científicos e transpô-los para a sua vida cotidiana. A educação é o aspecto formal que conduz ao desenvolvimento das potencialidades superiores, dos conhecimentos científicos, mas é na interação entre o científico e o cotidiano que se é capaz de desenvolver todas essas capacidades e utilizá-las adequadamente no seu dia-a-dia.



No caso do material de nivelamento preparado para esta série, este consta com 42 textos. Os alunos recebem apenas os textos e o professor tem o que seria uma sequência de atividades propostas para serem desenvolvidas com os educandos.


Na visão de Dolz e Schneuwly (2004) uma sequência didática só tem sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula estiverem em consonância com as dificuldades percebidas nos alunos no momento da realização das atividades propostas pelo educador. Para isso, é imprescindível a análise das produções iniciais dos alunos que nortearão todo o processo da SD permitindo o desenvolvimento de atividades que servirão tanto para o alunado geral quanto para alguns, de forma mais direcionada.

Na proposta desses autores supramencionados, a escola tem a missão de ensinar os alunos a escrever e a ler. Consequentemente, ela sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação também está centrada na aprendizagem e cristaliza-se em formas de linguagens específicas. Os gêneros textuais escolares, na visão dos autores, permitem aos locutores sempre reconhecerem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. Os autores sublinham ainda que, para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões essenciais devem ser consideradas, a saber:




...1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2 ) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de *sequências textuais* e de tipos discursivos que formam sua estrutura... (grifo meu) - Dolz e Schneuwly (1998-2004:75)

Para os autores, seguindo esses princípios, os gêneros atravessam a heterogeneidade das práticas de linguagem e fazem emergir uma série de regularidades no uso, conferindo uma estabilidade de fato, o que não exclui modificações, por vezes, importantes. Também, ao trabalhar esses gêneros em uma sequência de atividades textuais, estaremos aprimorando o conhecimento do aluno e colaborando para que reconheça e utilize esses gêneros em situações específicas.

Com base em todo esse referencial, se pensarmos que havia 42 textos para serem trabalhados durante o período de








um bimestre, esse tempo se mostra exíguo para a SD ser desenvolvida de acordo com os pressupostos dos autores supramencionados. O que foi desenvolvido foi um roteiro de atividades, priorizando sempre a tese, as vozes polifônicas dentro dos discursos dos textos e as características que tornam os textos mais ou menos estabilizados.



Desse modo, com base no que foi analisado durante o período em que foi trabalhado os textos sugeridos no nivelamento, irei delinear que no meio do caminho sempre há uma pedra, ou melhor, várias pedras, porque a defasagem escolar não acontece apenas no Ensino Médio. O educando, por vezes, segundo o seu histórico escolar, vem com deficiências antigas e que, por algum motivo, não foram sanadas nas séries anteriores. Um desses agentes é a questão da distorção série/idade, cujo resultado é partir para programas de aceleração que, em tese, não resolvem o problema; apenas o ampliam significativamente.



## A MÁQUINA GÊNEROS TEXTUAIS E A SALA DE AULA



Ao se abordar a questão de gêneros discursivos e/ou gêneros textuais entra-se em uma *arena de lutas* em que muitos teóricos ora divergem ora concordam com as duas terminologias e as julgam como um único corpo. Utilizarei os pressupostos do linguista Marcuschi (2008) sobre o que convencionou ser os gêneros textuais e/ou discursivos. De acordo com o autor, atualmente se trabalhar com a noção de texto e de discurso é algo bastante complexo já que em certos casos são vistas como intercambiáveis. Segundo o mesmo, a tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização e discurso no plano do funcionamento enunciativo, no plano da enunciação e efeitos de sentido, assim como na circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. Nas suas proposições, o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. Para ele, o texto é uma (re) construção do mundo já que o texto *refrata o mundo* (**grifo do autor**) na medida em que o reordena e o reconstrói. Assim, o autor sugere que não é interessante distinguir rigidamente “texto” e “discurso”, pois a tendência é ver o contínuo entre os dois como uma espécie de

condicionamento mútuo.


Na visão de Marcuschi (2008) é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso acontece porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados por algum gênero textual. O autor discorre ainda que não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, ou seja, os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual.

Nesse aspecto, pode-se considerar que os gêneros não são entidades formais, e sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. Assim, os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não é possível contá-los, pois o fator sócio-histórico e suas variabilidades inviabilizam a sua classificação, por isso, a preocupação atual é explicar como eles se constituem e circulam socialmente.


Os PCNEM (2000) delineiam que a linguagem é considerada a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade e, por ser uma herança social, a principal razão de qualquer linguagem é produzir sentidos, pois que

[...] nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, a fala. Na e com a linguagem, o homem reproduz e transforma espaços produtivos. A linguagem verbal é um sementeiro infinito de possibilidades de seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos. A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento. (PCNEM, 2000, p. 5)


Dessa forma, pode-se afirmar que os gêneros textuais abordados em sala de aula atuam como um sistema de controle social e têm como princípio fazer com o que o educando se depare com o maior número possível de gêneros a fim de que ele se aproprie das formas de produção, da intenção discursiva, das ações




e dos inúmeros propósitos que envolvem estes textos. Para exemplificar, Marcuschi (2008) traz o seguinte:



[...] tomemos a atividade discursiva na vida acadêmica: quem controla a cientificidade em nosso trabalho investigativo diário? Em boa medida, os gêneros por nós produzidos dão, pelo menos em uma primeira instância, legitimidade ao nosso discurso. Nesse particular, certos gêneros tais como os **ensaios, as teses, os artigos científicos, os resumos, as conferências etc.**, assumem um grande prestígio, a ponto de legitimarem e até imporem determinada forma de fazer ciência e decidir o que é científico. E com isso chega-se inclusive à ideia de que não são ciência os discursos produzidos fora de um certo cânon de gêneros da área acadêmica. (Marcuschi, 2008, p. 162)




Com essa definição e segundo o autor supramencionado, podemos considerar que os gêneros textuais utilizados em sala de aula não permitem, por completo, sermos livres, autênticos ou ter o poder decisório sobre o que foi dito/escrito, já que estamos envoltos em uma sociedade que nos molda e conduz a determinadas ações. Todavia, os gêneros textuais não perpetuam relações, apenas manifesta-as em certas condições de suas realizações e, além disso, é um poderoso instrumento de domínio e manipulação já que dependem da nossa inserção social e de nosso poder social, ou seja, somos regulados e reguladores através dos gêneros textuais.



Sendo assim, não se pode negar e é fato que os gêneros textuais estão embricados na sociedade e é papel do professor de Língua Portuguesa mostrar as diferentes funções comunicativas que eles apresentam. E, podemos até salientar que, apesar de haver certa estabilidade entre determinados gêneros textuais, não se pode deixar de visualizar os gêneros híbridos e, do mesmo modo como ocorre certa regularidade nas questões de ensino, também contamos com estudantes que são heterogêneos, com marcas próprias, individualidade e curiosidade.



## DOS RESULTADOS



No caso dos gêneros estudados em sala de aula, estes variam desde a mais simples anedota até o artigo científico, em que o educando tem

contato com as normas que o configuram, da ABNT até o próprio discurso a ser produzido. No caso do material desenvolvido pela SEE-AC e que foi utilizado no primeiro bimestre do ano, em 40 aulas (04 encontros semanais), este teve os principais gêneros que são solicitados na Série de Cadernos de Orientação Curricular como artigo de opinião, crônica, texto científico, anedota, charges, HQ's, poesias, tabelas, gráficos, mapas, carta, receita, bilhete, notícias jornalísticas, entre outros.

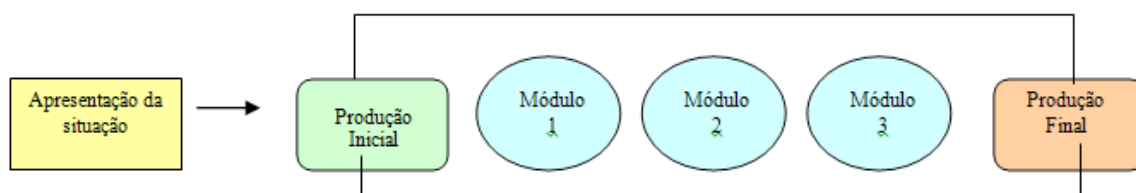
Logo no início do trabalho, os três primeiros textos são relacionados à leitura. O primeiro, de Mário Quintana, Não despertemos o leitor; mostra um leitor que não é muito atento ao que ler; o segundo, Leitura: você faz a diferença, de Marisa Lajolo procura enfatizar que aquele que tem o hábito de leitura vale mais, pois consegue compreender e dar novos significados ao que lê e o terceiro, A arte de ler... e reler, de Gabriel Perissé, coloca que, a partir de uma segunda leitura, o leitor é capaz de revelar o que está oculto. Na perspectiva superficial do entendimento dos textos, ativando os conhecimentos prévios, os alunos não tiveram grandes dificuldades, pois conseguiram compreender do que tratam os textos.

Agora, no que concerne à identificação dos gêneros textuais a que pertencem os textos, partindo da definição, como eles funcionam, onde circulam, qual a intenção discursiva até o contexto histórico dos mesmos, os alunos tiveram grandes dificuldades de responder a estes questionamentos. E as respostas à pergunta, qual os gêneros textuais a que pertencem esses textos foi quase unânime: grande parte dos alunos não sabiam e não conseguiam compreender, de forma eficaz, a qual gênero textual pertenciam os textos.

Caso pegássemos a proposta de sequência didática prevista por Dolz e Schneuwly (2004), veríamos que é uma ferramenta importante para o professor de Língua Portuguesa por dar a possibilidade de trabalhar com diversos gêneros que estão presentes nas diversas esferas da comunicação. Dessa forma, na visão do grupo de Genebra uma sequência didática apresenta uma estrutura base que pode ser representada pelo seguinte esquema fornecido pelos autores:



Esquema da Sequência Didática  
Dolz, Noverráz & Schneuwly (2004:98)



Neste esquema de sequência didática, a apresentação da situação expõe aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Na produção inicial, os alunos elaboram o primeiro texto (oral e/ou escrito) e revelam para si mesmos e para o docente as representações dessa atividade. Vale ressaltar que nesse processo os alunos podem até não respeitar todas as características do gênero solicitado, mas é capaz de desenvolver um texto oral ou escrito de acordo com as instruções básicas oferecidas.

Os módulos (1, 2, 3) servem para trabalhar os *aspectos não dominados* que apareceram na primeira produção e oferecer instrumentos necessários para superar os obstáculos e, por fim, a produção final é a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção final pode representar, dentro de inúmeras possibilidades, uma avaliação somativa.

Nesse sentido, se formos considerar o gênero textual crônica para elaboração da sequência didática nos mesmos moldes que os autores abordam, teria que ter um texto inicial sobre o gênero crônica produzido pelos alunos para, a partir dos dados coletados, elaborar atividades para que os alunos realmente se apropriem do gênero crônica.

Não obstante, essa SD deveria abranger pelos menos os seguintes aspectos: a) plano global mínimo da crônica; b) diferenciação dos tipos de crônicas; c) diferenciação do gênero crônica com outros gêneros textuais, como por exemplo, do artigo de opinião; d) o processo de inserção de vozes; e) procedimentos de textualização que conferem coerência e coesão ao texto. Depois das aulas ministradas por meio da SD, solicita-se a crônica final (sobre leitura) para verificar se o conteúdo modelizado ao longo da SD foi internalizado de forma a permitir que os conhecimentos científicos se

cristalizassem no educando.


Trabalhar com 40 textos em um bimestre nos moldes da SD proposta por Dolz e Schneuwly (2004) torna-se uma tarefa árdua e de difícil completude, pois mesmo que haja gêneros idênticos como a charge, por exemplo, cada uma tem suas particularidades que devem ser visualizadas. O trabalho realizado com os alunos foi e é mais de roteiro de atividades do que uma SD propriamente dita. Entretanto, não se pode negar que, ao fazer um trabalho voltado ao uso de gêneros textuais em sala de aula, consegue-se perceber uma singela mudança na aprendizagem dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em tempos de grande efervescência sócio-cultural-político-histórica e epistemológica que muitos chamam de pós-modernidade (Venn, 2000). Por movimentos tecnológicos que afetam o nosso dia a dia, o nosso pensar e agir, tanto na esfera pública quanto privada. O sujeito não é mais homogêneo. Ele rompe fronteiras identitárias, construídas no discurso (Moita-Lopes, 2002). É preciso estar atento às diferenças e ao que elas representam. Há 15 anos os PCN surgiram como uma nova proposta para questões de ensino/aprendizagem. Ensinar ao aluno a pensar, a agir sobre o mundo, a ser reflexivo. Sugeriu-se para Língua Portuguesa o ensino de gêneros discursivos/textuais, pois o aluno estaria em contato com os mais diferentes textos, nas mais diferentes situações comunicativas, tanto das esferas privadas quanto públicas.

Proposta era romper com a fronteira. Era buscar novos caminhos para ultrapassar os limites do tradicional. Burke (2003) salienta que na era tecnológica há muito acesso à informação, mas pouco conhecimento sobre o que se lê. Sendo assim, ao considerar que todo texto acontece por meio de gêneros







textuais, ficam as perguntas: O que estamos ensinando aos nossos alunos que o fará ser o ser crítico que os PCN propõem? Como estamos ensinando os gêneros textuais em sala de aula? Como são as nossas aulas de LP? E, talvez, o mais importante seja responder o que realmente os nossos alunos aprendem?




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. Disponível em: <http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/no-meio-do-caminho/> - acessado em: 10/10/2013




BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.




BARRETO, Ligia Maria da Freire. Verona, Jéssica. **Resenha PCN - Língua Portuguesa - Ensino Médio**. Disponível em: <http://jessicaverona.blogspot.com.br/2012/03/resenha-pcn-lingua-portuguesa-ensino.html> acessado em: 10/10/2013




BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa, Brasília, 1998.




\_\_\_\_, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000.




\_\_\_\_, SEE/AC. **Série Cadernos de Orientação Curricular Orientações Curriculares para o Ensino Médio - CADERNO 1 - Língua Portuguesa**. Acre, 2010.



BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.



LOPES, Luis Paulo da Moita (org). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo. Parábola Editorial. 2006.



\_\_\_\_. **Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola**. Campinas: Mercado das Letras. 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. (orgs) **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais no ensino de língua. In: \_\_\_\_\_. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MOCELLIM, Alan. **A questão da identidade em Giddens e Bauman**. Disponível em: [http://www.emtese.ufsc.br/2008/vol5\\_1art1.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/2008/vol5_1art1.pdf) - acessado em: 10/10/2013

ROVER, Aires José. CARVALHO, Marisa. **O sujeito de conhecimento na sociedade em rede**. Disponível em: [http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/sujeito\\_de\\_conhecimento\\_na\\_sociedade\\_ultima-versao.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/sujeito_de_conhecimento_na_sociedade_ultima-versao.pdf) - acessado em: 10/10/2013

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras. 2004.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

VENN, C. **Occidentalism. Modernity and subjectivity**. London. Sage. 2000

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. Editora: Hucitec. São Paulo. 2006.

# EVALUACIÓN CRÍTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA EXPERIENCIA EN LOS 6º Y 7º AÑOS EN LA ESCUELA MARILDA GOUVEIA VIANA

Heide Genifer Pereira e Pereira<sup>1</sup>

Aquesia Maciel Goes<sup>2</sup>

Francemilda Lopes do Nascimento<sup>3</sup>

Universidade Federal do Acre

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una evaluación crítica de la pasantía realizada en la Escuela Pública Estadual Marilda Gouveia Viana en Rio Branco – Acre, durante la asignatura *Estágio Supervisionado I*. La referida práctica docente fue realizada en las turmas de 6º y 7º años de la Enseñanza Fundamental teniendo como fundamentación teórica textos que tratan de la formación del profesorado como sujeto reflexivo, Andújar (2011); las teorías de aprendizaje, especialmente la socio-interaccionista, Lakomy (2008); la importancia de los géneros textuales para la enseñanza, Marcuschi (2010); los textos que reflejan sobre la pasantía, Pimenta (2012) y los documentos oficiales, Acre (2010) y Brasil (1998). La propuesta de este trabajo fue elaborada a partir de la observación de la práctica de la profesora titular de la escuela y análisis de las actividades repasadas a sus alumnos, siendo posible constatar que la mayor problemática de esos alumnos era la dificultad en la escrita y el habla en lengua española. A partir de esas constataciones procuramos desenvolver un trabajo práctico por medio de análisis de la vivencia de la práctica de enseñanza, el contacto directo con el público de la escuela, las posibilidades (recursos didácticos) que podrían ser adoptados para el desenvolvimiento de la práctica en el salón de clase y la observación del cotidiano escolar. De este modo, consideramos que la práctica supervisada de la lengua española se hace inherente a los estudiantes del Curso de Letras Español y demás licenciaturas, por ser un momento de conocer el ambiente escolar y las escojas pedagógicas a ser adoptadas, como también permitir una reflexión sobre la formación del profesor principiante.

**Palabras-clave:** Práctica. Docencia. Enseñanza y aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo trata de una evaluación crítica de la pasantía realizada por las alumnas del quinto periodo del Curso de Letras Español de la Universidad Federal de Acre en la Escuela Pública Estadual Marilda Gouveia Viana, en Rio Branco – Acre, que atiende alumnos de enseñanza primaria del 6º al 9º año. En esta escuela, realizamos la pasantía a partir de orientaciones pedagógicas, en que pudimos observar las clases de la profesora titular y también ministrar clases a fin de iniciarnos una etapa importante en nuestra formación académica.

Por ser la primera etapa de experiencia directa de los estudiantes de cursos de licenciatura en el trabajo de profesorado, es común depararnos con algunas dudas e incertidumbres en relación a cómo proceder en la sala de clase, por eso la necesidad de reflexionar sobre la práctica es fundamental para alcanzar resultados satisfactorios en este momento.

De este modo, percibimos que el trabajo docente exige una actitud reflexiva que debe determinar su acción y propiciar un hacer diferenciado a los alumnos. Por eso, elegimos la teoría socio-interaccionista de *Vygotsky* para orientar los planes y la práctica proponiendo que los alumnos realizasen actividades a través del lenguaje hablado y escrito, a fin de motivarlos creando cuestiones en que pudiesen leer y reflejar sobre sus propias conclusiones.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La práctica supervisada de la Lengua Española es importante para los estudiantes, porque trata del momento que tendrán para conocer el ambiente escolar y asumir una postura profesional, especialmente, en las escojas pedagógicas, como también adquirir

conocimientos, llevándolos a reflexionar sobre la formación del profesorado.

De acuerdo con Pimenta (2012) “La práctica de observación, conforme la autora, por el simple hecho de introducir el alumno en la escuela para observar su funcionamiento, no le capacita para desvendar la complejidad de esta” (Pimenta, 2012, p. 78)<sup>4</sup>. Reflejamos que no basta apenas observar el cotidiano de la escuela y su organización administrativa para comprenderla esencia de la escuela, es necesaria la comprensión del espacio académico, para que a través de las observaciones podamos tener expectativas que nos lleven a evidenciar las funciones del espacio educacional y de qué manera desarrollaremos acciones para nuestra actuación como profesores.

De ahí, identificamos que la importancia de la observación e investigación del espacio escolar, debe de estar articulada a la continuidad de las reflexiones propiciadas al momento de la práctica en la sala de clase. Es decir, posibilitar datos que promuevan una articulación con la pasantía, pues es a partir de esta práctica que los futuros profesores van a desarrollar experiencias y aprendizajes relacionadas a su formación profesional y donde probablemente, tendrán respuestas para muchas dudas, que se hacen indispensables cuando se trata de la responsabilidad social del profesor, con los alumnos y la comunidad escolar, de su formación en la universidad y, en especial, con la calidad de la educación.

La práctica pedagógica en el momento de la pasantía consiste en la observación de la actuación educativa del profesor titular de la escuela, y el desarrollo de la propia práctica a partir de las teorías leídas y debatidas en las clases del curso. Existe una dialéctica entre teoría y práctica pedagógica, lo que nos lleva a una dicotomía entre las dos, pero se funden en la práctica social y en la formación del profesor, haciéndose en un proyecto transformador de la acción educativa.

Podemos considerar que la escuela posibilita el saber sistematizado, en que debería hacer con que el alumno desarrollase integralmente, ampliando el conocimiento de sí mismo y de las cosas del mundo. En esta misma condición podemos definir el papel del profesor, así como demostrado en el libro “*Teorias cognitivas da aprendizagem*”, como mediador del aprendizaje para los alumnos, o sea, el aprendizaje es un proceso intencional,


orientado por objetivos a ser alcanzados en que lo principal son los alumnos.

En la teoría socio-interaccionista de Vygotsky, el contexto social y el desarrollo cognitivo humano caminan juntos, o sea, el individuo desarrolla sus capacidades intelectuales a partir del medio social en el cual está inserido. Así, debemos pensar en la heterogeneidad de la sala de clase, en que nos deparamos con individuos distintos, que tienen diferentes conocimientos y comportamientos, influenciados seguramente por las interacciones sociales que son distintas para cada individuo. La mediación por un adulto que ya posea el dominio de los signos lingüísticos es fundamental para su desarrollo intelectual, para ayudarlo a organizar su percepción.


La pasantía auxilia al alumno-profesor que actúe como mediador de las situaciones de aprendizaje, conociendo su ambiente de trabajo y lidiando las diversas situaciones que podrán ocurrir en esa función tan singular y distinta que es educar. Educar no es solo conocer lo que se debe enseñar, más, especialmente lo que se debe enseñar y cómo enseñar, o sea, reflejar sobre los diferentes métodos de enseñanza puesto que cada individuo aprende de forma diferente siguiendo particularidades de sus experiencias individuales.

De esta forma, el profesor debe fundamentarse en la concepción de lenguaje y aprendizaje contenidos en los “Parâmetros Curriculares Nacionais” que orientan los principios que fundamentan la enseñanza de lengua extranjera, a fin de propiciar a los alumnos la comprensión de la ciudadanía, haciendo con que sean sujetos críticos y participativos en diferentes situaciones sociales. Para que eso ocurra, el profesor necesita, según los *Parâmetros y Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental*, desarrollar el *engajamento discursivo* de los alumnos, o sea, conseguir desenvolver la capacidad de los alumnos para que sean “dueños” de su decir, y que lo hagan con competencia a través de bases discursivas diversas.


Es fundamental, pues que el futuro docente sepa lo que son y para qué sirven los géneros textuales, pues son considerados herramientas para el desarrollo del trabajo de todo profesor en salón de clase. Eso significa que el profesor deberá ser un profesional




actualizado, que busca nuevas informaciones, que acompaña formas innovadoras para el trabajo pedagógico en salón de clase.




En la enseñanza de una manera general, y en el salón de clase de modo particular, se puede tratar de los géneros en la perspectiva aquí analizada y llevar los alumnos a producir o analizar eventos lingüísticos los más diversos, tanto escritos como orales, e identificaren las características de género en cada uno. (Marcuschi, 2010, p.37).<sup>5</sup>




Seguramente, Marcuschi nos muestra que es a través de actividades basadas en los géneros textuales que podremos incentivarlos a pensar, analizar y desarrollar sus formas de interpretación. Los profesores en su práctica deberán criar condiciones que viabilicen los objetivos establecidos en




sus planes de clase, o secuencias didácticas, articulados a los procedimientos y evaluación, a fin de permitir la comprensión y aprendizaje de los alumnos.



El planeamiento consiste en ordenar las ideas, métodos y contenidos para cada grado que se pretende enseñar, es una dirección del objetivo que se pretende alcanzar, pero obviamente que ese planeamiento puede y debe ser direccionado de acuerdo con el público al cual se está enseñando.




De este modo, en el libro *Planejamento Escolar* observamos que las propuestas pedagógicas deben estar atadas a los objetivos de enseñanza, sin olvidar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, dando lugar a la construcción de diferentes aprendizajes, valorando el conocimiento previo, la subjetividad y capacidad de los alumnos.



El papel del profesor en ese momento es observar bastante sus alumnos a fin de investigar si su método de enseñanza es eficaz o no, pues algunos métodos van bien para unos y para otros hay que cambiar e intentar nuevamente. Es, por lo tanto, un ejercicio de reflexión-acción-reflexión en que el profesor debe practicar y tener como principio para mejorar su práctica.



## MATERIAL Y MÉTODO



La propuesta de la pasantía fue elaborada a partir de la necesidad de los alumnos en que la mayor problemática de ellos, que consistía

en la escritura y el habla en lengua española. De esta manera, fue pensado en actividades y ejercicios en que ellos pudiesen practicar la lengua española, escuchando, hablando y escribiendo.

Trabajamos de manera clara y objetiva, en la turma de 5ª Serie/6º Año, planeando algunas actividades orientadas a partir de contenidos propuestos por la profesora titular: las expresiones de lenguaje de la lengua española como las formas de saludos, las formas de despedidas y formas de agradecimiento; los pronombres personales y algunos verbos en el tiempo presente de indicativo.

Antes del inicio de la práctica, intentamos firmar con ellos una relación de respeto, comprensión y participación de cada alumno donde percibimos que esta turma fue más productiva.

En la clase, hicimos uso de algunos géneros, explicándolos y propiciando algunas producciones textuales. De esta forma, elaboramos una actividad con las expresiones de saludos, en que en pareja los alumnos produjeron un diálogo y presentaron para todos.



Después, explicamos los pronombres personales y algunos verbos en presente de indicativo, que fueron reforzados a través de los ejercicios de la música “Latinoamérica”, de Maná, que contenían huecos para que los alumnos rellenasen con los verbos: ser, estar y tener. Así, también trabajamos con la comprensión auditiva y la percepción de los alumnos en relación a las diferentes formas de habla española.

Fueron realizadas algunas actividades del libro “Saludos”, de Ivan Martín, sobre los verbos descritos anteriormente, en que la mayoría de los alumnos tuvieron aciertos, ellos no presentaron muchas dificultades.




Los alumnos de la turma de 6º Año, fueron siempre más participativos, interesados, atentos a las explicaciones y no tenían recelo de preguntar cuando no entendían. Algunos alumnos, pero la menor parte, presentaban deficiencia en la atención, mismo así hacían sus actividades, respetaban las profesoras pasantes y respetaban a los demás.

En la segunda clase con la referida turma, planeamos algunas actividades embazada en: práctica oral de la lengua española a través de los pronombres personales y verbos en presente de indicativo como también el conocimiento del alfabeto español







y la pronunciación correcta de las letras. Empezamos la clase haciendo revisión del contenido anterior, pronombres personales y verbos, para mejor fijación de los asuntos estudiados anteriormente y acompañamiento del conocimiento de los mismos, que ejercitaron los pronombres personales repitiéndolos en español. Por último, explicamos el alfabeto español, escribiendo en la pizarra y practicaron juntos como se escribe y como se lee cada letra e hicieron una actividad, que consistía en un dictado.





En la turma 6ª Serie/7º Año tuvimos que hacer una breve actividad sobre los *saludos* en la pizarra para hacerlos recordar lo que ya había sido trabajado. A los alumnos fue desarrolladas actividades en parejas para que rellenaran los huecos con sus hablas y, enseguida, presentaron para todos. Explicamos el contenido que era los pronombres personales y algunos verbos en Presente de Indicativo y su uso en la lengua española. Después distribuimos copias del texto “Marina y su historia”, para que los alumnos hiciesen la lectura y también una actividad para rellenar los espacios con los pronombres personales y verbos: ser, estar y tener.



En la turma 6ª Serie/7º Año como antes establecido el tiempo de dos horas, vimos que en todas las clases lo mayor objetivo fue el ejercicio de la expresión oral y escrita de los alumnos, entonces practicaron oralmente los pronombres personales, recordaron los verbos en el tiempo presente de indicativo y conocieron las profesiones en español. Empezamos la clase con la revisión de los contenidos estudiados anteriormente, hicimos la actividad del texto “Marina y su historia”. En seguida, explicamos las profesiones en español y realizamos ejercicios vueltos al tema.



## RESULTADO Y DISCUSIÓN



El análisis crítico de las regencias practicadas por las profesoras pasantes del curso de Letras Español de la Universidad Federal de Acre en el quinto período, fue una búsqueda de construir una visión del compromiso de la educación en general y del papel del profesor a fin de orientar a nuevos desafíos para nosotros, futuros educadores, bien como padres, familias, y todo el ambiente escolar, los principales responsables en proporcionar a los individuos la libertad de

aprender el conocimiento científico, teórico, institucional como también el conocimiento del mundo.


En este sentido, la práctica pedagógica se hace importante para los futuros profesores, siendo que como sugiere Fávero (1992) “No es solo con el curso que el individuo se torna profesional. Es, sobre todo, comprometiéndose profundamente como constructor de una praxis que el profesional se forma” (Fávero, 1992, apud. Pimenta, 2012, p. 80)<sup>6</sup>. O sea, no es apenas a través del curso de carrera que una persona se torna un profesional, más sí de la movida diaria, viviendo las experiencias, haciendo las escojas pedagógicas y con las múltiples situaciones que van a ocurrir en un salón de clase.

El profesor será un buen profesional a partir del momento que practicar, planear, conocer el ambiente en que trabaja, las personas con que trabaja, las características de las turmas, sus alumnos, como ellos están aprendiendo y, fundamentalmente, evaluando sus métodos, sus actividades y su enseñanza.




Las realidades sociales son múltiples, por eso hay que buscar la mejor manera de planear las clases de acuerdo con el público que va a asistir. Así, para propiciar clases más atractivas y participativas, algunas actividades fueron realizadas en parejas, donde los niños hicieron y compartieron sus conocimientos, desarrollando una interacción unos con otros. Cada pareja hizo su actividad de dialogo a partir de sus conocimientos previos, que son válidos para su desarrollo, y después compartieron con los demás en el salón de clase exponiendo su capacidad de criar y hablar, valorando el aprendizaje, respetando y participando de lo que fue propuesto por las profesoras pasantes.

El texto propuesto para la turma 6ª Serie/7º Año “Marina y su vida” fue poco explorado, consideramos que podríamos tener elegido actividades más elaboradas que buscasen la comprensión lectora de los alumnos, considerando que el texto sirvió apenas como una herramienta para exploración gramatical. En verdad, la manera de exploración del texto fue equivocada, no propiciando una reflexión, interpretación y producción textual.



El trabajo con género debe de ser más elaborado y seguir propósitos que van más allá del análisis de la lengua. Es necesario, conforme indica Marcuschi (2010) buscar informaciones acerca de la naturaleza del contenido, el nivel





del lenguaje utilizado, el contexto y el tipo de situación en que el género se sitúa, etc. O sea, identificar elementos implícitos y explícitos añadidos a los conocimientos que los alumnos ya poseen en diferentes géneros que envuelven los contextos sociales.



Eso también es indicado en las Orientaciones Curriculares, que consideran que se debe comprender los diferentes géneros textuales escritos y trabajados durante un año de estudios, utilizando formas no lineares de proceder en la lectura y profundar el conocimiento sobre las características de género y los propósitos de los textos. Por eso es importante que el profesor haga un sondeo de los conocimientos previos de los alumnos y proponga materiales didácticos y actividades que puedan integrar el alumno en situaciones de construcción de significado a través de actividades que posibiliten la observación de uso de nuevas estrategias criadas por los alumnos, autónomamente y también en grupo.





Otro punto a ser reflexionado fue el uso demasiado de ejercicios estructurales, que pueden hacer parte de las escojas de actividades, pero no deben de ser el centro del plan. Siendo algo que necesita ser cambiado en experiencias posteriores, ya que según los “Parâmetros Curriculares Nacionais” en las acciones pedagógicas deben estar inseridos la exploración de los contenidos conceptuales, procedimentales y los que envuelvan las actitudes y valores de los alumnos.



Todavía, otros puntos se pueden considerar positivos pues identificamos las dificultades de los alumnos e intentamos hacer un trabajo vuelto para eso, en la medida en que trabajamos con actividades que envolvían la escucha, oralidad y escrita, además de incentivar momentos de interacción dentro de la sala de clase.

## CONSIDERACIONES FINALES



La escuela que sirvió para la práctica registrada fue la *Escola Estadual Marilda Gouveia Viana*, consideramos en la discusión una escuela bien administrada en su organización, en su forma de lidiar con los alumnos, con los recursos disponibles, con la administración adecuada del espacio, con el grupo docente y todo el equipo que trabaja en la escuela nos haciendo comprender que fue el principal motivo de tenernos éxito al realizar

nuestra pasantía.




Esta escuela tiene una grande responsabilidad social, demostrada por el comprometimiento educacional de todos los funcionarios y cuerpo docente, además de los alumnos, pues las dos turmas que tuvimos contacto, eran alumnos que firmaban compromiso con el conocimiento de la lengua española, especialmente por el buen trabajo de la profesora titular.

Entendemos que la asignatura *Estágio Supervisionado I*, es importante como una práctica para el futuro docente, una forma de tener contacto directo con la profesión, por eso el estudiante debe vivenciar la teoría que aprende en la Universidad en la práctica desarrollada. Consideramos esta práctica como un significativo momento de reflexión, pues nos permitió reflejar sobre nuestras propias acciones dentro de todo el proceso de iniciación docente.

Las turmas donde fueron realizadas la práctica pedagógica son turmas fáciles de lidiar, por el número de alumnos y por el interés de ellos, entonces basta apenas programar, planear y realizar actividades interactivas para desarrollar un buen trabajo con los alumnos. La lengua española es bastante respetada por los alumnos, más percibimos que aun confunden algunas palabras o expresiones, comparándolas como se escribe y se lee en portugués, entonces es necesario hacer un trabajo que ayude a reflejar la diferencia entre las dos lenguas. Todavía, también comprendemos que la adquisición de una lengua extranjera, mantiene relación estrecha con la materna.

La mayor dificultad de la pasantía fue la falta de interés de algunos alumnos, haciendo con que interviniese en la falta de atención de la turma en algunos momentos. Por eso fue necesario hacer el trabajo organizado, ocupando los niños con bastante producción, haciendo ejercicios para la escrita y el habla, pues así ellos se mantuvieron envueltos con los contenidos y con el aprendizaje. Por tanto, a pesar de algunas dificultades analizamos al fin que lo que llevó a resultados positivos de la pasantía evaluada fue la forma como las alumnas fueron orientadas juntamente con el posicionamiento de la gestión de la escuela, como el comprometimiento de la profesora titular y la colaboración de los alumnos.

En relación a la fundamentación de este momento, percibimos que aun existe un




distanciamiento entre lo que es enseñado en la universidad (especialmente en los cursos de licenciatura) y la realidad de la escuela, que se refleja a partir del distanciamiento entre contenidos y modo como enseñar por medio de los presupuestos exigidos en la educación básica. Esta situación interfiere en la actuación de los profesores pasantes, o sea nuestra fundamentación teórica presentada en este trabajo en muchos puntos se distancia de la acción desarrollada, por aun tenernos una relación teórica y práctica que no se efectúan a lo largo de la formación académica que debería articular su currículo con los de la educación básica como sugiere la Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior.




## NOTAS

<sup>1</sup>.Discente del Curso de Letras Español del 6º Período de la Universidad Federal de Acre.




<sup>2</sup>.Licenciada en Artes Visuales por la Facultad de la Amazonia Occidental. Actualmente es discente del Curso de Letras Español del 6º Período de la Universidad Federal de Acre


<sup>3</sup>.Profesora Orientadora. Máster en Letras: *linguagem e identidade*, por la Universidad Federal de Acre.



<sup>4</sup>.O estágio de observação, conforme a autora, pelo simples fato de introduzir o aluno na escola para observar o seu funcionamento, não o capacita para desvendar a complexidade desta. (Pimenta, 2012, p. 78)



<sup>5</sup>.No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um.” (Marcuschi, 2010, p.37).




<sup>6</sup>.É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma” (Fávero, 1992, p.65,apud Pimenta, 2012, p. 80)



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental. Caderno 1 - Língua Espanhola.** Série Cadernos de Orientação Curricular. Rio Branco, 2010.



\_\_\_\_. **Planejamento escolar:** compromisso com a aprendizagem. Rio Branco, 2009.

ANDÚJAR, José Cardona. El centro de secundaria

como ecosistema de formación permanente del profesor. In: RIVILLA, Antonio Medina. GASCÓN, Agustín de la Herrán. ROMERO, Cristina Sánchez (coord.). **Formación Pedagógica y práctica del profesorado.** Universidad Autónoma de Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetro Curricular Nacional - 3º e 4º ciclos do Ensino fundamental - Língua estrangeira.** Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** 2 ed. rev. e atual. - Curitiba: Ibpx, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino.** Ana Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (organizadoras). - São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Série Estratégias de ensino; 18).

MASETTO, Marcos Tarciso, 1937 - **Didática:** a aula como centro/ Marcos Tarciso Masetto. - São Paulo: FTD, 1994. - (Coleção aprender e ensinar).

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? - 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência:** diferentes concepções. In: Revista Poíseis. Volume 3, nº 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

# PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E FICCIONAIS NOS SÉCULOS XIX A XXI A PARTIR DE A EDUCAÇÃO SENTIMENTAL, DE GUSTAVE FLAUBERT

Humberto de Freitas Espeleta  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

As relações entre a história ficcional e a história oficial, ou seja, Literatura e História, se estabelecem no processo da criação literária por meio dos recursos reconhecidos como próprios à criação artística. Desse modo, no presente trabalho serão tratadas questões envolvendo o estilístico presente no enunciado, ou seja, os recursos próprios da construção de discursos. O estudo do tempo da escritura (ou seja, da construção da narrativa), com o estudo do tempo da descrição aliado aos estudos do tempo histórico (a posição social e acontecimentos oficiais da História) e do tempo humano (a psicologia), pretende-se verificar, para cumprir um dos objetivos a que este trabalho se propõe, qual é a relação entre História e ficção. Mais especificamente, como esta relação define o que é real e o que é ideal para uma e outra, levando-se em conta o papel do tempo para estabelecer esta relação. Para alcançar este intento será analisado o romance *A Educação sentimental*, de Gustave Flaubert, a partir do qual se fará uma comparação entre os fatos históricos ocorridos na França e no Brasil naquela ocasião e ainda hoje.

**Palavras-chave:** Ficção. História. Ideal. Real.

## INTRODUÇÃO

Este artigo desenvolve-se a partir da edição de passagens da dissertação de mestrado *O Malogro* como expressão do tempo em *L'Éducation sentimentale* (ESPELETA, 1998), a qual faz menção à ideia de que há uma História oficial e uma história ficcional, do ponto de vista da Teoria da Literatura. Um texto pode narrar fatos históricos e ser um texto literário; mas pode também apenas revelar os ideais e as esperanças de um povo. No entanto, é preciso reconhecer que a sociedade produz formas antagônicas de ver a realidade, o narrador de um romance pode simular ações para representar uma


realidade vivida por uma sociedade e, assim, criar condições para que sejam analisadas, de maneira crítica, as ideias imperantes naquele momento, verificando-se até que ponto elas estão em relação com a realidade.

Para definir a relação Literatura e História, a referência a fatos históricos relevantes do século XIX na França, facilitará a compreensão do posicionamento de Flaubert e de suas personagens dentro deste século. Porém, esclareça-se com Gérard Genette, que *o narrador é um papel fictício, ainda que diretamente assumido pelo autor* (GENETTE, s/d, p. 213).


Procurando identificar de que maneira se dá a transfiguração da realidade nas relações entre história e ficção, será abordada também a questão ideológica, sobretudo quando se sabe que entre 1841 e 1845 Flaubert realizou a primeira redação de *L'Éducation sentimentale* e que, somente entre 1864 e 1869, ele empreendeu a redação e publicação de sua versão definitiva. Na sua vasta correspondência com os amigos, Flaubert escreve sobre seu interesse pela antiguidade; entre muitas passagens de sua correspondência, há uma que incide sobre sua paixão pela História. A ação do romance tem início em 15 de setembro de 1840. Narra a história de Frédéric e de outras personagens importantes por atuarem como protagonistas dos acontecimentos históricos da França e que Flaubert transpõe para a ficção. Cada fracasso de Frédéric nas tentativas de conquistar Madame Arnoux corresponde a uma perda em sua vida: insucessos nos estudos, na profissão; e o principal malogro de sua vida coincide, no romance, com o momento em que Louis-Philippe é deposto, derrubando os ideais monarquistas de alguns poderosos da época.

Madame Dambreuse, a quem Frédéric liga-se para superar seu fracasso amoroso com Madame Arnoux e com Rosanette, compreendendo as razões de Frédéric para ligar-se a ela, decide vingar-se. Ela decide ir aos leiloeiros públicos, onde estão sendo vendidos







os bens dos Arnoux, para comprar um de seus objetos. Frédéric roga-lhe que desista da compra; ela não o atende e ele, por isso, a abandona. No dia seguinte, 2 de dezembro de 1851, Paris está em estado de sítio e um golpe de estado dá início ao Segundo Império, sob o governo de Louis Bonaparte.




Frédéric viaja, tem outros amores, os anos passam e em março de 1867, recebe a visita de Madame Arnoux. Foi a última vez que eles se viram. Frédéric considerou que era tarde demais para retomar uma história da sua juventude, além disso, Madame Arnoux estava envelhecida e com os cabelos brancos.



A fatura de *L'Éducation sentimentale* situa-se no período em que importantes acontecimentos históricos modificam a estrutura social e política da França. Tais mudanças provocam uma sensação de inatividade pela lentidão aparente com que as transformações se processam. Os malogrados golpes políticos e sociais como a Monarquia de Julho, a Revolução de 1848, a Segunda República e o Segundo Império, causam um sentimento de estagnação, pois quando uma nova ordem se estabelece é preciso que a sociedade, com suas correntes de pensamento em efervescência, possam inserir-se nessa nova realidade. É então quando toda a atividade humana política e social aparentemente diminui a velocidade do processo de transformação. Isto acontece por causa do choque entre o ideal e o real que esses malogros produzem nos homens idealistas e na sociedade em geral.



Este estudo é também sobre a relação entre História e realidade e sobre Ficção e Ideal. Gustave Flaubert, numa perspectiva irônica e emocional, deixa transparecer através de seu discurso que “tudo não é senão o reflexo de outra coisa” (GOTHOT-MERSCH, 1985, p. 32). Em outras palavras, isto quer dizer que, embora o romance esteja contextualizado no período histórico que vai de 1840 até 1867, o idealismo histórico não é apenas o reflexo da ficção na realidade que o poder quer se estabelecer como ordem; na contramão, a ficção é a própria realidade em seu aspecto virtual. É aí que se dá o choque entre o ideal e o real, que faz deste romance uma obra literária.



A atitude de Flaubert em representar suas personagens como se estivessem doentes de um mal que provoca a apatia e o desânimo, demonstra como ele cria as personagens e os fatos de linguagem para construir um efeito de realidade que faça o leitor crer que ele





está diante de um relato verídico. É possível que Frédéric, um homem que viveu sem fazer nada em toda a sua vida, e que tenha sempre esperado do acaso os benefícios para realizar suas ambições. Esteticamente Frédéric é um representante das personagens românticas que passavam os dias sonhando em realizar amores impossíveis.

Há, em *L'Éducation sentimentale*, uma disposição das referências cronológicas que permitem reconstituir toda a trajetória de Frédéric no desenrolar de sua vida: são datas precisas, datas indicando apenas o dia e mês ou então apenas indicações dos dias da semana.





O jornal *Le National*, fundado durante a Monarquia de Julho por Louis Adolphe Thiers, que juntamente com Victor Hugo e Lamartine ajudou a colocar Louis Philippe no trono da França. Thiers tornou-se mais tarde, em 1871, o primeiro Presidente durante a Terceira República até renunciar em 1873. *Le National*, foi um dos órgãos mais importantes da oposição republicana oficial; sob a direção de Marrast desde 1841, contribuiu para os acontecimentos de 1848, sendo suprimido em 2 de dezembro (ES, p. 87 e GOTHOT-MERSCH, 1985, p. 515). Além deste jornal, Paris contava na época com *Le Siècle*, jornal de oposição, fundado em 1836, de tendência constitucional e liberal, órgão da *gauche dynastique*; em 1848 tornou-se um jornal republicano. *Le Siècle* é citado ao menos duas vezes no corpo do romance, na página 159 e depois na página 217 (ES, 1985).

*La Gazette de France*, de índole legitimista, tinha como diretor M. de Genoude. Citar aqui o *La Gazette de France*, reforça a referência à reforma eleitoral. Ainda entre os jornais legitimistas é também citado no romance o *La Mode* (ES, 1995, p. 196) como sendo o jornal lido por Monsieur de Cisy, uma das personagens do romance em estudo. Finalmente, *Le Charivari* é um jornal de espírito satírico que durante a Monarquia de Julho teve uma colaboração mordaz contra o regime instituído, publicando caricaturas das figuras mais proeminentes da época e que defendiam as ideologias monárquicas. Este jornal foi fundado em 1832 e contou como colaboradores com os melhores desenhistas da época: Honoré Daumier (pintor e gravador francês, viveu entre 1808 e 1879. Ficou célebre por suas caricaturas políticas), Paul Gavarni (desenhista francês, viveu de 1804 a 1866), entre outros.



As questões orçamentárias são tratadas



pelo jornal *Le Citoyen* que publica uma notícia sobre a campanha que fixou as fronteiras entre o Marrocos e a Argélia em 1844, quando os franceses, sob a ordens de Guizot, não reclamaram dos vencidos as despesas de guerra, num valor de mais de vinte milhões de francos (ES, p. 140 e GOTHOT-MERSCH, 1985, p. 517). Toda a parte do romance que vai da p 155 até a p. 344 se desenvolve sob a Monarquia de Julho. Frédéric recebe um bilhete de Deslauriers convocando-o para participar de uma manifestação contra Louis-Philippe na Praça do Panthéon em 22 de fevereiro de 1848 (ES, p. 345). As mudanças no ministério têm início em 22 de fevereiro de 1848, aos gritos de: — “*Vive la Réforme! à bas Guizot!*” (ES, p 346-353); quando ocorre um tumulto no *boulevard des Capucines*. Não se sabe em quais circunstâncias, soldados atiraram contra a multidão, fazendo várias vítimas fatais. O povo colocou os cadáveres sobre uma carroça iluminada com tochas, e circulou com eles a noite toda pela cidade (ES, p. 353 e GOTHOT-MERSCH, 1985, p. 534).



O início da Segunda República é referido na p. 362 e o Governo Provisório, é referido na p. 364; a personagem Deslauriers torna-se comissário na província. O Governo Provisório substituiu imediatamente por comissários republicanos os prefeitos e subprefeitos, fato referido na p. 535; Ledru-Rollin, advogado, foi o primeiro republicano a entrar na Câmara em 1841, quando reclamou reformas sociais e o sufrágio eleitoral. Em 1848, ele foi nomeado membro do Governo provisório e Ministro do Interior (ES, p. 364 e GOTHOT-MERSCH, p. 535); Eleição de Louis-Napoléon Bonaparte para a Presidência da República aparece p. 545, nota 316. Golpe de Estado de Louis-Napoléon em 2 de dezembro de 1851 coincide com o nascimento do filho de Frédéric e de Rosanette (ES, p. 497-8). Neste episódio, Sénecal, fardado, com um golpe de espada mata Dussardier que gritava vivas à República.




Dentre estes exemplos da disposição cronológica, observe-se que há vários exemplos de intromissão de personagens fictícios invadindo fatos históricos realmente acontecidos: Regimbart lendo o jornal *Le National*, Deslauriers convidando Frédéric para participar da manifestação contra Louis-Philippe e Deslauriers tornar-se comissário na província durante o Governo provisório. Todos esses acontecimentos fictícios, ambientados dentro da História, produzem










no leitor a ilusão de que ele está, não diante de um fato ficcional, mas sim diante de fatos históricos. A história oficial precisa ser fiel na reconstituição do passado para poder relatar com exatidão as informações que ela veicula; já a história ficcional não precisa ter este mesmo compromisso, nem mesmo quando o escritor se refere a fatos da História para dar fidedignidade à sua obra, e estes fatos não estão devidamente documentados. Este é o caso de um episódio ocorrido entre 1836 e 1845, e que excitou o patriotismo e a anglofobia na França. O fato é que o navegador inglês Samuel Wallis, primeiro europeu a visitar o Taiti, reclamou a ilha para a Grã-Bretanha em 1767 e, um ano mais tarde Louis Antoine de Bougainville a reclamou para a França, ela se torna um protetorado francês em 1842. O caso envolvia o protestante inglês Pritchard, o almirante francês Dupetit-Thouars, a rainha Pomaré, do Taiti, e o protestante Guizot, ministro do governo francês durante o reinado de Louis Philippe entre 1840 e 1848.

Trata-se de um conflito de influência entre franceses e ingleses junto à rainha Pomaré, soberana do Taiti. O almirante francês Dupetit-Thouars, depois de muitas tentativas de chegar a uma solução, destituiu Pomaré e mandou prender e expulsar o missionário protestante Pritchard, negociador dos ingleses. Nos dois países os ânimos se aqueceram. Quando Guizot aceitou apresentar desculpas oficiais e oferecer uma indenização à Pritchard, a França inteira indignou-se. A questão que aqui nos interessa é que esse fato ocorreu entre 1844 e 1845, e Flaubert, curiosamente, mesmo depois de ter sido advertido por seu amigo Du Camp, insistiu em situar tal episódio, citado nas páginas 75-77 de *L'Éducation sentimentale*, em 1841, cometendo assim, propositadamente, um anacronismo (GOTHOT-MERSCH, 1985, p. 514).

Esta sua atitude revela que para Flaubert o que mais importa, em termos de criação literária, é o verossímil e não o real, o verdadeiro ou a verdade Histórica, pois antes de tudo ele estava escrevendo uma história fictícia, pois o discurso verossímil não existe para atestar se determinada realidade dentro de um texto figurativo do tipo literário está de acordo com “a realidade sociocultural”, ele existe para simular o verdadeiro. Se há um anacronismo no discurso narrativo de *L'Éducation sentimentale*, não se pode dizer que a verossimilhança tenha sido comprometida, pois ocorreram mesmo



manifestações de anglofobia provocadas pela questão anteriormente citada envolvendo a França, a Inglaterra e o Taiti; além do mais, não há no romance citações explicitamente expressas das datas em que ocorreram os fatos ali narrados que pudessem comprometer a imanência do discurso por uma ruptura da relação epistêmica entre enunciador e enunciatário.




É ainda preciso observar que muitas vezes o historiador, na construção de seu discurso, imprime aos seus relatos impressões particulares sobre os episódios históricos do passado que ele expõe. Estas reflexões mostram o quanto a História e a Literatura se aproximam estabelecendo uma relação de complementaridade, que até o momento parece ser incontestável: *o historiador, tendo que formar concepções a partir de indícios, põe muito de si mesmo em seu discurso; por outro lado, ao tentar descobrir os segredos da vida do passado, captar sua essência, ele sai da Ciência e entra na Literatura (FREITAS, 1986, p. 2-3).* Do constante relacionamento entre estas duas formas de narrativas, a histórica e a ficcional, emerge a questão do personagem-narrador. No século XIX postulou-se o distanciamento entre narrador e narrativa estabelecendo uma objetividade que dá ao leitor a impressão de que a história narra-se a si mesma. A personagem-narrador é a responsável pelo efeito ilusionista da auto-narrativa, onde a história é narrada por si mesma. Pensando a narrativa dentro dessa tradição do século XIX, onde o narrador precisa ser repensado, é que Leite (1987) mostra que há uma proximidade marcante entre História e Ficção desde os gregos até hoje. Em seu livro *O Foco Narrativo* ela diz: *Mas como se coloca, então, a relação da Ficção com a História, neste momento? Na verdade não se abandona a comparação que se impôs desde Aristóteles. Ela, volta e meia, reaparece, implícita ou explicitamente, nos próprios romancistas ou nos teóricos da literatura, quando não vem recolocada pela própria filosofia. A diferença é que agora não se desconfia somente do poder da representação do discurso da História. A desconfiança se alastra também para o poder da Ficção de, pela particularidade, chegar à universalidade, operação que nos levaria, segundo Aristóteles, Diderot ou Lukács, a compreender e conhecer mais profundamente a realidade (LEITE, 1987, p. 78).*

Em *Le discours de l'histoire*, Roland








Barthes diz que o problema das relações entre História e Ficção está em saber se há uma diferença entre elas, e que se houver tal diferença é preciso encontrar o nível de enunciação onde devemos situá-la (BARTHES, 1982, p. 13). Buscando solucionar esta questão Barthes, utilizando os conceitos lingüísticos de Jakobson sobre *shifters* e os conceitos de análise da narrativa, definidos por ele próprio em *Introdução à Análise Estrutural da Narrativa*, analisa os discursos de Heródoto, Maquiavel, Bossuet e Michelet dividindo sua análise em três partes: enunciação, enunciado e significação. Segundo Barthes, na história “objetiva”, o “real” é apenas um significado não formulado, abrigado atrás da toda poderosa aparência do referente. Esta situação define o que Barthes chama de *efeito de real*. Em outros termos podemos dizer que o discurso histórico não acompanha o real, ele não faz senão significá-lo, afirmando o tempo todo, através do enunciado, que este ou aquele fato aconteceu, sem que essas afirmações possam ser contestadas, uma vez que se criou um efeito de real por meio da eliminação do significado fora do discurso “objetivo”, deixando nivelar-se aparentemente o “real” e sua expressão. É importante notar que esta eliminação do significado permite a criação de novos sentidos dado que em um sistema, toda carência de elemento é por si mesma significante.

A Monarquia de Julho teve início com a Revolução de 1830 ocorrida em Paris, no mês de julho, quando o povo francês revoltou-se contra o rei Carlos X para impedi-lo de transformar a França numa monarquia absoluta, tal qual ela havia sido antes da Revolução Francesa. Nas eleições de 1827, os liberais haviam conquistado a maioria na Câmara dos Deputados. O rei Carlos apoiou os adversários dos liberais nas eleições de 1830, mas estes venceram por um número ainda maior de votos. O rei baixou então as Ordenanças de Julho, que impuseram uma rigorosa censura à imprensa, dissolveram a recém-eleita Câmara dos Deputados antes que essa se reunisse, marcaram uma data para novas eleições e reduziram o número de eleitores. O povo se revoltou. A classe média e os trabalhadores, lutando atrás de barricadas nas ruas, tomaram a cidade em três dias. Carlos X abdicou do trono e fugiu para a Inglaterra. Os trabalhadores desejavam uma forma republicana de governo. Mas Lafayette colocou sua grande influência a favor de uma







monarquia limitada sob Louis-Philippe, o duque de Orléans. Louis-Philippe foi mais um rei *burguês* (da classe média) do que um rei aristocrático, como Carlos X. Foi redigida uma nova constituição francesa baseada na Carta de 1814. Essa constituição era na época a mais liberal da Europa.



Estabelecida a Monarquia de Julho, medidas tomadas pelo rei descontentaram a classe trabalhadora provocando ações revolucionárias. Liberais e socialistas chefiaram insurreições contra os soberanos antidemocráticos, dando início, em fevereiro de 1848, a um grande movimento revolucionário. Republicanos franceses exigiram que o rei Louis-Philippe estabelecesse um governo beneficiando a classe trabalhadora. Cidadãos invadiram a Assembléia francesa e obrigaram o rei a fugir, proclamando em seguida a Segunda República Francesa. As divergências sobre as reformas para os trabalhadores prosseguiram e, em junho, sangrentas batalhas foram travadas nas ruas de Paris. Mais tarde, ainda em 1848, Louis-Napoléon foi eleito presidente da República; estava então, desta maneira, instalada a Segunda República. Uma vez no poder, Louis-Napoléon Bonaparte, sobrinho de Napoleão Bonaparte — em 1851 se atribuiu ilegalmente maiores poderes e se declarou presidente por dez anos. Em 1852, ele instaurou o Segundo Império e se proclamou imperador Napoleão III; governou até 4 de setembro de 1870 quando revolucionários o derrubaram (a causa final foi, provavelmente, a Guerra Franco-Prussiana, quando a França perdeu parte de seu território para o Império Alemão, em 1871). No período histórico vivido por Flaubert, quais eram as relações entre a ideologia ou as ideologias daquele momento e a literatura então produzida? Diante desta questão, a resposta imediata é de que se trata de uma “literatura burguesa”, mais precisamente, tratando-se *L'Éducation sentimentale*, de “um romance burguês”. Na verdade não é tão simples assim, pois se tratando de quais sejam as relações entre a ideologia e a literatura, esta questão é bastante difícil de definir.













A análise da ordenação temporal do texto permite sua segmentação, através dos seus demarcadores (formas verbais, advérbios de tempo, adjuntos adverbiais), facilitando o reconhecimento dos modos de relação estabelecida entre o tempo da ficção e o tempo da História. Sabe-se que todo texto está relacionado com uma dada

realidade; isso acontece porque o produtor de um texto trabalha com as ideias do tempo e da sociedade em que ele vive, ligando-se inevitavelmente às condições de existência. Sobre a questão autor e obra, diz Prévost a respeito das afirmações de Lênin sobre a obra de Tolstoi: *o conjunto dos seus escritos, é como que um lugar de confluência de várias ideologias ou de fragmentos de ideologias oriundas de classes diversas; [significa, também,] que o escritor é um «sujeito» que utiliza e organiza esta fermentação que se produz logo que o indivíduo se acha na língua e se «engasta» activa e conscientemente na língua — tão-pouco a literatura é, também ela, um processo sem sujeito. Para o caso, é necessário um sujeito responsável para trabalhar este trabalho* (PREVOST, 1976, p.176).

O que Lênin queria dizer, com suas afirmações sobre Tolstoi e sua obra, é que a ideologia presente numa obra *não é determinada mecanicamente pela origem de classe do escritor* (PREVOST, 1976, p.177). Do mesmo modo em *L'Éducation sentimentale* estão presentes várias ideologias que dão a esta obra uma existência material, próxima demais da realidade, conferindo-lhe por esta característica a importância de ser uma referência de verdadeiros fragmentos da realidade contemporânea, tanto daquela explicitada no texto quanto daquela sobre a qual o narrador faz apenas uma alusão, deixando-a implícita. São muitas as referências que ilustram e comprovam o que até aqui se disse, no entanto serão citadas apenas algumas que parecem ser mais significativas e de acordo com a proposta feita para este estudo. Cabe lembrar mais uma vez que as datas, dentro do romance, não aparecem todas dentro de um rigor em ordem cronologicamente linear.

A primeira referência que será dada é sobre a origem de Charles Deslauriers, filho de um *ancien capitaine de ligne, démissionnaire en 1818 (...). Aigri par de longues injustices, souffrant de ses vieilles blessures, et toujours regrettant l'Empereur, (...) (ES, p. 59)*. Esta referência deixa implícita a informação de que Monsieur Deslauriers, o pai de Charles, era bonapartista e que teria tomado parte das batalhas que deram origem ao Governo dos Cem Dias para restaurar o Império de Napoleão; depois de seu exílio na ilha de Elba, o Imperador tomando conhecimento da impopularidade de Louis XVIII, herdeiro dos Bourbon, decide em 1815, com um exército de
















800 homens, voltar à França sendo derrotado pelos aliados austríacos, prussianos e franceses. Este é um episódio bastante importante da História da França e que, implicitamente citado pelo narrador de *L'Éducation sentimentale*, vai ajudar a preparar o clima para chegar ao ápice histórico do romance que é a Revolução de 1848. Esta informação, dada “de passagem” pelo narrador, vai ajudar a orientar o leitor para a compreensão de quem é Deslauriers e de onde provavelmente vem a formação de sua personalidade ambiciosa e de sua ideologia republicana, além de revelar sua revolta contra a injustiça social, sobretudo no aspecto econômico. As notícias publicadas nos jornais criticando o rei são oficiais e realmente indispunham o povo contra o governo. O primeiro fato tratando da construção de uma muralha ao redor de Paris assombrou a população por catorze anos, desde 1830 quando o governo pediu um crédito para a fortificação de Paris; uma campanha em oposição a essa medida foi encetada; a construção é retomada em 1840 por Thiers que conduz os trabalhos, com grande descontentamento dos parisienses, até 1844. Outra questão que também incomodava muito os franceses nessa ocasião, foram as leis de repressão que atingiam notadamente a imprensa, votadas em setembro de 1835, após o atentado de Fieschi contra Louis-Philippe.

As referências acima apresentadas mostram o quão necessárias são todas as ideologias para a configuração de qualquer período histórico, sem que qualquer uma delas precise ser revelada como sendo aquela assumida pelo produtor de um dado texto literário. O narrador de *L'Éducation sentimentale* coloca em ação personagens representantes das mais diversas classes sociais, cada qual assumindo ideologias também diversas: o democrata Dussardier, empregado do comércio e Sénécail, professor de matemática, este socialista democrata simpatizante de Louis Blanc, o historiador e político francês que contribuiu para o movimento revolucionário para derrubar a Monarquia de Julho como um dos maiores divulgadores das idéias socialistas do seu século; ambos representantes da classe intermediária entre o proletariado e a burguesia. A respeito de Sénécail é importante observar que ele opõe-se firmemente à premiação dos melhores alunos da escola onde lecionava, sugere que estes prêmios eram distribuídos injustamente, pois

ele a considerava prejudicial aos princípios da igualdade e portanto à divisa revolucionária francesa desde 1789. Ficam reafirmados seus procedimentos revolucionários, quando no trecho seguinte o vemos em relações de amizade bastante estreitas com operários, coisa que mesmo os burgueses mais engajados nas lutas sociais não fariam. Em seguida ele aparece às voltas com Rousseau, citado através de sua obra, *O Contrato Social*, George Sand citada através da revista, de tendências democráticas, publicada entre novembro de 1841 e fevereiro de 1848 sob o título de *Revue Indépendante* e da qual foi a incentivadora e uma das principais colaboradoras. Se estes dois eminentes nomes, Rousseau e George Sand, não tiveram seus nomes declinados nesta página de *L'Éducation sentimentale*, o narrador deste romance não economiza nada ao citar diversos outros nomes representantes de doutrinas ideológicas que até hoje ecoam nos meios acadêmicos. Mably, historiador e filósofo, seguidor de Rousseau; Morelly, um comunista que publicou *Le Naufrage des Îles flottantes*, obra comparável à *Utopie* de Thomas More. Fourier, funcionário de comércio, propôs no *Traité de l'association domestique agricole* (1832), uma organização social que lembra, grosso modo, as sociedades alternativas dos anos 70 do nosso século, das quais ainda hoje encontramos alguns adeptos; Saint-Simon (1760-1825) um dos precursores do positivismo e do socialismo, tinha por doutrina o industrialismo e considerava que o poder tinha que ser econômico e não político; Auguste Comte, inicialmente discípulo de Saint-Simon, caminhou para uma espécie de misticismo religioso, desenvolveu a teoria do positivismo fundado na crença de uma religião da Humanidade contra o culto de um Deus pessoal; finalmente Cabet, um democrático que acabou sendo preso por defender idéias comunistas fundadas nas idéias de Thomas More.

Os republicanos aparecem representados em dois grupos distintos: os da classe média encarnados por Monsieur Arnoux, Deslauriers e Frédéric. O primeiro trabalha para a guarda nacional, o segundo é comissário do governo provisório e o terceiro vive das rendas de uma herança de família. O segundo grupo são os marginais Pellerin, Hussonnet e Regimbart: o primeiro é artista, o segundo um estúrdio, um perdulário oportunista e o terceiro um bêbado desocupado. E, naturalmente, há o grupo dos













conservadores personificados em Monsieur Dambreuse e seus assistentes Baptiste Martinon e Monsieur Roque. Dambreuse aparece como um orleanista pertencente à antiga nobreza que mais tarde renuncia à sua posição para dedicar-se à indústria. Nesta descrição da posição política de Dambreuse revela-se uma das ideologias de estrutura governamental que reivindicavam legitimidade. A primeira, defendida por Adolphe Thiers (que se tornará o primeiro Presidente da Terceira República de 1871 a 1873, período histórico fora do espaço cronológico de *L'Éducation sentimentale*.), era favorável a uma monarquia de aparência onde o rei ocuparia o trono mas não governaria. Guizot, a alma do partido conservador, de centro direita, opunha-se radicalmente a essa posição, defendendo uma monarquia absoluta. São fatos históricos realmente ocorridos e que aparecem no romance de 1869 como elementos da realidade histórica que dão confiabilidade à narrativa. Ainda neste grupo e ao lado de Dambreuse encontram-se seus assistentes representantes dos camponeses bem sucedidos; Monsieur Roque e Martinon, um dos antigos camaradas de Frédéric morava numa pensão burguesa sustentado pelo pai, um grande agricultor que o mandou estudar Direito em Paris (ES, p. 69). A estes junta-se Monsieur de Cisy, integrante da nobreza do interior capitalizada por uma herança que lhe rende o seu sustento, sem ser exatamente rica (no século XIX a França estava dividida entre Paris e a província. Os provincianos sentiam-se enciumados dos parisienses e Cisy fazia parte dessa sociedade parisiense proveniente da província o que não fazia dele exatamente um nobre de estirpe). Monsieur de Cisy é um legitimista, ou seja, não aceita como legítima senão a dinastia dos Bourbons, destronados em 1830. Este faz uma triste figura em muitas passagens do romance, e em uma delas ele demonstra toda sua imaturidade intelectual.

Assim Sénécral põe termo à incursão acadêmica de Cisy que ainda debatendo-se numa tentativa de reerguer-se, é novamente esmagado por Sénécral com um simples levantar de ombros para mostrar o seu desgosto pela situação que, segundo ele impunha um acréscimo na taxa de impostos. Falavam sobre os casamentos espanhóis (sobretudo o casamento do filho de Louis-Philippe com a princesa Luisa-Fernanda, acontecimento que agradou muito a Guizot), a reorganização do conselho religioso de Saint-Denis e a

dilapidação de Rochefort (grande escândalo administrativo sobre o qual o governo não reagiu com firmeza). Cabe assinalar ainda sobre Monsieur de Cisy que o jornal *la Mode* era de cunho legitimista, e com certeza Sénécral ao ouvir seu interlocutor citar uma notícia publicada em tal jornal excitou-se e não pode conter-se alfinetando-o com a invectiva de que Voltaire poderia ficar com Cisy insinuando que ambos não gostavam do povo. Naturalmente que um leitor contemporâneo do século XX, e menos avisado sobre os acontecimentos que nortearam a organização social e política na França do século XIX, passaria pelas páginas e capítulos de *L'Éducation sentimentale* sem se dar conta do que está lendo, mas o leitor do século em que o romance foi publicado pela primeira vez sabia muito bem o que estava lendo e poderia, provavelmente, participar melhor da construção dos sentidos que a narrativa permite perceber, sentidos ideológicos revelados apenas aos mais atentos: cada leitor poderia explicitar livremente, promovendo discussões e debates acerca das idéias sobre política e estética veiculadas na obra como as publicadas em 10 de dezembro de 1869 na revista *Questions d'art et de littérature* onde George Sand publicou um artigo sobre *L'Éducation sentimentale*. Em seu artigo em defesa de *L'Éducation sentimentale* George Sand diz que o significado desta obra está em provar que o estado social, à época em que o romance surgiu, estava tão deteriorado que era preciso mudá-lo radicalmente.

A deterioração a que George Sand se refere é sobre a aliança entre operários, burgueses, socialistas, monarquistas que ora se rivalizam ora se expõem em defesa de interesses particulares apregoando o interesse social. Trabalhando com a questão das relações entre a ideologia e a literatura, não se pretendeu aqui enfocar convicções partidárias ou ideológicas às quais Flaubert pudesse estar vinculado, pois este texto não tem vistas trabalhando com vistas para “uma literatura engajada”; mesmo porque este tema de estudo aparentemente ficou obsoleto. Flaubert escolheu a oniciência porque ele queria expressar seu sentimento “apolitique” sobre os acontecimentos políticos e sociais de seu século, e também porque ele poderia falar de suas relações amorosas sem comprometer-se. Porém, Flaubert foi extremamente político ao relatar fatos históricos que marcaram sua época. Ele apenas revelou-se desiludido e









desenganado com aquela realidade. Flaubert não aceitava a política que era praticada na época, na sua época. Sua política se opõe à sua época num procedimento que muitas vezes dificulta o discernimento do que sejam interesses individuais em benefício próprio daqueles em benefício do social, e ainda de quais sejam os interesses verdadeiramente desprendidos e que almejam exclusivamente o bem da coletividade. O narrador de *L'Éducation sentimentale* mostra Frédéric indiferente à Revolução de 1848 porque ele está interessado no amor de Marie Arnoux e também em ser um arrivista, à maneira do Rastignac de *Les Illusions perdues* que já perdeu o grande amor, e do Rastignac do Père Goriot. Assinalemos que no início do romance Deslauriers aconselha Frédéric a agir como Rastignac. Do ponto de vista burguês, os artistas, de um modo geral, são improdutivos, e portanto inúteis. São incapazes de ação porque não se enquadram nessa sociedade. Flaubert desconfia dos socialistas que para ele, são apenas pedantes doutrinários com tendências despóticas. Na política, Flaubert nos apresenta um Frédéric que tem um olhar sobre os acontecimentos de sua época de quem não se dá conta de que a História está sendo construída naquele exato momento diante de si. Ele passeia pelas ruas e de repente é testemunha de uma manifestação que para ele não é mais do que “um pouco de animação além do comum”. Frédéric é um estudante de direito, mas seus verdadeiros interesses não são absolutamente os acontecimentos políticos uma vez que ele nem sabia a causa da *desordem*; perguntou a um outro, que também não sabia nada sobre aquilo (ES, p. 75). As ações de Frédéric mostram que ele não tinha nenhuma paixão pela política. Interessava-se pelos acontecimentos como se ele estivesse num espetáculo do qual poderia falar liricamente.

Frédéric acompanhou o jornalista Hussonnet até seu escritório e este último *se mit à composer pour le journal de Troyes un compte rendu des événements en style lyrique, un véritable morceau, — «qu'il signa.»* (ES, p.363). É curioso observar que Frédéric está sempre com Hussonnet nessas ocasiões e que os dois parecem estar ali apenas para informar-se: *Après le café, quand ils se rendirent à l'hôtel de ville, pour savoir du nouveau, son naturel gamin avait repris le dessus* (ES, p. 363). Mas, se Hussonnet quer informar-se sobre

os acontecimentos políticos, o mesmo não se pode dizer de Frédéric, pois os seus interesses eram muito mais de caráter particular que de caráter social ou jornalístico. Quando ele está presente nessas *revoltas*, sempre é por acaso, como na passagem da página 75, quando Frédéric dirige-se para a Faculdade e nota *plus d'animation qu'à l'ordinaire*; ou nas últimas páginas da segunda parte, enquanto ele espera Madame Arnoux, a Revolução de Fevereiro está começando a acontecer, e ele reage com bastante descaso ao receber um bilhete de Deslauriers convidando-o para uma manifestação contra Louis-Philippe no Panthéon: «Oh! *je les connais leurs manifestations. Mille Grâce! j'ai un rendez-vous plus agréable*» (ES, p. 345).


A concepção de Flaubert segundo a qual o autor não deve intervir nas ações de suas personagens, mantendo-se afastado de suas ações, justifica que sejam as personagens as portadoras das informações sobre a realidade. Aquele que conta uma história, reflete e critica. Sua história é a de seres inativos, mas não para ele, pois em *L'Éducation sentimentale* ele mostra que o tempo cumpre o seu papel e que é preciso que cada um cumpra o seu, ou que, como Frédéric e Deslauriers, volte-se ao começo: *Flaubert e Zola iniciaram suas atividades depois da batalha de junho, numa sociedade burguesa já cristalizada e constituída. Não participaram mais ativamente da vida desta sociedade, não queriam participar mesmo. (...) a recusa é devida sobretudo, a uma atitude de oposição, isto é, exprime o ódio, o horror e o desprezo que eles têm pelo regime político e social do seu tempo* (LUCKÁCS, 1968, p. 57).

O problema da Literatura e da Ideologia cria uma responsabilidade quando se pretende dizer e escrever algo sobre uma determinada obra. Segundo Prévost (1976, p. 176), o mais conveniente, por ser mais científico, é *apoiar-nos em conhecimentos adquiridos, numa tradição — de que os textos fundadores (nem mais nem menos) se deverão procurar em Marx, Engels e Lénine (sic)* (PREVOST, 1976, p. 176). Deve-se lembrar que as condições de existência segundo a concepção de ideologia marxista estão ligadas às condições de produção e de consumo de mercadorias, e que atendem aos interesses da classe dominante, revelando, portanto, posições de classe profundamente marcadas concernentemente a cada escalão social. Em *L'Éducation sentimentale* temos como representantes da classe dominante os




aristocratas nobres e burgueses seguidores da ideologia conservadora sejam orleanistas (partido que apóia o governo de Louis Philippe, membro da família Orléans) como Monsieur Dambreuse, ou legitimistas (partido que defendia como legítimos herdeiros do trono da França os descendentes da família dos Bourbon) como Monsieur de Cisy; e podemos incluir também Sénecal entre estes dois representantes da classe dominante, pois embora fosse um adepto das idéias de Louis Blanc isto é, defendesse o socialismo e fosse um representante do proletariado, no final do romance, de volta do exílio a que fora submetido, assassina Dussardier (ES, p. 499), — que sempre sustentou uma forte admiração por Sénecal —, no momento em que aquele comemorava a vitória dos republicanos sobre os monarquistas. O socialista republicano torna-se então assassino e reacionário declarando-se a favor de uma ditadura para a França. Para Althusser (1983), a concepção de ideologia revela que ela existe a partir de uma prática que depende da sua existência dentro dos aparelhos ideológicos de estado; e essa prática só é possível porque ela revela uma conformidade das ideias com os atos dos sujeitos do fazer ideológico, que depende das relações real e imaginária dos indivíduos com suas condições de existência.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. São Paulo: Perspectiva, 1972.



BROMBERT, V. **Flaubert, écrivains de toujours**. Paris: Seuil, 1971.




ESPELETA, H. F. O Malogro como expressão do tempo em *L'Éducation sentimentale* de Gustave Flaubert. Araraquara: UNESP, 1998.



FLAUBERT, G. **L'Éducation sentimentale**. Paris: Flammarion, 1985.



FREITAS, Maria Teresa de. **Literatura e História**. São Paulo: Atual, 1986.



GENETTE, G. **Discurso da Narrativa**. Trad.: F. C. Martins. Lisboa: Vega, s/d.

GOTHOT-MERSCH, C. **Introduction**, p. 5-32; Notes, p. 33-37; Histoire du texte, p. 39-43;

Notes, p. 511-552. In: FLAUBERT, G. *L'Éducation sentimentale*. Paris: Flammarion, 1985.

LEITE, L.C.M. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática (Princípios), 1987.

LUKÁCS, G. **Ensaio sobre literatura**. 2ª ed., São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

PRÉVOST, C. **Literatura, Política e Ideologia**. São Paulo: Moraes, 1976.



# MAHKU – MOVIMENTO DOS ARTISTAS HUNI KUIN: ARTE E CONHECIMENTO DO POVO HUNI KUIN DO RIO JORDÃO

Isaias Sales Kaxinawa  
Cleber Pinheiro Sales  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Essa apresentação trata do Projeto Espírito da Floresta ([www.nixi-pae.blogspot.com](http://www.nixi-pae.blogspot.com)), trabalho de pesquisa iniciado com a música por Isaias, Ibã Huni Kuin, e que tem continuidade nas artes visuais com Cleber, Bane Huni Kuin, e o grupo de artistas MAHKU. Pretendemos apresentar as atividades de pesquisa e intercâmbio do Movimento dos Artistas Huni Kuin, demonstrando as potencialidades da arte na articulação dos povos indígenas da Amazônia. Temos vinte e nove anos de trabalho nesses conhecimentos e a gente estava registrando essas histórias do huni kuin que não surgiram agora, não é agora que a gente vai mostrar, já há muito tempo que a gente vinha com o nosso processo, esse conhecimento que eu estou registrando pesquisei junto com meu pai romão sales tuin kaxinawa; Eu pratiquei já o conhecimento, quando eu saí com dezenove anos, eu me desloquei pra cidade pra formar professor; aí eu comecei estudando, de 1983 até 2000. Eu terminei o magistério e os professores me deram tarefa: “Ibã, agora você vai pesquisar seus conhecimentos, você já terminou seu magistério, agora você vai aprofundando mais os seus conhecimentos”.

**Palavras-chave:** Espírito da floresta. Huni Kuin. Música huni kuin. Mahku.

## INTRODUÇÃO

Meu nome é Isaias Sales Ibã, etnia povo huni kuin, mesmo que kaxinawa. Eu moro na aldeia Xiku Kurumin, município do Jordão, meu objetivo de trabalho professor, atualmente professor-pesquisador do Espírito da floresta, o conhecimento que os huni kuin tem. Nasci no dia 28 de março de 1964, no seringal fortaleza, terra indígena do rio Jordão, eu sou filho do índio seringueiro.

Eu cresci no seringal fortaleza, na colocação Volta grande. Quando eu tinha treze anos eu me alfabetizei junto com meu pai. Em

1983 nós recebemos um convite da Comissão Pró-Índio pra me formar como professores indígena, participei três meses de curso pra formação, eu voltei, já me fiquei diferente, senti minha vida diferente.

Continuamos o trabalho que é alfabetizando com meu povo: meu irmão, meu sobrinho, meu cunhado, meu, primo.

Em 84 nós ficamos na responsabilidade da demarcação da nossa terra e fiquei mais continuando trabalho de conhecimento tradicional. Desde antes de eu entrar pra alfabetização, eu me alfabetizei na minha língua, na cantoria do meu pai, que no final da tarde ele canta. E sempre me dava muita vontade de chegar ao meu conhecimento.

Com 28 anos eu comecei a entrar nos conhecimentos tradicionais: medicina e a cantoria do cipó e ao mesmo tempo a cantoria do katxa nawa, também chamado mariri, e a nossa crença, como chama batismo, nas pinturas de dente, em tudo isso eu me interessei muito, eu fiquei na responsabilidade do conhecimento mais antigo do meu pai que aprendia junto com seu povo, os antigos.

Em 2000 nós mergulhamos no conhecimento que meu pai me deixou, deu pra mim maior presente, maior prazer, eu estou na responsabilidade pra repassar com meu povo, e não é só do meu povo, nós temos muitos outros povos que tem dificuldade para conhecer estes conhecimentos tradicionais.

Aproveitei o conhecimento do meu pai. O meu pai era uma pessoa de conhecimento, grandes autores que chamava txana, eu sou filho do txana, txana é uma coisa cantor, uma coisa conhecimentos que tem tradicionais.

Em 2002 eu me formei nos conhecimentos chamados magistério indígena: um pouco de matemática, ciências, estudos sociais, trabalho que o nawa fez, eu conheci pouco, mas eu formei no conhecimento das nossas origens, terminei conhecimento verdadeiramente, o que nós temos.

Eu pensei, estou trabalhando pela parte

da educação é hora de ensinar pro meu povo, é isso que eu colhi: é o conhecimento do meu pai, sobre a cantoria do cipó.

Antes de entrar nessa formação promovida pela Comissão Pró-índio, eu já ia há muito tempo ligado com o trabalho do meu pai de conhecimento através de bebida sagrada, cipó.

Ele tomava, eu acompanhava com ele como ele faz, como ele processa e trabalha em feitiço principalmente. Quando eu tinha mais ou menos cinco anos de idade eu passei a acompanhar todo esse trabalho.

Mas como nós vinha com todas as carreiradas dos caucheiros peruanos e dos

nordestinos seringalistas, atrás do látex. Houve muita correria no povo huni kuin. E assim não tinha como organizar a nossa identidade e do século dezenove pra cá, nós perdemos quase todos os nossos arquivos importantes, aqueles velhos com toda a sabedoria.

Temos 29 anos de trabalho nesses conhecimentos e a gente estava registrando esse conhecimento. Essas histórias do huni kuin não é surgida agora, não é agora que a gente vai mostrar, já há muito tempo que a gente vinha com o nosso processo, esse conhecimento que eu estou registrando pesquisei junto com meu pai Romão Sales Tuin Kaxinawa.



Essa música, desde 1992 que a gente iniciou trabalho de pesquisa em Espírito da floresta.

A gente aproveitou durante a formação e publicamos vários materiais didáticos, dentro dos nossos ensinamentos com nossos alunos. Fizemos dois livros com Espírito da floresta, músicas do cipó. Gravamos dois discos.

A formação que a gente tem, como eu sou pesquisador do Espírito da floresta com canto do nixi pae e com canto do nixi pae publicamos já material didático dessa música e registramos já a cantoria, o registro dos velhos, principalmente os pajés mais antigos: tuin, iskenti e muru. Eu pesquisei junto com esses três velhos. Então durante a pesquisa com esses três velhos eu não encontrei, na nossa língua tem a música, tem as nossas histórias, e continua as histórias cada vez mais, não tem fim.

Esse trabalho de pesquisa de Espírito da floresta é só das cantorias do meu pai, mas ao

mesmo tempo eu pesquisei a música com três velhos: com o velho Romão, meu pai, o velho Miguel, vem lá do Envira, há muito tempo morando no Jordão, e a nova geração também com responsabilidade, o seu Agostinho que já há muito tempo tem experiência junto com meu pai, pesquisava também, aprendi também em relação à música.

Aprendi com meu pai, o velho Romão, ele faleceu em 2007. Quando terminei com ele, aí outro velho que se chama Agostinho, que eu aprendi também junto com ele, perguntando pra ele: aprendeu com quem, qual o significado... ele sempre repassa alguma coisa de explicação.

E vai outro pajé, eu chamo velho Miguel, que vem lá de muito tempo do Purus até agora morando no Jordão, esse é o velho Miguel, chama Miguel Macário, o último com quem eu fiz a pesquisa a cantoria do cipó.

Essa música é nossa, essa música pode agora mesmo ficar publicada pelas escolas, na

floresta pra os alunos novos que pode cuidar desse trabalho que a gente está fazendo, pra todas as comunidades indígenas, tanto kaxinawa, família não-kaxinawa, família pano, quem gosta de música do cipó, quem gosta de tomar cipó, que pode tratar desse trabalho que a gente tá fazendo.

Porém, pra quem não tem conhecimento é indiferente, não significa nada esse nosso trabalho, mas quem já sabe relacionar desse trabalho de bebida verdadeira é entende isso que a gente está fazendo.

Ainda tem muitas músicas, a gente vai trazendo pra deixar registro bem claro do nosso arquivo.

Dois pajés somente eu registrei a música dele. Agora fiz mais pesquisa junto com meu pai, isso eu fiz mais. Fico muito contente por não deixar acabar essa linda música.

Pra fortalecer dentro da nossa comunidade, eu estou indo nesse rumo, não posso mais deixar fraco, não posso deixar mais assim. Hoje os meninos novos, estão vindo as coisas novas, de repente vão sumir esses conhecimentos, de repente vão esquecer. Por

isso me interessei. Hoje nós estamos já em registro, 58 músicas já registradas, com tudo isso já distribui para as várias comunidades kaxinawa, não-kaxinawa. Não é só para o povo kaxinawa, mas vários povos do tronco linguístico pano que já estão lendo, já entrando nesse rumo, refletindo, como hoje nós estamos trabalhando relação de pesquisa junto com os professores que estão formando, pode pensar mais na frente.

Não é só o povo kaxinawa que tem música, tem vários povos do tronco linguístico pano vivendo aqui no estado do Acre, que estão na mesma história, no mesmo sentido.

Eu acho que vai desenvolver mais esse conhecimento que a gente está trazendo de muito longe, que o nosso povo fazia. Hoje já está na nossa mão, esse que é meu interesse muito, essa música. Além disso eu vou mais agora, pensei, pesquisei, eu vou desenhar cada palavra dentro da música, isso que eu me interessei mais, pra mim avançar com minha formação de estudo, Muito obrigado, isso que eu quero registrar, eu estou deixando mais claro pro povo desse trabalho.



Esse desenho que a gente está fazendo, é isso que é a música de acompanhamento que é relacionado com encanto dos pássaros, o céu. Muito antiga e tradicional essa música que nós estamos fazendo, acompanhando. Cada palavra que nós estamos dando, estamos fazendo desenho agora, pra ver como significa, o que a música diz. A música que vem diz tudo: pássaro, jiboia, uma pessoa que nós não conhecíamos.

É com isso que a gente está iniciando um trabalho muito importante pra se entender

mais, relacionado com todos os espíritos da floresta que a gente toma e que a gente vê quando vem a migração chegando, trazendo esses espíritos da floresta e mostrando toda essa realidade.

Então é isso que é o início, nós estamos começando o trabalho junto com o professor Cleber Bane, principalmente a pesquisa que a gente está fazendo junto. Hoje nós estamos registrando em desenho.

Nós já fizemos dois livros. Importante também que o que nós estamos cantando



dentro dessa cantoria o povo do nosso povo brasileiro possa melhor entender essa relação que tem, como diz na música.

Então nossa língua tem isso, dentro da música que diz pássaro, jiboia, pessoa, caça, animais da floresta, o que vive na floresta, música do cipó diz.

Então, nós hoje vamos fazer os desenhos, nós estamos fazendo já, nós temos pesquisa pronta dentro do livro, agora nós estamos fazendo uma ilustração importante pra iniciar a mostrar pra todos os povos. Não é só nosso

povo não, vários povos aqui no estado do Acre, fora do estado podemos mostrar essa relação.

Por exemplo, *txã mane beime* vem como um tipo de buzo, buzina, igual buzinando. Essa música você trata igual sopro, igual soprando, um tipo de buzina, várias buzinas que nós temos: aviso, buzina mesmo só pra animação, buzina de miração; tem buzo de rabo de tatu, buzo de cerâmica. Então quando vem a força é igualmente o buzo: vvvuummm... então é isso que nós fizemos, desenhamos um tipo de buzo.



Da música, nós não estamos mais fazendo levantamento não, já tem levantamento da nossa música tudinho. Nós fizemos mais assim entender a palavra que a gente fala, cada palavra fala muita coisa quando você está explicando, uma palavra já é muitas coisas: como japó, vem com anta, anta ligado com veado, veado ligado com porquinho, porquinho

ligado com tatu, tatu ligado com jibóia, jibóia ligada com água, água ligada com céu, céu ligado com a terra...

Esse é o desenho do meu filho, Cleber Pinheiro Sales, Bane, que desenhou. Eu vou só dando ideia, explicação. Ele que vai seguir ideia que eu estou dando pra ele. Nós estamos começando agora, esse aqui nosso início, nossa



capa e nós estamos gostando.

Você fala cantando a música. Só a música que você está entendendo, cada palavra tem isso, uma palavrinha que você diga por acaso: *nai mǎpu [yubekã]*, já *nai* céu, *mǎpu* é o pássaro, *yube* já é jiboia.

O nome dessa música é *nai mǎpu yubekã*: nesse pedaço já tem muitas palavras que nós dizemos, cada pedacinho remendado; *nai* é o céu, *mǎpu* é o pássaro, *yube* é a jiboia; então diz assim, *nai mǎpu yubekã*, todos esses três remendados juntos, que nós fala. Então nessa música tem vários animais da floresta que nós fala dentro da música.

Mais ou menos, o sentido que a gente tem relacionado com a nossa música ligado com todos os espíritos, de animais, que vive, que nós come, que nós não come, o som que tem da floresta, então isso traz dentro do cipó, que já há muito tempo, desde a nossa pré-história vem essa palavra muito antiga que nós estamos usando. Essa é nossa identidade


muito sério, nosso símbolo do *huni kuin* que nós iniciamos agora por ilustrar e melhorar o entendimento da relação, do caminho do cipó. Assim, traduzir é muito difícil, mais antigo não existia essa tradução, mas vou pelo menos... dar pra entender os que já têm entendimento com a relação, acostumado com a bebida sagrada, quem toma cipó.

Agora eu estou trazendo as músicas, trazendo e transformando essas cantorias. Mas, transformando de novo, a mesma cantoria vai se mudar agora no desenho. Não é pesquisa realmente realizada, essa pesquisa é inicial; hoje não tem mais como perder esses conhecimentos, hoje nós estamos querendo incentivar, dentro da nossa comunidade, e não é só do *kaxinawa* não, através dos vários povos do estado do Acre, quem gosta de beber *ayahuaska*, os desenhos vão registrar histórias que a gente estava pesquisando, essa história que estava finalizando, finalmente com desenho.




*Dauku ma* esse explica, que *dauku ma* diz bico do nambu que está riscando o céu, igual assim que a miração faz, um tipo de riscamento assim, vai embora. Então diz isso, explica com desenho essa relação com *dautibuya*.


Desde o século dezenove pra cá nós perdemos quase todos os nossos arquivos importantes, os velhos com toda sabedoria e quase acabava tudo, mas... não acabava tudo, nós perdemos, povo *huni kuin* esses




conhecimentos. Muito sentido que a gente tem pra buscar hoje a incentivar o conhecimento e dentro desse movimento, movimento do conhecimento na universidade. E vai continuar, essa busca de conhecimento é meu interesse, não é interesse de ninguém por trás de mim, é interesse meu que é minha tarefa, essa que eu estou cuidando pra não parar esse movimento importante que a gente tem.








Hoje, agora é hora, temos terra demarcada, nós não temos mais correria. Assim, hoje temos tranquilidade, por que nós recebemos um pedacinho de terra e agora é hora de nós organizarmos o nosso conhecimento e nossa cultura. Importante registrar o que tem do nosso conhecimento, é isso que eu proponho, é essa minha vontade, esse o meu gosto de fazer o trabalho com muito prazer e ainda mais buscando conhecimento.



Olhando do meu lado também, a formação que eu estou olhando do meu lado, os alunos já vem acompanhando a gente. A pesquisa que a gente tá trazendo, os alunos huni kuin, no nosso hatxa kuin (idioma), é mais fácil aprender e mais fácil compreender.



Então, eu trazendo através do hatxa kuin, do nosso próprio hatxa kuin, através das músicas vários alunos da terra indígena, não é só do Jordão. Vai pro terra indígena do Breu, vai pro terra indígena do Humaitá, vai pra terra indígena do Muru, aquele parente do Caucho. Onde já perdemos os conhecimentos, é hora de receber desses conhecimentos importantes através das músicas, das nossas músicas.



Essa é a proposta que a gente tem txai, essa é minha proposta, a gente ir buscando o conhecimento. Não é só pra mim: - *ah, esse aqui é meu, não vou registrar não, só se me paga.*

Não quero nada, esse aqui é pra mim registrar mesmo, há muito tempo já guardado. Não quero mais guardar muito tempo não. Agora é hora mesmo pra nós trabalhar em cima, com tudo isso, com nossos alunos novatos.

E não é só pra ficar por aqui não, cada um dos alunos que é mais inteligente vai fazendo mais muita coisa ainda. Por que eu estou só abrindo pra eles, pro meu povo, pra iniciar esse desenho, tem muitas músicas que não dá conta, infinitas músicas que nós temos, muito obrigado, meu nome é Ibã.

Eu gostaria também, que todo mundo mergulhasse nessa pesquisa que a gente está pesquisando, quem toma cipó, quem gosta desse cuidar, de zelar da nossa identidade, principalmente é isso que eu tenho vontade de trazer para o meu povo.

# DA ZONA FRANCA A PRÓTESES DENTÁRIAS: CONSTATANDO A BANALIZAÇÃO DO INSÓLITO N'A CALIGRAFIA DE DEUS, DE MÁRCIO SOUZA

Jandir Silva dos Santos

Kenedi Santos Azevedo

*Universidade Federal do Amazonas*

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo constatar as principais ocorrências do insólito e de sua banalização no conto *A Caligrafia de Deus*, de Márcio Souza, através da análise de seus personagens e da intertextualidade que o espaço ficcional do conto faz com obras predecessoras, tanto da Antiguidade Clássica quanto do Modernismo brasileiro, enfatizando seus desdobramentos enquanto fator determinista por meio da ignorância e da loucura. Para tal fim, os textos *O Fantástico* (RODRIGUES, 1988) e *O insólito é o estranho* (FERREIRA, 2009), junto a análise comparada entre a narrativa de Márcio Souza e alguns exemplos proeminentes do Modernismo, servem de base para justificar a loucura como uma manifestação plausível do insólito, e também se agregaria a isso a ignorância generalizada, uma doença de ordem social. Sejam os habitantes de Iaureté – Cachoeira, de Manaus, os caboclos do Negro ou as prostitutas do Selvagem, todos são acometidos por esse mal. Izabel, protagonista do conto, que morreu sem nunca ter sido beijada, Catarro, seu amante, que nunca conheceu vida mais produtiva do que ser perseguido por Frota, e o próprio Comissário, desejoso de ser reconhecido como uma autoridade capaz, todos são guiados pelo mote profético da mãe de Izabel: “Deus escreve certo por linhas tortas”, justificando, assim, de modo alegórico, a ocorrência dos males que pouco têm de divinos. A presente pesquisa integra o projeto Fio de Linho da Palavra, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Literaturas de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Márcio Souza. Insólito. Loucura.

## INTRODUÇÃO

Presente em uma grande quantidade de textos em culturas variadas, o estranho, também conhecido como insólito, é uma das características mais clássicas em obras literárias. “Fantástico, realismo mágico e terror são os significantes mais usados pela teoria da literatura para classificar as obras literárias que elegem o estranho como tema”, afirma Ferreira (2009).

Sendo assim, não só a deuses e heróis se limita o insólito, tendo em vista que a contemporaneidade trouxe novas configurações para essa modalidade de ficção, especialmente por meio de sua banalização.

“Em nossa língua, o significante insólito (do latim *insolitu*) compartilha alguns sentidos com o significante estranho (do latim *extraneu*): fora do comum, desusado, novo, anormal, extraordinário, extravagante, excêntrico, etc. [...] Assim, ambos significam o que está fora do âmbito familiar”. (FERREIRA, 2009)

Márcio Souza, autor contemporâneo, traz o insólito de uma maneira bastante banalizada em seu conto *A Caligrafia de Deus* (2008), encarnado em um profundo sentimento de descaso com a condição humana e a passividade do homem com relação a isso.

Através da desconstrução de personagens, como a índia católica que se torna prostituta e o ribeirinho que opta pela malandragem, e do confronto das mesmas com a autoridade social na pessoa do Comissário Frota, o autor nos apresenta um quadro que, apesar de emoldurado pela loucura do insólito, vem se consolidando como rotineiro e até mesmo tradicional.

## DETERMINISMO SOCIAL: NUTRINDO PÁGINAS DESDE O MODERNISMO MAIS REMOTO

Durante o primeiro capítulo da obra, Introdução, somos apresentados a uma fala muito recorrente ao longo da narrativa: “na loucura da Zona Franca”. Na loucura da Zona Franca, o povo se estabeleceu no recém desmatado bairro do Japiim. Na loucura da Zona Franca, o povo subsiste sem a menor insatisfação. Na loucura da Zona Franca, o povo é tão desprovido de identidade que uma batida policial, principal acontecimento do conto, constitui um evento digno de admiração. E a tudo isso assiste, irritado, o Comissário Frota.

A ênfase da intervenção da Zona Franca na vida dos moradores do bairro do Japiim lembra muito a presença do clima hostil em obras clássicas do período modernista, tais como *O Quinze* (1930), de Rachel de Queiroz e *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos. Nesses textos, a seca era um fator estruturante, determinante em como as personagens interagiam entre si e com o mundo a sua volta.

“O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. **A seca aparecia-lhe como um fato necessário** – e a obstinação da criança irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde. Tinham deixado os caminhos, cheios de espinho e seixos, fazia horas que pisavam a margem do rio, a lama seca e rachada que escaldava os pés”. (RAMOS, 1938; grifo meu)

Em outro exemplo, temos o mar como a orientação do estilo de vida dos pescadores no cais da Bahia, como nos mostra Jorge Amado em seu *Mar Morto* (1936):

“Agora eu quero contar as histórias da beira do cais da Bahia. Os velhos marinheiros que remendam velas, os mestres de saveiros, os pretos tatuados, os malandros, sabem essas histórias e canções. Eu as ouvi nas noites de lua no cais do mercado, nas feiras, nos pequenos portos do Recôncavo, junto aos enormes navios suecos nas pontes de Ilhéus. O povo de Iemanjá tem muito o que contar. [...] Vinde ouvir essas histórias e essas canções. Vinde ouvir a história de Guma e de Livia, que é **a história da vida e**

**do amor no mar**”. (grifo meu)

A expansão industrial alavancada pela Zona Franca, desempenhando esse papel de força irresistível em *A Caligrafia de Deus*, traz em si o poder de causar às pessoas que moram ao seu redor a sensação de hesitação ante sua presença transformadora, constituindo o fator insólito. Subjugados por sua condição, os moradores comportam-se como um rebanho desordenado, ávidos por um entretenimento macabro, eufóricos com a visão da morte e da tragédia. Quando a associamos ao fantástico *latu sensu*, a cena perde parte de sua gravidade, pois não há animais falantes ou semideuses, mas o simples fato de sermos apresentados a isso como uma situação “cotidiana”, naturalizando sua brutalidade exacerbada e nos tornando insensíveis a isso, torna a passagem uma evidência do insólito (*fantástico strictu sensu*) e sua banalização.

## A PECULIARIDADE DO PRIMEIRO CADÁVER


O Primeiro Cadáver é o capítulo em que somos apresentados a uma das protagonistas do conto: Izabel Pimentel, filha de índios que mora em uma Missão em Laureté – Cachoeira.

O narrador descreve minuciosamente as origens da personagem, mas falha propositalmente em caracterizá-la, pois todas as moças em Laureté – Cachoeira apresentam praticamente as mesmas particularidades.


“Todos em Laureté-Cachoeira acabavam com o sobrenome Pimentel. Izabel nascera em Laureté-Cachoeira e não tinha escapado disso. Seu pai se chamava Pedro Pimentel e sua mãe, ao casar-se com ele, já trazia o nome de Maria Pimentel. [...] Por isso não havia mexericos em Laureté-Cachoeira, aliás, não havia nada de especial, nem mesmo a cidade podia ser chamada, a não ser pela loucura dos habitantes de Laureté-Cachoeira que enchiam a boca e diziam que eram da cidade de Laureté-Cachoeira”. (SOUZA, 2008)

O fato de isso recair até mesmo sobre seu sobrenome nos remete imediatamente ao ilustre Severino, personagem de João Cabral de Melo Neto na obra *Morte e Vida Severina* (1955), outro exemplo famoso do modernismo no Nordeste. Severino é descrito da seguinte forma:







“Vejamos: é o Severino / da Maria do Zacarias, lá da serra da Costela, / limites da Paraíba. / Mas isso ainda diz pouco: / se ao menos mais cinco havia / com nome de Severino / filhos de tantas Marias / mulheres de outros tantos, / já finados, Zacarias, / vivendo na mesma serra / magra e ossuda em que eu vivia”.



Tal descaracterização é um reflexo da irrelevância da personagem em sua condição humana, outro exemplo da presença do insólito banalizado. O mesmo acontece com Izabel Pimentel, mas diferente de Severino, ela insiste em ir contra sua impessoalidade, pois como lhe havia ensinado a mãe, “Deus escreve certo por linhas tortas”.




O insólito banalizado se manifesta também no retrato social das mulheres de lauréte – Cachoeira, frequentemente mutiladas pelos maridos, que se embriagam e cometem tal barbárie. É tão comum essa prática que a mesma foi assimilada pela tradição da região, pois é o conceito de casamento que as mães transmitem às filhas, e mais um motivo para que Izabel não deseje permanecer nesse ambiente nocivo.



Mais insólita que isso é a principal motivação de Izabel. Enquanto moça do interior, ela nunca teve a experiência de um beijo, ritual incomum nas margens do Rio Negro. Fascinada pelas fotonovelas que a tanto custo conseguia e impulsionada pelo adágio que aprendera, “Deus escreve certo...”, aceita a oferta de uma freira para que, em uma tentativa de se assimilar às moças das revistas e conseguir seu beijo, tivesse todos os seus dentes arrancados e substituídos por uma prótese branca e pouco natural. Desprezada pelos rapazes da região, ela decide mudar-se para Manaus, onde acaba como prostituta.



## O ESCARRO REDENTOR



No último capítulo, O Outro Cadáver, conhecemos Alfredo Silva, a quem os habitantes de Manaus chamam Catarro. Também vindo do interior, é o modo amazonense de descrever o conceito de malandro que nasce em Memórias de um Sargento de Milícias (1854), de Manuel Antonio de Almeida, uma criatura que, submetida a condições precárias de sobrevivência e pela própria ânsia de ascensão social, se faz esperta, astuta, pois nada tem além do apelido, como se tivesse sido realmente escarrado por um ambiente que não

o deseja entre os pulmões.

Catarro mora com uma certa Izabel Pimentel, apresentada pela mídia como a louca Índia Potira, prostituta que conheceu no bordel O Selvagem, e mais dois amigos fora-da-lei. São eles o alvo da Operação Grande Zona, uma tentativa do Comissário Frota, principal opositor do malandro, de se promover ao custo da vida de seu bode expiatório favorito. E consegue, após uma exaustiva perseguição a Catarro, que termina com a morte do mesmo e de sua amante.

Nos textos mais antigos do mundo, tomamos conhecimento de divindades ou demônios que personificam fenômenos naturais e até mesmo sociais. Catarro desempenha um papel semelhante, pois, através do uso de sua influência policial na mídia, o prepotente Comissário Frota sintetiza na imagem do malandro a responsabilidade por cada latrocínio em Manaus, desde que o mesmo tentou afanar a carteira de um bispo, tronando-o um criminoso simbólico, o delito personificado, uma vítima do fator insólito que assola a narrativa.

“É claro que nem Catarro, nem a Índia Potira, nem Bacurau e Miss Zona estavam implicados no assalto do carro pagador da Isagawa. Disso ninguém tinha a menor dúvida, nem mesmo o Comissário. [...] A Operação Grande Zona era, portanto, um acontecimento simbólico”. (SOUZA, 2008)

Graças a perseguição incessante do Comissário Frota, o narrador nos leva a crer que Catarro já estava muito ciente de sua função no enredo. Os episódios em que lidava com o Comissário e seus capangas já estavam ficando repetitivos, sempre acabando com ele libertado pelo fato de que Frota não era capaz de condená-lo, mas não sem antes submetê-lo a métodos dolorosos de persuasão que o fizessem confessar o crime que não cometeu. O policial, ávido por se promover, faz do malandro seu sacrifício aos superiores.

E o rito cerimonial ao qual Frota teimava em submetê-lo se completa quando Catarro toma plena consciência do mundo em que existe, do fator insólito que o guiou do interior até a promessa de prosperidade em Manaus. Ironicamente, a personagem que melhor se apropriou da ciência de sua condição e da estranheza que dita seu estilo de vida e de seus semelhantes encontra seu destino final justamente no momento em que lhe ocorre a

iluminação:

“Alfredo Silva, vinte e cinco anos, corpo bem proporcionado para a pouca estatura, medroso e astuto, corajoso quando estava sozinho e infeliz por lhe terem arranjado o apelido de Catarro, estava morto e chegou a essa situação depois de compreender que tinham todos enlouquecido em Manaus”. (SOUZA, 2008)

O incolor Alfredo Silva, o ilustre Catarro, produto do fator insólito que é a Zona Franca de Manaus, pode ser interpretado não apenas como um bode expiatório, mas como uma alegoria, uma personificação do dito “conheceis a verdade e a verdade vos libertará”.

### BANALIZANDO O INSÓLITO, LITERALMENTE

O narrador, além de apresentar-nos a banalização do insólito de modo estruturante, o faz também de maneira tópica. A Zona Franca de Manaus, o fenômeno insólito que serve de eixo para as diversas ocorrências do estranho na construção (ou desconstrução) das personagens, também não escapa da banalização.

Quando o narrador inicialmente descreve o poder que o desenvolvimento industrial exerce na vida dos moradores do Japiim, notamos o vocábulo Zona Franca escrito em letras maiúsculas. Conforme sua influência se torna cada vez mais evidente ao longo da vida das personagens, passa a ser grafado em letras minúsculas, zona franca, passando de substantivo próprio, característico, subjetivo, a um substantivo comum. O mesmo acontece com o nome do bairro Japiim/japiim, a medida que é definido como o espaço recorrente na obra.

Mais do que a estruturação, Márcio Souza recorre a um recurso ortográfico para promover a banalização dos eventos insólitos que se desenrolam n'A Caligrafia de Deus, que se passam a ser comuns no espaço ficcional, assim são também compreendidos ao traduzir-se o enredo em registro escrito, um recurso técnico que adiciona mais um item banalizado ao estudo do conto.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

N'A Caligrafia de Deus, o insólito banalizado é uma característica bastante proeminente

não só em suas personagens principais, mas no próprio contexto em que as mesmas interagem. Ele aparece disfarçadamente sob o nome de loucura, palavra frequentemente utilizada como principal elemento coesivo entre os fatos e fenômenos que permeiam a narrativa.

A personagem Izabel é quem mais reflete sobre a caligrafia de Deus, por vezes considerando a si mesma um garrancho, uma letra mal feita. Toma a escrita divina por absurda, cheia de nuances, complicada para além de sua lógica, e como é também vítima da loucura, considera-a confiável, providencial. No entanto, sua filosofia é mais bem abordada pelo pobre Catarro, que se utilizando de uma sabedoria ignorante, conclui que toda essa loucura é o verdadeiro produto da caligrafia de Deus, cujas linhas não eram tortas, mas que se tratava realmente de uma péssima forma de escrever.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Manuel Antonio de. **Memórias de um Sargento de Milícias**. Editora Ática. 25ª edição. São Paulo, 1998.

AMADO, Jorge. **Mar Morto**. Companhia das Letras. 3ª edição. São Paulo, 2008.

FERREIRA, Nadiá Paulo. **O insólito é o estranho**. Publicado em O insólito e seu duplo, org. Flávio Garcia e Marcus Alexandre Mota. editora UERJ: RJ, 2009.

NETO, João Cabral de Melo. **Morte e vida Severina**. Editora Objetiva. Edição de bolso. Rio de Janeiro, 2010.

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. Editora ARX. 7ª edição. São Paulo, 2003.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Editora Record. 2ª edição. Rio de Janeiro, 2003.

RODRIGUES, Selma Calasans. **O Fantástico**. Editora Ática. Série Princípios. São Paulo, 2009.

SANTELLI, Adriana Delgado. **As estações da Caligrafia de Deus**. Publicado na revista Seringal de Ideias, Universidade Federal do Acre. 1ª edição. Rio Branco, 2008.

SOUZA, Márcio. **A Caligrafia de Deus**. Editora Valer. 3ª edição. Manaus, 2008.

# DECOMPONDO A “CIDADE-ESPETÁCULO”: A PRODUÇÃO DO ESPAÇO E TEMPO URBANOS EM SENA MADUREIRA-AC (1905-1918)

Joana de Oliveira Dias  
Maria de Jesus Morais  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO


Este artigo tem como objetivo apresentar elementos para o debate sobre a produção do espaço e tempo urbanos no contexto da formação da cidade de Sena Madureira-AC, então capital do Departamento do Alto Purus, no início do século XX. Conceitos articulados por Angel Rama, Michel de Certeau, Paola Berenstein Jacques, entre outros autores, orientam a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa. Para instituir a “urbanidade” em Sena Madureira, uma ordem social hierárquica é transposta para uma ordem distributiva geométrica, que define estratégias de propriedade e uso do solo e diferenciações entre centro e periferia. Na produção discursiva da “cidade-espetáculo”, assinada por chefes do executivo, doutores e bacharéis, insinuam-se estigmatizadas as práticas de “Mucum”, “Antonio Grande”, “Tapa Mira”, “Gogó de Sola”, “João Pretinho”, “Cabocla”, entre tantos anônimos das ditas “classes inferiores da sociedade”, que em suas práticas cotidianas dão outro corpo à cidade. O domínio de um instrumental – títulos, contratos, convenções – revela o poder escriturístico que se esforça em colocar o corpo (social/individual) sob a lei de uma escritura. Portanto, a formação da cidade de Sena Madureira, neste contexto, revela-se como um adensamento das redes da ordem que dá novos contornos ao empenho de domesticação de corpos e cenários. As fontes consistem em Relatórios da Prefeitura do Departamento do Alto Purus, apresentados no período entre 1905 e 1909 ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores; edições do Jornal “O Alto Purús”, publicados entre 1908 e 1918; e uma série de fotografias intitulada “Vistas da Cidade de Sena Madureira no Acre”, com data atribuída entre 1905 e 1911.

**Palavras-chave:** Urbanidade. Espaço urbano. Cidades amazônicas.

## INTRODUÇÃO





O Rio Iaco tem suas nascentes ou *cabeceiras* no Peru e sua foz ou *boca* no Rio Purus, nas proximidades do centro urbano de Sena Madureira, em seu limite com o Estado do Amazonas. A área do município de Sena Madureira, no Estado do Acre, foi tradicionalmente ocupada por povos indígenas que desconsideravam os limites políticos entre os países Brasil, Peru e Bolívia e que, vale dizer, ainda seguem lutando por seus direitos e pela demarcação de seus territórios. A partir de diferentes ondas e fluxos migratórios sintonizados com a expansão do universo capitalista sobre essas áreas, novas práticas de espaços e tempos mudaram formas de vida e de ocupação. Os deslocamentos de pessoas vindas de outras regiões, nas diásporas de escravos e trabalhadores livres, foram analisados no trabalho de Edson Lima Barboza (2011) sobre as conexões entre migrantes e escravos “fujões” do Ceará aos “portais da Amazônia” entre 1877 e 1880.

O comércio internacional advindo do uso industrial do látex da seringueira (*Hevea brasiliensis*) acirrou as disputas sobre o controle destas áreas, e após a guerra entre Brasil e Bolívia, quando da anexação do território do Acre ao Brasil, o decreto presidencial n. 5188 assinado no Rio de Janeiro em 1904 cria o Departamento do Alto Purús, e sua sede, Sena Madureira, passa então a ser planejada em traçados quadriculares, em códigos à luz dos ideais republicanos de higiene, letramento e ordem, assim como em normas elitistas de uma sociedade de costumes ainda bastante escravocratas. Assim, a área de um seringal às margens do Iaco, próxima à vila existente na foz ou *boca* do Caeté, foi comprada para dar lugar à cidade. O processo de instituição de uma modernidade euro-centrada, já inaugurado nos seringais, passa então a nutrir-se de aspectos urbanos formais. Este artigo tem como objetivo apresentar elementos para o debate sobre a produção do espaço e







tempo urbanos no contexto da formação da cidade de Sena Madureira-AC, então capital do Departamento do Alto Purús, no início do século XX.

## DESENVOLVIMENTO



Apreender a cidade sob a perspectiva ora proposta tornou-se uma temática tratável a partir de uma aproximação com as questões articuladas por Michel de Certeau (2011). O filósofo analisa tanto os discursos que instauram a cidade e a ideologizam assim como as astúcias de procedimentos que muito longe de serem controlados ou eliminados se proliferam ilegíveis, mas estáveis a ponto de se tornarem cotidianos. Sua abordagem se dá a partir da distinção entre “tática” e “estratégia”, e da escolha metodológica por analisar operações cotidianas do tipo “táticas”: privilegiar o olhar sobre a cidade na perspectiva de quem a percorre com passos – o percurso ao rés do chão como ação espacializante. O olhar voltado às táticas de espaços e tempos analisa menos o que permanece, enquanto

[...] fornece os meios de reconhecimento do efêmero, da ocasião aproveitada ou perdida, desse fazer que não capitaliza seus efeitos em um lugar definido, breve, de como “se” praticam comumente, isto é, no dia-a-dia, de maneira indefinidamente recorrente e nunca idêntica, os espaços ordenados que não “se” construiu nem “se” quis, mas dos quais “se” é simplesmente usuário. É isto mesmo a invenção do cotidiano (CHARTIER & HÉBRARD, 1998 p. 31).



Ao contrário das “estratégias” definidas *a priori* em planos, mapas, documentos ou leis, nas táticas não há texto enunciado a inscrever-se: o praticante ordinário se apropria do espaço e do tempo ao transformar o ordenamento de fluxos pré-estabelecido. A poética das “táticas” de quem joga com os mecanismos da ordenação sociopolítica é uma arte que segue regras instauradas na “circunstância”. Certeau conduz então à reflexão sobre os usos da língua em uma “economia escriturística”, capitalista e conquistadora, com ênfase nas relações de poder que escrevem leis nos corpos (individual e social) e no reconhecimento dos limites da linguagem autorizada, que pretende dizer sobre as astúcias cotidianas, mesmo tão

distante das práticas efetivas – “a incoerência de se acreditar na possibilidade de abranger um fazer através das metalinguagens do feito” (CHARTIER & HÉBRARD, 1998 p. 31).

Sua assertiva permite remeter o tempo e o espaço aos movimentos – processos – que condicionam sua produção e o associam à história, formando configurações em diferentes escalas. Paola Jacques (2010) relacionou as práticas de apropriação do espaço à produção de *espaços em movimento*: não se refere ao espaço físico como “cenário”, mas, sobretudo, ao ato de quem o percorre, constrói e transforma continuamente.











Os praticantes ordinários das cidades atualizam os projetos urbanos e o próprio urbanismo, através da prática, uso ou experiência cotidiana dos espaços urbanos e, assim, os reinventam, subvertem ou profanam. Os urbanistas indicam usos possíveis para o espaço projetado, mas são aqueles que o experimentam no cotidiano que os atualizam. São as apropriações, escapes e improvisações dos espaços que legitimam ou não aquilo que foi projetado, ou seja, são as experiências corporais que reinventam esses espaços urbanos no cotidiano, continuamente. São, sobretudo, os usos, as táticas e as ações que importam neste processo de reinvenção, as apropriações feitas *a posteriori*, com seus desvios, atalhos e astúcias. Os praticantes ordinários das cidades experimentam os espaços quando os praticam e, assim, lhe dão outro “corpo” pela simples ação de praticá-los (JACQUES, 2010 p.113).

Inspiradas por essas ideias, analisamos os enunciados de representantes da Prefeitura do Departamento, veiculadas no Jornal “O Alto Purús” e contidas nos Relatórios da Prefeitura do Departamento, apresentados no período entre 1905 e 1909 ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Publicado inicialmente pela Prefeitura e depois arrendado a particulares, “O Alto Purús” teve seu primeiro número em fevereiro de 1908.

Reina a mais perfeita ordem entre os seus habitantes, sendo digno de nota o facto de ser quasi nullo o policiamento e não haver cadeia no logar.

Escrevemos essas ligeiras e despretensiosas notas sobre a capital do Departamento, afim de tornar conhecidas lá fóra as nossas condições moraes e materiaes de





existencia, convencidos que prestamos bom serviço aos que se interessam pelo adeantamento e progresso d'esta região, mórmente quando se cogita de uma séde unica para administração do Território do Acre das actuaes Prefeituras, achando-se "Senna Madureira" indicada, naturalmente, pelo seo gráo de prosperidade, indole dos habitantes e situação geographica, para ser o coração do novo organismo político, administrativo e judiciário (Senna Madureira – a Capital do Departamento. Jornal O Alto Purús. Ano I. Número 02. 01/03/1908. p.2).

Afim de vulgarizar no resto do paiz as condições de vida do nosso meio, tornando-o conhecido lá fóra, faço remeter gratuitamente o órgão official a todas as principaes autoridades da União e dos Estados, aos deputados e senadores federaes e aos mais importantes órgãos da imprensa nacional (Imprensa Nacional, 1909 p. 34).

O jornal anuncia-se como porta-voz dos interesses da Prefeitura e tem seus mais ilustres destinatários além dos limites do Departamento. Paola Jacques (2010) analisa a espetacularização das cidades contemporâneas, quando reformas urbanas visam construir uma imagem das cidades capaz de lhes garantir um lugar na nova geopolítica das redes econômicas globalizadas. Nestes processos, gestores públicos e empreendedores do setor privado empenham-se para melhor construir e vender a imagem de "suas" cidades cada dia mais padronizadas e uniformizadas. Aproprio-me aqui deste ponto de vista para construir a perspectiva de que o discurso de produção do espaço e tempo urbanos no processo de formação de Sena Madureira-AC construía uma imagem da cidade aliada a estratégias de promoção comercial e de aquisição de vantagens na competição por recursos e cargos públicos. Interessa salientar que este aspecto, ressaltado nos trechos citados, é marcante no decorrer dos números do jornal em conjunto.

Na lógica do sistema republicano recém-implantado, as vedetes da "urbanidade" eram tudo aquilo que garantia a adequação da cidade aos ideais de higiene, ordem e letramento, tão em voga no início do século XX.

Nas palavras do Prefeito do Departamento (Imprensa Nacional, 1909): "Hontem, Senna Madureira nada mais era do que o covil dos irracionaes e tambem o palco do passado;

hoje é a cidade moderna de bilhares, cafés, *sports*, etc.", uma "transformação que se operou, até certo ponto miraculosa, da inextrincavel e emmaranhada floresta, n'uma cidade cheia de vida e movimento" (Dr. Candido Marianno. Jornal O Alto Purús. Ano II. N.84. 19/09/1909. p.2).











A isso se resumia todo o vestígio de progresso que aqui encontrei, e a vida e o movimento da povoação de hoje, com as suas extensas avenidas e ruas, iluminação, predios diversos, actividade commercial, desenvolvimento agricola e mercantil, contrastam singularmente com a monotonia da matta intermina que ha menos de quatro anos tudo dominava e tudo vencia, opprimindo as iniciativas e alquebrando os mais fortes e rudes trabalhadores (Imprensa Nacional, 1909 p. 34).

É notório que os enunciados encontrados nas páginas do periódico são ecos do imaginário sobre a fronteira e seus encontros culturais, ou seja, a cidade ainda a ser construída já contava com uma pesada crosta de discurso. Nesta perspectiva parceladora, as noções de contraste servem às necessidades de auto explicação da sociedade capitalista (MARTINS, 1986).

Angel Rama (1985) reflete sobre a *intelligentsia* da cidade e seus devaneios com a ordem e com o poder, quando uma razão ordenadora se revela em uma ordem social hierárquica transposta para uma ordem distributiva geométrica.

Munida de um instrumental dominado por poucos – títulos, contratos, convenções – essa elite produtora de linguagem fazia uso em suas relações de um poder escriturístico, empenhada em colocar o corpo (social/individual) sob a lei de uma escritura. Enquanto as relações de trabalho figuravam como a principal forma de disciplinamento no seringal, o processo de formação da cidade de Sena Madureira, neste contexto, pode ser visto como um adensamento das redes formais de ordem que daria novos contornos ao empenho de domesticação dos corpos e cenários.

Nas plantas da cidade elaboradas pelo arquiteto Augusto Henry Doney (Imprensa Nacional, 1909), observa-se no traçado quadricular a definição de um novo centro organizador da cidade, além da já conhecida hierarquização entre as ruas a partir da



distância da margem do rio. A prefeitura, o fórum e a “chefatura de policia”, são indicados na Rua Amazonas, à beira do Rio Iaco, rodeados pela repartição de terras, colonização e indústria, biblioteca e arquivo, repartição de obras públicas e viação, repartição de higiene e administração municipal. Na quadra seguinte, a praça com a igreja situa-se na quadra central da planta, seguida da escola. Nos fundos, um hospital está indicado na Rua Cayaté, que fazia a interface com os subúrbios da cidade, onde, por exemplo, uma gruta situada entre os fundos do matadouro público e a rua Cayaté era destinada para o depósito de lixo, depois de proibido no barranco do Rio Iaco (Diversas. Jornal O Alto Purús. Ano II. N.64. 16/05/1909 p.3). Para além das ruas onde estavam situados os órgãos públicos e onde o fluxo comercial era maior, haviam “taperys” construídos nas áreas suburbanas da cidade. Inclusive, há o relato de um tapery onde fora encontrada morta uma indigente (Delegacia de Policia – Ocorrencias policiaes. Jornal O Alto Purús. Ano IV. N.150. 21/05/1911 p.3).

Uma série de fotografias intitulada “Vistas da Cidade de Senna Madureira no Acre”, com data atribuída entre 1905 e 1911 pela equipe do Museu Nacional, insinua que a vista da Rua Cayaté é um tanto distinta da principal, Amazonas. Situada no limite entre a área urbana e os terrenos suburbanos, é possível notar roupas estendidas nas cercas, bananeiras, coberturas de palha, a princípio permitidas apenas temporariamente pela Prefeitura, que ostentava nos prédios públicos telhas francesas e definia normas de higiene e embelezamento para construções e quintais.

A institucionalização da estrutura fundiária concentrada observada hoje no município de Sena Madureira e região tem aí um momento importante.

Sucedem-se às dezenas os requerimentos solicitando terrenos nas zonas suburbana e rural, os quaes, bem como os da zona urbana, são aforados sem onus pecuniario de especie alguma, de modo a incrementar a mais útil ocupação humana – a agricultura – tornando, outrosim, o proletario possessor de terrenos uberrimos, attingindo alguns a superficie de quinhentos mil metros quadrados. (...) Nenhuma disposição regulamentar restringe o direito de propriedade e cada habitante póde possuir quantos lotes deseje, para seu trabalho e gozo. (...) Desta arte cumpre-se nestas

remotas paragens o verdadeiro regimen democratico, proporcionando-se a posse das terras aos desprotegidos da fortuna, de par com outras vantagens moraes e materiaes que lhes são asseguradas (Imprensa Nacional, 1909 p. 33-34).

Apesar do incentivo propalado para a ocupação dos terrenos, o aforamento de lotes tinha como requisito trâmites cujos custos eram assumidos pelo futuro proprietário, o que abre uma brecha para o questionamento sobre o acesso à propriedade formal da terra por parte da população pobre invisibilizada.

Sendo o pauperismo completamente desconhecido nestas paragens. Visto o trabalho abundar e ser bem remunerado, as suas horriveis consequencias, que tanto contribuem para augmento da criminalidade nos grandes centros povoados, são nullas, de modo a facilitar a vida aos que pretendem adquirir a mediania em fortuna, salvo inconvenientes de fácil remoção. (Imprensa Nacional, 1909 p.7).

População ordeira e laboriosa se adaptou, com summa facilidade ao novo meio, fecundo em beneficios, promissor de melhoramentos e genuinamente democrata, aqui implantado pelo Governo da União. (Imprensa Nacional, 1909 p.22).

No processo de formação da cidade de Sena Madureira, um mesmo lugar de fala era ocupado por “chefes do executivo”, “doutores”, “bacharéis” e seringalistas, personagens que muitas vezes se confundiam. São patentes, nomes completos e cargos como “desembargadores do Tribunal de Apellação”, “Juiz Seccional”, “Juiz Substituto Federal”, “Procurador da República”, “Juiz de Direito”. “Doutores”, “bachareis”, “vitalicios” e “inamoviveis”, “assignam” e assim nomeiam, concedem, exercem, vigiam, obrigam, ordenam. O relógio no bolso de seus palitós marcava o tempo dos mercados internacionais, o tempo da racionalidade urbana. Na figura abaixo (Fig.1), com suas roupas, cabelos, bigodes, posturas eretas, parecem incorporar o ritmo sistemático da máquina analógica para transmitir na imagem o *status* de suas “posições sociais” e a “moral pública” implantada a seu serviço. São discursos de posse, homenagens de aniversário, recepções de hóspedes, viajantes, banquetes (Fig.2) e outros desfrutes estampados na seção “Vida Social” do Jornal “O

Alto Purús”, a vitrine enviada pelo correio.



Figura 1: Fotografia com legenda intitulada “Departamento do Alto Purus/ Sena Madureira. Desembargadores do Tribunal de Apelação Drs. Alberto Diniz, Moreira Alves e Araújo Jorge; Juiz Seccional Dr. Gustavo Farueze; Juiz Substituto Federal Dr. Marcos Rios; Procurador da República Dr. Clovis de Barros e Juiz de Direito Dr. Domingos Americo de Carvalho”. Fonte: Arquivo Nacional (data atribuída entre 1905-1911).

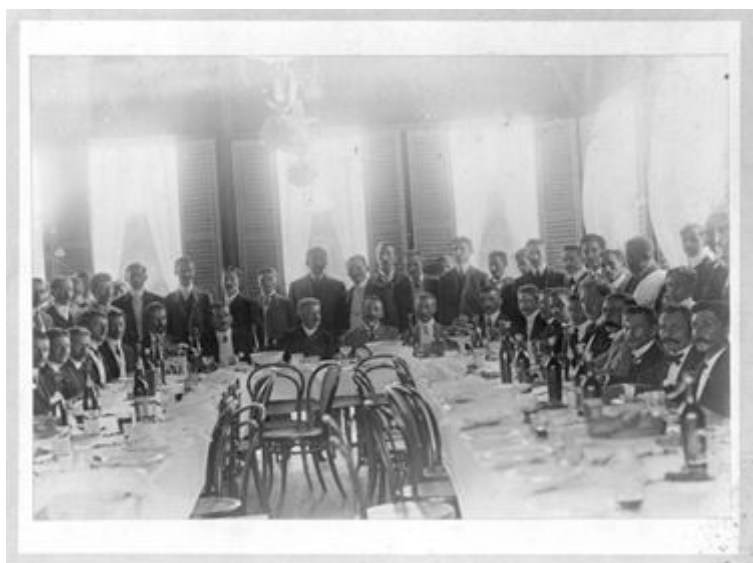


Fig. 2: Fotografia com legenda intitulada “Departamento do Alto Purus/ Sena Madureira. Banquete offerecido pelo Dr. Candido Marianno ao Ilm. Dr. Bueno de Andrada, Chefe da Comissão de Obras”. Fonte: Arquivo Nacional (data atribuída entre 1905-1911).

Os enunciados destes “homens da justiça” definem sujeitos sociais reunidos em categorias como “a turma de trabalhadores da prefeitura” – composta por “homens e alguns presos” – os “indigentes”, “enfermos sem recursos”, “população reconhecidamente pobre”, o “aborígene da tribo apurinã” (Imprensa Nacional, 1909 p.39-49). Apresentamos o trecho de um relato sobre a campanha de vacinação realizada pela diretoria de higiene:

Com pezar devo dizer que a nossa missão foi grandemente difficultada pela repugnancia que as classes inferiores da sociedade geralmente ainda votam a tão poderoso e facil meio de imunidade, notando-se naquellas alturas os effeitos da triste campanha que se travou na capital da Republica contra a vaccina obrigatoria, cujas falsas e maldosas referencias contra este meio de prophylaxia são ainda citados. Não obstante procurei, por meios



suasorios e convincentes, dissuadir a ignorancia desses valentes desbravadores destas selvas, esforçando-me para que não continuassem ludibriados em sua boafé, com grave prejuizo para suas vidas, concorrendo deste modo para o abandono e despovoamento daquelas zonas, bravamente conquistadas á natureza inculta e selvagem pelos intemeratos e ousados filhos do Norte (Imprensa Nacional, 1909 p.48).

Se a Prefeitura do Departamento em 1908 anunciava em seu jornal que a população de Senna Madureira era tão ordeira e laboriosa que se davam apenas “conselhos” aos “desencaminhados”, um ano depois o jornal já dedica uma seção às “ocorrencias policiaes” na qual são divulgados os atos das “autoridades” em prol da ordem e da moral pública.

“Individuos” “vulgarmente conhecidos” por seus apelidos são “correccionalmente” recolhidos à cadeia publica, e frequentemente soltos no dia seguinte: “Antonio Paxeúba”, por se achar embriagado e praticando desordens no mercado público, “Gogó de Sola” por desordem, “Bolivia”, “Cabocla”, “João Pretinho”, “Primo Velho”, “Mucum”, “Chico Violão”, “Antonio Grande”, “Doca”, “Cabo Verde”, “Tapa Mira” – muitos “presos por motivo de desordem”, por estarem “armados com terçado”, outros por serem encontrados “em completo estado de embriaguez”, ou por “offensa a moral publica” “em plena rua”, por ter “furtado uma gallinha”, por “desobediencia à ordem da autoridade” ou porque “havam fugido do seringal” deixando dívidas, por “jogos proibidos” ou “vagabundagem”, “mundanas” por estarem “proferindo palavras indecorosas em voz alta”. Preocupava o controle da “bebedice” “por vicio” e de “meretrizes escandalosas que perturbem o socego publico”, “obrigando-os a

assignar termo de bem viver com comminação de pena, e vigiando-os sobre seu procedimento ulterior”.

As ocorrências policiais analisadas parecem mostrar o papel outorgado a policia na “correção” de comportamentos inadequados de “desordeiros habituais”, de forma a atualizar a luz do “regime democrático” as formas de disciplinamento disseminadas nos seringais. Entretanto, o alcance obtido de fato com estas medidas segue indecifrável.

Imperava o “tronco” instrumento de tortura digno de figurar nos tempos medievaes, o qual era empregado com frequencia aos recalcitrantes e desaffeçoados de alguns donos de seringaes. (Imprensa Nacional, 1909 p.5)

A etnicidade é um dos aspectos importantes de compreensão das distinções sociais e dos encontros entre práticas culturais que tinha espaço nas margens do Rio, enquanto o trabalho de derrubada da mata e assepsia de espaços públicos requisitava cada vez mais braços.

Conservo-os [os presos] em relativa liberdade, pois não houve ainda necessidade de guardal-os á vista, e dispenso-lhes a assistencia moral e material de que são carecedores, tendo em vista a sua ignorancia e o meio em que viviam, muitas vezes o principal causador dos crimes e erros commetidos. (Imprensa Nacional, 1909 p.6)

As figuras 3 e 4 consistem em fotografias que se distinguem das outras, pois não apresentam o cenário da cidade, com foco apenas nos prédios públicos construídos com materiais importados e nas casas comerciais mais requintadas.



Fig. 3: Fotografia intitulada “Departamento do Alto Purus/ Senna Madureira. Descarga do material. Comissão de Obras”. Fonte: Arquivo Nacional (data atribuída entre 1905-1911).



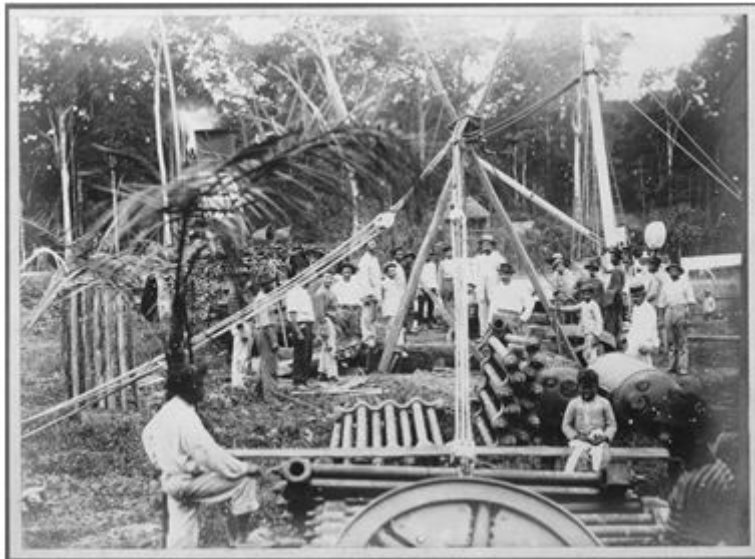


Fig. 4: Fotografia intitulada “Departamento do Alto Purus/ Sena Madureira. Material em terra. Comissão de Obras”. Fonte: Arquivo Nacional (data atribuída entre 1905-1911).

Aparecem aí personagens anônimos da cidade, desconhecidos em suas origens, seus hábitos, mas é possível deduzir que suas práticas cotidianas é que de fato davam corpo à cidade. Destituídos de um lugar de fala, seus passos só podem ser seguidos nas trilhas dos enunciados de uma elite cujos interesses não deram voz aos valores e práticas culturais distintos dos seus. Entretanto, é possível sugerir o significado para a época de um dorso nu de um negro como o que figura na embarcação, principalmente em relação indumentária que atestava a “urbanidade” da elite da cidade.

A invenção da dicotomia civilização-barbárie está imersa em relações de poder dinâmicas, mas constitui elemento chave em um discurso ordenador que se mantém hegemônico. Os enunciados desse discurso deslocam-se no tempo e servem hoje a novos discursos de espetacularização da cidade, a partir de categorias imóveis há séculos. Significa dizer que os conceitos estéticos inaugurados nos processos de formação da cidade podem ser revisitados nos dilemas de apreensão da experiência urbana nas margens do Rio Iaco hoje, quando nos esbarramos em invisibilidades e sentidos comuns impregnados dos mesmos preconceitos. Entender o processo civilizador como criação/ transformação de normas de comportamento e o desvio como parte da mesma criação amplia os horizontes de análise de fenômenos como a violência e a discriminação social (BECKER, 2008; ELIAS, 1994; ELIAS & SCOTSON, 2000).


Desenhar retratos dos comportamentos

considerados típicos do “homem civilizado ocidental” é situar a cultura no tempo e no espaço. “A fotografia nega-se enquanto suposição de retrato morto da coisa viva, porque é, sobretudo, retrato vivo da coisa morta” (MARTINS, 2009 p. 28). A perspectiva do fotógrafo e a consagração das fotografias como documento histórico no acervo do Arquivo Nacional imprimem um olhar sobre a realidade que muito se distancia da objetividade científica que o discurso de invenção da cidade insinua. Se as imagens não falam por si, elas são articuladas a outros elementos no discurso da urbanidade. Por isso, analisar as legendas catalogadas é interessante: não apenas por conta das informações que permitem apreender, mas por revelar as categorias e intencionalidades do discurso que as produz.

“A cidade, mais que um conceito demográfico ou urbanístico, é uma categoria ideológica e um mundo de valores” (SARLO, 2005 p. 203). Assim, a noção de urbanismo ultrapassa a ordenação física do espaço e da localização das atividades econômicas e se refere ao enquadramento de práticas culturais conflitantes com a lógica formal do mercado.


## FONTES

Jornal “O Alto Purús” – 1908/1909/1911  
Acervo da Fundação Biblioteca Nacional  
Acervo do Museu Nacional  
Imprensa Nacional. Relatório do Prefeito do Departamento do Alto Purus, Candido José




Marianno, apresentado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, concernente ao ano de 1908. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional: 1909.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




BARBOZA, E. L. **“Cabeça chata, testa de macaco”**: conexões entre migrantes e escravos fujões, desde o Ceará aos portais da Amazônia (1877-1880). Revista Projeto História, nº 42, junho de 2011. p 369-396.




BECKER, H. S. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 231 p.



CERTEAU, M. A **Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 316 p.



CHARTIER, A. & HÉBRAND, J. A. **Invenção do Cotidiano**: uma leitura, usos. Revista Projeto História. Nº 17. Novembro 1998. p. 29-44.



ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 277 p.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. 224 p.

JACQUES, P. B. **Zonas de tensão**: em busca de micro-resistências urbanas. Em: JACQUES, P. B. & BRITO, F.D. (orgs.). Corpocidade: debates, ações, articulações. Salvador: EDUFBA, 2010. p.106-119.

MARTINS, J. S. **Sobre o Modo Capitalista de Pensar**. 4ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1986. 82p.

MARTINS, J.S. **Sociologia da Fotografia e da imagem**. 1ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2009. 207 p.

RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SARLO, Beatriz. **Paisagens Imaginárias**: Intelectuais, arte e meios de comunicação. São Paulo: Editora da USP, 2005. 1ª Ed. 1ª reimp. 287 p.

# A POÉTICA DO VERDE EM PERSPECTIVAS - A ECOPOÉTICA E OS ECOSSISTEMAS LITERÁRIOS

João Carlos de Souza Ribeiro  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

Os estudos críticos e historiográficos, em descompasso com a letra artística da/na Amazônia, ao longo do século XX, não viabilizaram instrumentais adequados para a recepção e a possível classificação da linguagem dita verde, em seu nível fundador. A despeito disto, portanto, a tarefa poeticista busca, ao investigar a literatura da/na sobre a Amazônia, desvelar, à luz dos postulados hermenêuticos, a substância poética, a tonalidade de uma linguagem ímpar, a identidade do amazônida, que (trans)porta uma natureza interior em consonância com uma natureza exterior; e o espaço de tensionamento, que promove, em última análise, o vislumbre da Eco-poética. Outrossim, uma poética – verde – emergente de um universo, e que ultrapassa as fronteiras físicas de uma floresta, possibilita o trânsito nos diversos ecossistemas literários.

**Palavras-chave:** Poética. Amazônida. Eco-poética. Ecossistemas literários.

## INTRODUÇÃO




Os estudos que buscam a certificação primária de que há, com efeito, uma substância modelar, no que concerne aos textos artísticos, de expressão amazônica, têm exigido modos renovados para perceber, na linguagem singular, que emana dos tecidos artísticos, um traço distintivo em relação ao canonismo imperante, que apresenta sinais claros de esgotamento no limiar do terceiro milênio. Tal configuração, no painel elucidativo de uma trajetória historiográfica e de uma literatura emergente, no trânsito epocal, deflagra um hiato e um silêncio profundo nas letras da Crítica, da Teoria da Literatura e da História, respectivamente.

A pena crítica, neste sentido, tem marcado em sua rubrica exemplar uma tintura que desvela, no incontinente do verde, uma realidade, que se expande para todos os lados e ratifica a condição ímpar da Literatura, que é a de ser/estar livre de quaisquer amarras que




a subordinem ou tentem transformá-la em um móvel, que pode ser monitorado ou reduzido a categoria hierarquizada de uma possível verdade, seja no turno da relativização, seja no transcurso do absolutismo. Assim, tal qual um corcel em estado de selvageria, a mensagem cifrada do texto literário, na condição fundante da *poiesis* e postulante à decifração, à luz de uma estética, que viabilize a percepção e a revelação daquela, descortina a realidade de uma ambiência em dois movimentos distintos. Quais sejam: o móvel da aparência, cujo sentido sugere, sob o risco inequívoco da metáfora, uma atmosfera uma e indivisível, *a priori*; e o móvel da essência, cujo valor de fundação descerra o *quantum* da letra literária em matizes diversos e divisíveis, *a posteriori*.

As duas realidades, que não são contrastantes, mas, antes, complementares em sua corporeidade, denotam a face da ambigüidade, que deve ser uma das características de qualquer texto de linhagem artística, e, sobretudo, no que tange às poéticas que fundam e refundam o espaço amazônico como berço de uma linguagem verde em seu complexo multifacetado. Verde que, afirmativamente, é um convite para vislumbrar e contemplar, com uma visão mais aguda, um painel multicolorido; uma paisagem que, mais do que ser refém de uma natureza infernal e crestada nos trópicos, denuncia as congruências e incongruências dos itinerários da tinta que verbaliza o silêncio da floresta e do verde que camufla, camaleonicamente, a realidade multiforme de um *tópos* mais do que natural; fundador, por excelência.





A Poética do Verde, na pauta de uma trilha imaginária, mergulha no universo, quase dantesco, de uma floresta escatologicamente sem idade e que reserva nas personagens constituintes do circuito verde dimensões de um tempo inexistente. Uma fagulha, que eterniza, na voz do seringueiro, nos hábitos milenares dos indígenas e, sobretudo, nos ares imponentes de uma natureza mais do que verde, uma linguagem que não está enraizada nas veias de um discurso metafísico. Assim,



é factível deduzir que nos clarões visíveis da floresta há um elemento ígneo, mítico e coletivo no imaginário daqueles que vivem nos limites do verde, na poética de matiz multiforme e na existência dos componentes de um sistema híbrido, onde a letra, a imagem, o som, o ser e o espaço confundem-se, harmonicamente. É na fusão saborosa, que a constituição de uma substância, aparentemente amorfa, revela, na radicalidade de sua fundação, uma legenda própria; identitária de um conjunto de formas e conteúdos, que subjazem ao discurso tendenciosamente clássico e morbidamente canônico.



O hibridismo a que me refiro, portanto, é a salvaguarda imponderável de uma poética, que não está ancorada apenas na literatura, que, a exemplo dos textos de tradição canônica, intenta reproduzir uma verdade historiográfica contínua; o que seria, na tarefa do criticismo e do poeticismo convergentes, um desvio do empreendimento de base científica. Destarte, cumpre ressaltar que, distante e destoante das vozes e leis cristalizadas da/na literatura dita brasileira, a literatura da/na Amazônia reflete, em modo singular, uma letra que emerge no espaço natural em dois níveis distintos. A saber: aquela que desvela o universo interior de cada componente constituinte de um ambiente, que ultrapassa as fronteiras geográficas, e a que deflagra e denuncia, no exterior, outras realidades, que, óbvias, parecem escapar ao olhar arguto do cientista da linguagem.













O mergulho ou o adensamento das questões da Poética do Verde, no fio *contiuuum* de seu exercício de problematização, a partir deste ensaio, tem, como objetivo axial, perceber e trazer à lume as sentenças que orbitam a Ecopoética e os ecossistemas literários. Nesta trilha significativa, em patamar primário, cumpre destacar que a Ecopoética, segundo os ditames da Poética do Verde, não trata dos assuntos ou temas congêneres ligados à Ecologia como ramo do saber distinto. A Ecopoética, como vértebra ou ramificação dos estudos sobre a Poética do Verde, é, fundamentalmente, um saber que revela as ecologias infralineaes, intralineaes e extralineaes, presentes em uma linguagem, que se move entre os espaços distintos de uma literariedade, na concisão do conceito científico e consagrada nos estudos literários, e de uma outra literariedade, ainda à guisa de compreensão, circunscrita à linguagem verde; e os ecos, que reverberam sons no infinito

– ondas quânticas a navegarem em outras realidades, outras dimensões, que eclodem em uma grafia a reinventar permanentemente o espaço físico. A Amazônia é física, por sua condição geográfica, é imaginária, pela reinvenção da linguagem, e essencialmente poética, pelo turno da *poiésis*, transformando-se na terceira dimensão de si mesma. Ou, para inaugurar o termo, a Terceira Amazônia, a instância cristalina da representação.

Ora, se por um lado, a fundamentação da Poética do Verde parte da premissa que, sob o lance de um matiz universal e que macula, hiperbolicamente, os espaços abertos por uma linguagem afogueada, a letra artística da/na Amazônia revela outras cores, que parecem ocultar-se nos sulcos enegrecidos da própria floresta (a natureza física e exuberante), a Ecopoética, por outro lado, firmará o seu campo de atuação no trânsito ambíguo de uma letra artística, que (re)unificará fossos, lacunas e lugares em um ambiente singular. Talvez em suspensão, quiçá virtual, para revelar, através do poeticismo incidente, as substâncias que permeiam as linguagens, que traduzem a pujança de uma literatura, ainda no decurso de sua valoração e reconhecimento pelos estudiosos da literatura brasileira produzida na Amazônia.

Claro está que, à cata de uma significação proeminente e enlevada, a letra poeticista não intenta inflar ufanismos de última ordem, corroborando a manutenção de um *status quo* de alguns, que insistem em registrar o descaso secular em relação às questões históricas da e sobre a realidade amazônica, por parte da elite cultural, neste meio milênio de existência da terra *brasilis*, além de concorrer, de forma inconseqüente, para exagerar, no tingimento da crítica, que, por sua vez, ainda impetra a perpetuação de um exotismo na Amazônia e de seus componentes ontológicos. A sombra que persegue, historicamente, a Amazônia, com toda carga de significação existente, constitui-se um fardo para aqueles que não são vistos por uma lente mais arguta a privilegiar as “outras Amazônias”. Neste sentido, a escrita da Ecopoética, a meu ver, incendeia questões de ordem histórica e historiográfica, pondo em xeque as sentenças faturadas de uma literatura que se encrava no âmago da maior floresta do planeta a desvelar o fantástico com acentos quixotescos, e, desse modo, distante das verdades a serem perseguidas e alcançadas pelo criticismo e poeticismo concorrentes.





O hiato temporal, necessário e próprio das letras decadentistas, criou um vácuo saudável para as escritas amazônidas. Este pensamento, desse modo, ratifica o apagão teórico, que abalou e ainda causa torpores aos pilares de um canonismo, que tem sido debilitado pelo trânsito epocal, conjugado à renovação do tratamento, que deve ser dado às literaturas emergentes no risco de uma possível cientificidade, que intente apreender e, portanto, compreender, de forma justa e adequada, os textos que portam outras mensagens, outras representações da Linguagem, no verde que se ilimita por sua condição fenomenológica. A visão da/sobre a Amazônia, através de seus escritos, sejam de que ordem for, bem como o vislumbre da Ecopoética, em seu protagonismo irrevogável, têm sentido apenas se o leitor, em sua forma mais genérica, perceber que os traços exóticos, de ascendência caricata, são marcas de um passado, que jamais revelaram ou traduziram, de fato e de direito, o percurso histórico, historiográfico, filosófico e literário do amazônida em seu ambiente primordial – a Amazônia.

Cumprir ressaltar, ainda, de forma vigorosa e na condição de poeticista, que a Ecopoética e sua rubrica não são integrantes de um modismo ou uma maneira enviesada para facear o objeto em questão em modo diverso na contemporaneidade. Tal empreendimento constituir-se-ia em um falseamento de uma realidade no corpo canônico da literatura nacional e, por conseguinte, uma ratificação histórica dos pseudos olhares e estudos sobre um espaço que, a meu ver, tem sido reinventado pelo seu aporte metassignificativo, transportando a Amazônia para outras instâncias de representação. Ao contrário: a Ecopoética e sua letra discursiva inauguram, sobremaneira, o *modus operandi* de uma investigação sobre a escrita interior, onde o silêncio, como chama invisível a crepitar em florestas imaginárias, presentifica-se como elemento imponderavelmente essencial para denunciar/anunciar a natureza em profusão, que lança sujeitos e projeta fragmentos de uma de uma natureza ímpar. O corpo, aparentemente atômico, (não-divisível), mas que fundamentalmente se desfaz, portanto, tomiza-se, é a chave de acesso para a compreensão de um espaço, que deve ser percebido no todo e nas partes em movimento simultâneo.

A escrita interior, neste sentido, é a referência basilar de um movimento que emblematiza o protagonismo da Ecopoética, ao emergir como uma das vias renovadas da Poética para a apreensão e o condicionamento da letra que está ecoando como voz: som constante nos turnos e retornos de uma floresta densa para a percepção da realidade que se exterioriza, nas formas e nas substâncias que compõem o espaço dito verde. Daí a poética elucidativa – a Poética do Verde –, que concebe, prioriza e exercita a prática da reflexão continua acerca de uma natureza, que está além dos limites físicos e, por conseguinte, nomináveis de um tópos localizável, no tempo e no espaço. Neste caso, a Amazônia geográfica. A escrita interior é uma das vertentes da Ecopoética a singularizar, indelevelmente, o que funda o extraordinário, categoria que teve seu sentido esvaziado *pari passu* ao sobrenatural.

O extraordinário e o sobrenatural, ambos sinônimos de uma letra ou provavelmente de uma escrita não – visível, *a priori*, são partícipes de um corpo, também invisível, mas que se move, seja através da *physis*, em sua força concêntrica, seja através da eclosão da própria natureza, que traz à tona o registro ontológico dos componentes do universo amazônico. A Ecopoética não decide o que é ou quem é no cenário plasmático do verde em sua amplitude significativa; mas o seu oposto. Qual seja: os elementos fragmentados e fragmentáveis, espalhados e desfeitos, são as variáveis para a elucidação, *a posteriori*, de uma poética, cuja ecologia revelará seus sistemas e subsistemas; realidades imperceptíveis a olho nu, se a expressão couber no conceito em construção.

A construção e a desconstrução das realidades, que se retroalimentam, ininterruptamente, formam o móvel do não – móvel; ou do corpo atômico, que se tomiza, transformando-se em partes de significação múltiplas e portadoras das verdades sobre os sistemas constituintes; caminhos infinitos de uma ecologia poética, que é o centro nervoso da Terceira Amazônia – a Amazônia poética. É, ainda, neste equacionamento lógico e “translógico” que o nome Amazônida pode ser, com efeito, compreendido em seu arquétipo e traduzido por suas sentenças constitutivas, pois a compreensão sobre o Amazônida, para muitos possíveis leitores, passa, ainda, pelo crivo do desconhecimento e da ininteligibilidade, quase resvalando para o obscurantismo, para o arrepio dos estudos

críticos, que buscam os traços valorativos e identitários daquele.

A distorção ou a falta total de metodologia investigativa adequada sobre o Amazônida comprova, uma vez mais, a reincidência dos modelos impostos pela tradição canônica, que inverte a lógica dos estudos literários. Destarte, é sensato afirmar que são as poéticas locais que fornecem a bússola de navegação para aqueles que intentam proceder à descoberta da linguagem essencial, que define, em turno posterior, as naturezas e as significações do Amazônida. Se fosse doutro modo, isto é, o seu contrário, a tarefa poeticista estaria fadada ao malogro e os fundamentos da Ecopoética seriam empilhamentos reducionistas, que se somariam a tantos outros, que versam sobre a Amazônia e seu universo, mas que, ao final das contas, pervertem e não contribuem para o esclarecimento dos ambientes, da Amazônia, das falas, das linguagens e, principalmente, das identidades, que, em conjunção singular, formam os ecossistemas interiores e seus registros, esplendidamente eternizados pelas letras artísticas – poéticas de tonalidade verde.

A Ecopoética – em vias de construção conceitual e revaloradora dos componentes presentes no universo dito verde – modula as realidades, já arroladas no início desta reflexão, que são as ecologias infralineaes, intralineaes e extralineaes: um tripé que pode revelar lados múltiplos ou circunferências de um espaço que, para além das fronteiras, é um corpo de representações universais, o que torna a Amazônia um *tópos* de todos e de ninguém, fabulando, dentre tantas vertentes, o autoperfencimento. A Amazônia pertence a si mesma, engendra a linguagem ôntica e ontológica, nos componentes constitutivos de sua corporeidade sem limites, e revela, no tecido infinito de sua literatura, a letra verde. Assim, é lícito afirmar que os três níveis distintos, coexistentes e confluentes não apenas demarcam os limites dos estudos ecopoéticos, propriamente ditos, como também revelam as naturezas diversas na Amazônia e nas dimensões da Poética do Verde, ao ampliar, esta última, seu âmbito de atuação para trazer à baila os tecidos literários, que abordam a brasilidade, em seu estado mais genuíno, e que foi relegada a planos secundários por todos os projetos oficiais que tentaram construir uma identidade brasileira a partir da letra artística nacional. Insta esclarecer que os referidos projetos, amargando o fracasso por

suas contradições históricas, em tempo algum incluíram a Amazônia e sua letra artística como elemento indexador das questões identitárias ou modelares de uma cultura ameríndia, afro-brasileira e, indelevelmente, multirracial

A ecologia infralinear, ao operar o código natureza naturante, revela, no risco de uma poética nascente, a *physis* fundadora de verdades, que precedem as gentes e as personagens do universo verde e formam a base substantiva das questões que serão a matéria – prima presente nas obras da e sobre a Amazônia. No que concerne à ecologia intralinear, o espaço de tensionamento, onde o *intermezzo* modula as ambigüidades e oscilações, próprios da condição ontológica, deflagra a escrita eminentemente artística e mantém suspensa no tempo a linguagem liberta de qualquer corrosão física e/ou metafísica. E, finalmente, a ecologia extralinear constitui-se na projeção singular do sujeito que, eclodido no espaço originário, produz os diálogos e confere tonalidade às vozes que ecoam, sussurram, clamam, gritam e dialogam na floresta, esteja nos limites geográficos ou transcendentais, onde a Amazônia, um corpo representacional, atinge a terceira dimensão.

A Literatura da/na Amazônia, neste sentido, é, afirmativamente, através da Ecopoética, a sentinela dos ecossistemas literários, que, a meu ver, constituem-se na pedra angular de todas as poéticas que emergem no cenário verde e representam a reinvenção da Amazônia e seu universo plurissignificativo.


Em perspectivas, os estudos da Poética do Verde revelam, para além da metáfora, outros universos nos quais o amazônida e sua representação são realidades incontestáveis, que ultrapassam o nome e sua semanticidade. Outrossim, os ecossistemas literários redimensionam o criticismo e o historiografismo crescentes acerca da literatura de expressão amazônica e rasgam o véu ao trazer à baila as Amazônias plurais, no caminho da (re)descoberta, seja pela tinta rubra da História, seja pela fluidez fenomenológica da Poética.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1986.




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




CAPRA, Fritoj. **A teia da vida**: uma nova compreensão dos sistemas vivos. Trad. Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.




CASTRO, Manuel Antonio de. **Poética e poesias**: a questão da interpretação. Faculdade de Letras, UFRJ, Série Conferências, V. 5. Rio de Janeiro: 2000.



CORRÊA, Irineu Eduardo Jones. **Fronteiras da literatura**: discursos transculturais. V. II. Org. Luíza Lobo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.



GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.



HEIDEGGER, Martin. **O ser e o tempo**. Parte I. 2. ed. Trad. Márcia de Sá-Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parte II**. Trad. Márcia de Sá-Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1989.

HEISENBERG, Werner. **A parte e o todo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém – Pará: Cejup, 1995.

RIBEIRO, João Carlos de Souza. **A poética das cidades**. Org. Luíza Lobo e Márcia Gonçalves S. Faria. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

SUHAMY, Henry. **A Poética**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1986.



# PROFESSOR MEDIADOR: FORMAÇÃO, ATRIBUIÇÕES E QUESTÕES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COM ALUNOS COM AUTISMO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO

Joaquim Oliveira de Souza


Girlane Braña Vilela

*Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco*



## RESUMO

A Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Espectro Autista, estabeleceu que os sistemas de ensino deverão promover a formação dos profissionais que trabalham com esse público, bem como o direito dos alunos com Espectro Autista a um acompanhante especializado. No município de Rio Branco a Secretaria de Educação sistematizou a atuação desse profissional nas suas escolas públicas. Dessa forma, este artigo tem como objetivo conhecer o surgimento desse profissional mediador nas escolas públicas de Rio Branco, descrever suas atribuições, refletir sobre as práticas e experiências vivenciadas nas escolas e conhecer as formações continuadas oferecidas pela Equipe de Educação Especial da Seme/RBR. Para realizar esse artigo utilizamos uma abordagem qualitativa através de registros e observações feitas nas formações continuadas e nas escolas onde trabalham, bem como análise de leis que regem a Educação Especial e publicações que se reportam ao trabalho de profissionais com esse perfil. Salientamos que o resultado dessa pesquisa contribuirá para o entendimento do papel do mediador e de sua importância no tocante à inclusão de alunos que necessitam de um profissional especializado mais presente na sua mediação, oportunizando aos alunos autonomia e uma aprendizagem significativa.



**Palavras-chave:** Educação Especial. Professor Mediador. Espectro Autista.



## INTRODUÇÃO

A Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Espectro Autista, se constitui como marco


decisório para o atendimento educacional para alunos com espectro autista. A mesma, além de estabelecer que os sistemas de ensino promoverão a formação dos profissionais que trabalham com esse público, bem como o direito dos alunos com Espectro Autista a um acompanhante especializado, também direcionou a continuidade de sua escolarização, o reconhecimento da escola como espaço de aprendizagem, entre outros aspectos.

A partir desse contexto surgiu a necessidade de compreender como a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/Ac, no âmbito da Coordenação da Educação Especial, vem trilhando caminhos para colocar a lei 12.764/2013 em prática nas escolas municipais. Dessa forma, esse artigo tem como objetivo conhecer o surgimento do profissional mediador nas escolas públicas de Rio Branco, descrever suas atribuições, refletir sobre as práticas e experiências vivenciadas nas escolas e conhecer as formações continuadas oferecidas pela Equipe de Educação Especial da Seme/RBR.

Para realizar esse artigo utilizamos a pesquisa qualitativa em educação, com a utilização de observações das formações continuadas promovidas pela Seme/RBR, e da prática desse profissional no âmbito escolar. Outro importante instrumento de coleta de dados foi a análise documental dos relatórios da Coordenação da Educação Especial que acompanha esses profissionais nas escolas, dos planejamentos realizados para os alunos e da documentação elaborada pela referida coordenação no que se refere as atribuições do professor mediador, que é o profissional responsável para trabalhar na mediação dos alunos com espectro autista no âmbito da Secretaria Municipal de Rio Branco/AC.




Acredito que o resultado dessa pesquisa contribuirá para o entendimento do papel do mediador e de sua importância no tocante à inclusão de alunos que necessitam de um









profissional especializado mais presente na sua mediação, oportunizando aos alunos autonomia e uma aprendizagem significativa.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM AUTISMO**



A Educação Especial é considerada uma modalidade de ensino a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, tal modalidade perpassa todos os níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e outras modalidades – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação do Campo, outros e o Ensino Superior. A partir desse princípio, a LDB institucionalizou a educação especial como uma política pública para promover a inserção dos alunos no ensino regular; proporcionar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos considerados público-alvo do Atendimento Educacional Especializado-AEE tais como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; estabelecer a formação de professores no atendimento aos seus alunos e instituir os serviços de apoio oferecido por essa modalidade.



A inserção dos alunos da educação especial no sistema de ensino regular a partir de uma política de inclusão escolar, a formação dos professores para efetivar essa inclusão com qualidade e responsabilidade e o serviço de apoio que trabalhará em conjunto com a sala de aula comum são ações políticas pensadas e repensadas pelas secretarias de educação municipal e estadual junto ao Ministério da Educação que oferece apoio técnico e financeiro para efetivar essas ações e construir sistemas de ensino inclusivo que a LDB 9394/96 normatizou o início desse processo. O Ministério da Educação tornou-se o ponto chave no apoio dado às secretarias para colocar a política em prática, nesse sentido foram criadas notas técnicas, Leis e Resoluções que orientam a construção de sistemas inclusivos de educação. De acordo com o Art. 59 da LDB 9394/96 os

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação

dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;




III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996)



Assim, percebe-se a responsabilidade dos sistemas de ensino na inclusão dos alunos com deficiência na vida profissional, social e educacional. Com o objetivo de promover a inclusão dos alunos na escola comum que a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 definiu o público-alvo dessa modalidade e o atendimento educacional especializado para seus alunos e para orientar esse atendimento foi elaborada a Resolução 04/2009, que Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e a Nota Técnica nº 24 que Orienta aos Sistemas de Ensino a Implementação da Lei 12.764/2012. Normatizar o ensino na educação especial com compromisso e responsabilidade e um dos principais focos foi a definição do público-alvo como sendo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Alunos autistas fazem parte do grupo transtornos globais do desenvolvimento, um desafio para as equipes de formação das secretarias de educação no que se refere ao





profissional para atuar com esses alunos, a formação do professor e os serviços de apoio disponibilizados, visto que esse grupo ficou durante décadas excluído do processo de escolarização na escola regular. Como acontece o atendimento educacional especializado para alunos autistas? Qual o profissional que atende esses alunos e como acontece a sua formação? Como a Secretaria de Educação do município de Rio Branco está promovendo a inclusão desses alunos? São questionamentos que passaremos a discutir nos itens abaixo.

## **LEGISLAÇÃO E O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS COM AUTISMO**





A política educacional para atender alunos com espectro autista conseguiu se firmar como prioridade para a educação a partir da homologação da Lei 12.764/2012 que orienta o sistema de ensino a realizar a intersetorialidade na gestão das políticas públicas, sendo fundamental para a consecução da inclusão escolar. A participação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista.



Neste sentido o art. 3º, parágrafo único, da referida lei, assegura aos estudantes com transtornos do espectro autista, o direito a acompanhante, desde que comprovada sua necessidade. De acordo com o art. 2º da CDPD (ONU/2006,), são:

[...] as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.



Outro documento que norteia o trabalho da educação especial para alunos com autismo é a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, oferta do Atendimento Educacional Especializado no turno inverso em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituições comunitárias,

confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Art. 2º, da Resolução nº 4/2009, o atendimento educacional especializado tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.


No tocante a escola comum, as Salas de Recursos Multifuncionais reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além do âmbito escolar.

Neste sentido, a política Nacional de educação especial está sinalizando um novo conceito de educação especial, incluindo novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e a garantir o direito à educação de todos.


## **RESULTADOS E DISCUSSÕES: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO E O PROFISSIONAL MEDIADOR**

A Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco com o objetivo de construir sistema de ensino inclusivo, no que se refere ao atendimento educacional especializado para os alunos da educação especial, principalmente alunos com espectro autista, normatizou para suas instituições de ensino as atribuições do profissional que atenderá esses alunos. Respeitando o que estabelece a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, Art. 3º parágrafo único:


Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista




incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.




Dessa forma, a Seme/RBR instituiu a figura do professor mediador, no ano de 2013, para realizar esse acompanhamento especializado. Esses alunos serão mediados por profissionais especializados, com o objetivo de desenvolver mudanças significativas em sua trajetória de aprendizagem, realizando intervenção imediata em sua rotina, o que possibilitará melhorias na comunicação, na interação social e no comportamento. Esses profissionais contribuem em diversos aspectos, pois cada aluno tem sua especificidade e peculiaridade, assim as dificuldades podem surgir das diversas naturezas, como por exemplo: dificuldade motora geral e acessibilidade, comportamental, concentração e impulsividade, hiperatividade, leitura e escrita, comunicação e interação. Compartilhamos com a ideia de Mousinho (2010) quando estabelece que “É bem documentado na literatura que o melhor prognóstico de indivíduos com dificuldades de interação, comunicação e interesses restritos está intimamente relacionado com sua competência linguística e comunicativa”.




Por isso, a Seme/RBR no âmbito da Coordenação de Educação Especial trabalha com o objetivo do professor mediador, contribuir para a competência linguística e comunicativa do aluno que faz parte de sua responsabilidade. De acordo com a coordenação para exercer esse cargo o profissional deve:



Mediar interações sociais tanto na sala quanto nos outros ambientes da escola, organizar a rotina e as atividades dos alunos através da comunicação, assim como mediar às ações relativas ao currículo e outras situações pertinentes ao aluno com TGD na escola, comprovada a sua necessidade. (Seme, 2013)



No desenvolvimento de suas atribuições a Seme estabeleceu como prioridade as seguintes ações:



- Mediar à organização da rotina e as atividades dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento através da comunicação, nas interações sociais tanto na sala quanto nos

outros ambientes da escola;

- Criar condições para que o aluno consiga se reconhecer como parte do processo educacional em que está inserido, para isso mediará às interações sociais e a aprendizagem;

- Participar dos planejamentos para orientar o professor da sala de aula em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, no desenvolvimento de estratégias de flexibilização que oportunizem a aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas;

- Colaborar na orientação dos demais professores, famílias e comunidade escolar sobre os recursos pedagógicos de acessibilidade e tecnologias assistivas utilizadas pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua participação com autonomia e independência na sociedade;



- Manter-se em constante interlocução com o professor da sala de aula e com o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE;

- Planejar com o Coordenador Pedagógico as ações a serem desenvolvidas para o aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento.




Tais atribuições fazem parte do trabalho que esse profissional realiza para promover a interação social a comunicação dos alunos com espectro autista. Nesse contexto, o sistema municipal de educação de Rio Branco, não há restrição de etapa, série ou modalidade de ensino para esse profissional exercer sua função. Atualmente temos 28 professores mediadores lotados em creches, pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse ano (2013), os professores mediadores participaram de 04 formações (abril, junho, setembro e novembro) com o objetivo de conhecer, desenvolver estratégias pedagógicas e refletir sobre o atendimento educacional especializado realizado para alunos com espectro autista. Esse profissional media a aprendizagem de um aluno, ou seja, para cada aluno com espectro autista será necessário um professor mediador, outro ponto essencial é que a mediação acontece simultaneamente com a aprendizagem na sala de aula comum e nas atividades de rotina no ambiente escolar.




É importante ressaltar que o professor mediador realiza o planejamento com os professores da Sala de Recursos Multifuncionais e da sala de aula comum, com o intuito de



incluir os alunos no sistema de ensino de acordo com sua especificidade. A política de inclusão normatizada pela Seme para atender aos alunos com espectro autista caminha ao encontro da política nacional de educação especial, o Ministério da Educação faz a sua parte ao oferecer apoio técnico e financeiro às secretarias de educação, e a Seme/RBR busca realizar a sua parte ao oferecer apoio pedagógico e contratar profissionais para atender ao estabelecido na legislação.





Porém, muita coisa ainda caminha a passos curtos, para conquistarmos a efetivação desses alunos no sistema de ensino é essencial à parceria entre família, saúde e escola. De acordo com a coordenação da Seme/RBR, a grande dificuldade para a realização desse trabalho é a falta da efetivação dessa parceria entre família e escola, da compreensão desse profissional de suas atribuições com compromisso e responsabilidade e principalmente o atendimento clínico que deve ser realizado pela saúde como prioritário no desenvolvimento dos alunos com espectro autista. Esses alunos precisam de atendimento com uma equipe multiprofissional formada por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicopedagogos, neuropsiquiatras, entre outros que se comunique com os profissionais da educação, sem esse elo o desenvolvimento do aluno fica comprometido.



A Coordenação da Educação Especial-Seme/RBR trabalha em parceria com o Centro Estadual de Tecnologia Assistiva - Dom Bosco e com o Programa Saúde na Escola. O Centro de Tecnologia Assistiva- Dom Bosco colabora na construção de estratégias didático-pedagógicas e na formação dos professores que atendem alunos com espectro autista, bem como no atendimento clínico para esse público. O programa Saúde na Escola auxilia no que se refere às palestras, oficinas nas escolas e na relação família e saúde.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 abriu portas para consolidar a modalidade de educação especial, que envolvesse todos os alunos público-alvo, no que se refere ao atendimento especializado de suas necessidades específicas. A secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/AC,

desde 2008 vem desenvolvendo uma proposta que caminha com as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação em favor de uma educação para todos.

Assim, concluímos que para atender aos alunos com espectro autista a Seme/RBR emana a consolidação da figura do profissional mediador, a partir do ano de 2013. Esse profissional atua junto ao aluno, no processo de aprendizagem favorecendo a interpretação do estímulo ambiental, chamando à atenção para os seus aspectos cruciais, fazendo que o mesmo atribua significado à informação recebida, possibilitando que a aprendizagem de regras e princípios seja aplicada às novas aprendizagens, o que tornará o estímulo ambiental relevante e significativo.

Outro ponto relevante para compreender o papel do professor mediador foi o documento produzido pela secretaria no âmbito da Coordenação da Educação Especial de Rio Branco/AC, que descreve detalhadamente as atribuições exercidas por esse profissional no desenvolvimento de sua função, bem como as formações continuadas vivenciadas pelos mesmos, para que possam compreender, refletir e reconstruir a sua prática pedagógica a partir de estudos na área e da troca de experiências entre os colegas que também são mediadores.

Nessa caminhada em favor de uma escola para todos, a educação especial entrelaça a oferta de serviços especializados e profissionais que busquem fortalecer a interação e participação do aluno com espectro autista solidificando um compromisso com a melhoria da qualidade da educação que está subjacente a todas as mudanças propostas pela política atual de Educação Especial.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em Out. 2013.


BRASIL, **NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, Brasília: / MEC / SECADI / DPEE, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho






Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de Outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.



BRASIL. **Constituição Federal Brasileira.** Brasília: 1998.



BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Lei Nº 12.764, de dezembro de 2012.**

**Revista Psicopedagogia.** Vol. 27 no. 82 São Paulo 2010.

Seme/RBR – **Professor Mediador.** Rio Branco: Prefeitura Municipal de Rio Branco, Secretaria de Educação, Coordenação da Educação Especial, 2013.

# IMPrensa ALTERNATIVA: UMA ANÁLISE DOS CONFLITOS AGRÁRIOS NO JORNAL O VARADOURO

Joeules da Silva Santos  
Wagner da Costa Silva  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Este estudo objetivou investigar o papel do Jornal do Varadouro, enquanto instrumento de discussão dos conflitos que aconteceram no Acre na década de 70. Período marcado pelo avanço da pecuária e violência contra os seringueiros. O trabalho teve ainda as funções de pesquisar o papel da imprensa alternativa na história do jornalismo brasileiro; caracterizar o cenário econômico e social do Acre na década de 70, bem como levantar dados sobre o material publicado no jornal o Varadouro neste determinado período. No fim desta pesquisa, pode-se concluir que o Varadouro serviu para sua época como um importante instrumento de discussão das transformações sociais, no âmbito político e econômico, que aconteceram no Acre na década de 70. Ele serviu também, para sua época, como registro dos fatos noticiosos, que hoje se tornaram fatos históricos, ou seja, tendo valor de acervos históricos para a sociedade atual conhecer seu passado.

**Palavras-chave:** Conflitos Agrários. Imprensa Alternativa. Empates.

## INTRODUÇÃO

### CONFLITOS DENTRO DA FLORESTA

Um dos principais propósitos dos militares para o Brasil era o desenvolvimento econômico e a integração do território. Para a realização destes planos, os militares se depararam com a questão da Região Amazônica. Até então, área pouco conhecida pelos próprios brasileiros e isolada do restante do país. O sociólogo Pedro Vicente Costa Sobrinho explica este plano definido por ele como geopolítica da ocupação:

As novas estratégias para ocupação dos vazios territórios da Amazônia e sua efetiva integração ao conjunto da economia brasileira passaram a ser delineadas logo após o golpe militar de abril de 1964.

Coube ao primeiro presidente militar, o marechal Castelo Branco, elaborar as diretrizes e dotar a região de organismos macrorregionais capazes de implementar as políticas de desenvolvimento que viessem a serem propostas. (SOBRINHO. 2001, p. 23)


Por isso, uma das soluções encontradas foi a derrubada da floresta para a construção de estradas, como a transamazônica, e o estímulo governamental para a migração de empresários para a implantação de atividades econômicas atípicas com a realidade regional.

Neste sentido o governo reestruturou instituições gestoras e criou outras para atender esta demanda como a substituição do Banco de Crédito da Amazônia (BCA) pelo Banco da Amazônia S.A. (Basa), a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam) e a Zona Franca de Manaus. Além desses órgãos, foram estabelecidos outros estímulos fiscais para investimentos na região.


No Acre, o incentivo foi para a substituição da existente economia, baseada no extrativismo vegetal pela pecuária bovina. Para isto, o financiamento que o Governo dava aos seringalistas para a venda da borracha foi cortado e o Estado iniciou uma campanha na região Centro – Sul do país, convidando aos empresários desta a vir para o Acre investir em gado.

A década de 1970 trouxe grandes mudanças nas atividades econômicas do Acre, que se refletiram de forma latente na organização social do Estado. Com o apoio do então governador Wanderley Dantas, os planos dos governos militares de transformar o Acre de um grande seringal em uma vasta fazenda agropecuária começava a se firmar. (BONIFÁCIO. 2007, p.63)



A campanha teve início em 1971, na gestão do governador Wanderley Dantas, que utilizava como instrumento de difusão, desta




nova política de desenvolvimento econômico, os meios de comunicação da época. Seus lemas eram “Produzir no Acre, investir no Acre, exportar pelo Pacífico” e “O Acre é o Sudeste sem seca e o sul sem geada”.





No patrimônio histórico estadual do Estado do Acre, encontram-se acervos digitais de textos sobre os governadores que foram nomeados durante o regime militar; neste, há dados sobre o governo de Wanderley Dantas e seu plano de gestão econômica para o Acre:





[...] governou o Estado do Acre de 71 a 75, [...] Seu período foi um dos mais marcantes para a história do Acre, principalmente na área econômica, quando o governo federal lançou uma campanha de nível nacional para o desenvolvimento da Amazônia, na qual o Acre estava incluído. Esta campanha visava implantar a pecuária no lugar da economia base que era o extrativismo do látex. (GOVERNADORES..., Acervo digital do Patrimônio histórico acreano).




Os seringalistas, enterrados em dívidas na época, pois não recebiam mais apoio do governo, foram obrigados a vender suas terras por preços irrisórios aos pecuaristas – chamados aqui de *paulistas*<sup>1</sup> -, que se instalam no Estado e começam o desmatamento da floresta para criação de pastos, contudo tais terras não estavam vazias.



Centenas de seringueiros, que não sabiam outro ofício para o seu sustento a não ser o corte da seringa, residiam há anos com suas famílias nestas antigas colocações, e os mesmos, apesar de não conhecer os direitos agrários, não estavam dispostos a abandonar o lugar onde moravam e do qual obtinham seu sustento. Em consequência, nasce um grande atrito entre essas duas classes denominado de *Empates*.



O termo Empate vem de empatar. Empatar aqui tem o significado de se impedir alguém de realizar ato danoso a um determinado grupo [...]. Os primeiros Empates foram organizados pelos seringueiros como forma de se contraporem aos fazendeiros que queriam expulsá-los de suas Colocações de Seringa ou para impedir que os fazendeiros derrubassem a floresta para formar pastos para seus bois [...] (SOUZA, 2005, p.55).



Os empates aconteciam-se juntavam com os homens em torno da área para servir de obstáculo. Caso os empregados quisessem

prosseguir com a ação, teriam que neutralizar – usar de violência física - aquelas pessoas.

SOUZA (2005, p.55) cita que os “homens, mulheres e crianças se colocavam à frente de armas, motosserras e dos peões dos fazendeiros e madeireiros, como um escudo, para impedirem que suas terras fossem invadidas ou que suas florestas fossem derrubadas”.

Os empates foram mais frequentes no Alto Purus, nas regiões de Xapurí, Sena Madureira e Brasiléia. Até porque a frente agropecuária só se instalou intensamente nesta região, devido à facilidade de acesso. O Alto Juruá, por ser – naquela época - uma região de difícil acesso, não foi uma região escolhida pelos paulistas para desenvolvimento da pecuária.



A seringueira Valdíza Alencar, que participou dos empates, relatou como ela, em companhia de os outros seringueiros, enfrentou os paulistas na região de Brasiléia:

Quando eles queriam invadir a colocação do velho Beto, eu ainda reuni o povo na minha casa pra gente ir. Humberto Vidal [...] tinha um acampamento lá [...] foi quem foi na minha casa mais o Sérgio. Chegou lá [...] disse que soube que eu tinha dito que ia derrubar o acampamento, que iam matar eles na mata. Eu disse: ‘Não senhor. Eu ia só reunir duzentos seringueiros com faca na cintura e espingarda nas costas e abastecidos de munição pra empatar as derrubadas, pois o velho Beto já tinha quarenta anos nesta colocação’. Ele casou lá, criou os filhos, já era avô [...]. Os bens deles era tudo lá. Aí a gente tinha que encarar mesmo, porque se não fosse assim [...] (SOUZA, 2005, p. 57).



## PROBLEMAS FORA DA FLORESTA

A frente agropecuária não trouxe problemas apenas para dentro da floresta. As consequências desta situação refletiram além das colocações dos seringais, atingiu também as cidades, isto porque, mesmo havendo os empates, muitos seringueiros deixaram suas terras e migraram para as cidades em busca de uma nova vida: oportunidade de arranjar uma nova profissão, ter uma casa para morar e colocar os filhos na escola.



As cidades que mais receberam essas famílias foram Sena Madureira, Brasiléia e Rio Branco, sendo que esta última foi a que mais recebeu pessoas.



De acordo com os dados do IBGE, nos censos de 1960 e 1970, percebemos que a população rio branquense quase dobrou. Na década de 1960 eram 47.437 habitantes, sendo 30.333 na zona rural e 17.104 na urbana; na década de 1970 a população riobranquense era formada por 48.399 habitantes na zona rural e 35.578 habitantes na zona urbana, totalizando 83.977 habitantes (LIMA apud BONIFÁCIO, 2007, p.21).





As cidades não estavam preparadas para receber um número tão grande de pessoas num espaço tão curto de tempo logo, estas famílias deparam-se com uma realidade bem diferente da qual haviam tido expectativa. Não existia uma infraestrutura adequada para abrigar os novos habitantes; então os mesmos, sem condições financeiras, são obrigados a invadir áreas distantes do centro da cidade.





Contudo, a falta de infraestrutura era apenas um de muitos outros problemas enfrentados. Essas pessoas, esquecidas pelas autoridades, também sofriam pela falta de atendimento médico e escolar, pois nesses bairros não existiam postos de saúde e nem escolas. Para agravar a situação, os ex-seringueiros, que não sabiam outra função a não ser extrair o látex, não conseguem arranjar emprego e isto traz como consequências uma série de outros problemas; como a violência, a prostituição, a marginalidade e o subemprego.

## **VARADOURO: UM JORNAL DAS SELVAS**



No período correspondente aos anos 70, o núcleo dos meios de comunicação de massa da cidade de Rio Branco correspondia a um pequeno número de periódicos, canal de televisão e emissoras de rádios, que juntos somavam o número de seis empresas.



[...] Em 1969, o primeiro jornal empresa foi instalado: O Rio Branco, pertencente à rede de Diários e Associados; além de O Jornal, periódico editado pelo governo, outro jornal, Gazeta do Acre, passou a circular em Rio Branco no ano de 1977. A televisão foi instalada em 1974 [...]. Em 1978, com a instalação da torre rastreadora de satélites da EMBRATEL, passou a se integrar à rede Globo de emissoras de televisão, retransmitindo a programação nacional de forma direta. Mais duas estações de rádio: a Difusora Acriana, desde 1944, e a rádio nova Andirá, desde a década de 1960,

completavam o sistema de comunicação de massa: jornal, rádio e televisão. (SOBRINHO 2001, p. 139)

Mesmotendoseisveículosdecomunicação, a imprensa acreana simplesmente silenciou quanto à questão envolvendo os seringueiros e os paulistas pelas terras dos seringais. Os conflitos estavam acontecendo na zona rural e a população da cidade não era informada pelos meios de comunicação. Até mesmo as autoridades locais se omitiram de pronunciar qualquer coisa sobre o assunto. As notícias sobre o determinado fato eram divulgadas através da velha e conhecida “boca pequena”. Tal atitude é justificada por Sobrinho (2001, p.55) “como uma tentativa de evitar que se caracterizasse como clima de tensão social latente”.

Apesar do silêncio da imprensa local, os conflitos pela posse da terra no Acre viraram pautas em grandes diários do centro-sul do país. Jornais como O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, Jornal do Brasil e O Globo, enviaram seus correspondentes ao Acre para cobrir os acontecimentos.

Uma das primeiras matérias cobertas pelo Jornal do Brasil foi escrita pelo enviado especial Ribamar Fonseca, é publicada sob o título Acre muda base econômica e causa tensão nos seringais, na edição do dia 24 de junho de 1974, a qual começava da seguinte forma:

O Acre passou a ser o novo Eldorado, registrando-se uma verdadeira corrida às suas terras. Seringais foram adquiridos e transformados aos poucos, em imensos campos de pastagens. Gente de tipos e hábitos diferentes foram chegando ao Estado, de avião, carro e embarcações, fazendo com que esta Capital registrasse, só no ano passado, um movimento de 150 mil pessoas em seus poucos hotéis. Tanto com os investidores sérios surgiram os grileiros, os aventureiros e, também, os primeiros atritos com os nativos. (SOBRINHO, 2001, p.57)

Dáí em diante, a imprensa do centro-sul do país continuou a abrir espaço para a pauta dos conflitos de terra no Acre entre as décadas de 70 e 80. A imprensa local depois de ver o Acre nas páginas dos principais jornais do país começa a publicar alguma coisa sobre o assunto, mas não com a atenção que deveria e



além do mais com uma tendência voltada em defesa dos paulistas.

Pode-se usar, como exemplo, a edição de número 67 do jornal O Rio Branco, 09 de julho de 1977, que publica uma matéria com o título *Posseiros matam nas terras do Nova Empresa*. Na opinião de Bonifácio (2007, p.69) “o título por si só constrói a imagens dos seringueiros como criminosos, ao chamá-los de posseiros e reforçam a caracterização de suas figuras como pessoas que não eram os verdadeiros donos da terra, mesmo tendo eles vivido várias décadas nela”.

A cobertura acreana quanto a esta questão só começou a ter mudanças a partir de 1977 com a publicação do alternativo *Varadouro*, que, como explicou Sobrinho (2001, p.69), rasgou a cortina de silêncio e deu voz a todos os movimentos sociais, expondo as reivindicações e causas dos seringueiros, índios, trabalhadores urbanos, moradores de periferia etc.

## O SURGIMENTO

O início do *Varadouro* se dá com o desejo do Bispo da Diocese de Rio Branco, Dom Moacyr Grechi, de criar um jornal que divulgasse os problemas sociais sofridos pela população acreana da época: o conflito pela terra que afetava diretamente a vida dos “trabalhadores rurais” (seringueiros) e os demais povos da floresta (etnias indígenas existentes no estado), além do descaso que a população periférica da cidade de Rio Branco recebia por parte das autoridades.

Até então, o boletim diocesano *Nós Irmãos* vinha abrindo espaço nas suas páginas para este segmento, mas ele não estava mais atendendo à demanda que o assunto exigia. Além do mais, ele foi criado para ser um boletim eclesiástico e já quase não estava mais exercendo a função inicial.

*Nós Irmãos* tornou-se o escaudouro natural de todas as denúncias contra a opressão dos pobres, orientador dos movimentos e porta-voz de suas reivindicações. Ao trabalho de evangelização propriamente dito sobrava pouco espaço, mesmo levando-se em consideração que as novas práticas pastorais não dissociavam a religião da vida cotidiana das comunidades cristãs. (SOBRINHO, 2001, p.153)


Então, no ano de 1976, D. Moacyr convida algumas pessoas, como o professor universitário José Mastrângelo e o jornalista Elson Martins, que atuou como correspondente regional do jornal *Estadão*, a participar das reuniões para a idealização do projeto que mais tarde se tornaria o *Varadouro*. O periódico deveria ter uma linguagem e diagramação compatível com um padrão jornalístico.

As reuniões de planejamento se estenderam por aproximadamente um ano até que foram convidados a participar da equipe os jornalistas Silvio Martinello e Antônio Marmo, que deram uma maior objetividade à realização do trabalho, pois os mesmos eram jornalistas com formação universitária, na Escola de Jornalismo Cásper Líbero. Além do mais, tinham trabalhado em alguns jornais-empresa em São Paulo; portanto possuíam uma visão mais profissional de como elaborar e colocar em circulação um periódico impresso.


As maiores dificuldades da época encontradas para a concretização do *Varadouro* foi a impressão do jornal, devido à precariedade do parque gráfico de Rio Branco e à falta de papel em quantidade suficiente no estado para imprimir um novo jornal. Tanto que, no projeto, o jornal deveria ter a periodicidade mensal, contudo jamais conseguiu tal feito durante seus quatro anos de existência.

Em maio de 1977, é publicada a edição número um do primeiro jornal alternativo acreano, o qual tinha 20 páginas, no tamanho tabloide. Estampou como manchete principal a matéria *ÍNDIOS DO ACRE* - reportagem que ocupou sete páginas do jornal. Segundo Sobrinho (2001, p.167) “a questão indígena foi o tema de maior presença nas páginas do *Varadouro*” – 19 das 24 edições abordavam a questão indígena. Outras matérias de destaque foram *OS BAIRROS QUE A CIDADE NÃO QUER VER*, que fazia uma crítica ao descaso que o poder público tinha com o bairro periférico Cidade Nova, localizado no segundo distrito da capital, e *LAZER: NADA COMO ANTIGAMENTE*, que comparava os custos da época para se divertir em Rio Branco, com os de tempos mais remotos.


Relembrando o conceito de imprensa alternativa já definida no primeiro capítulo deste trabalho, este gênero jornalístico, segundo explicado na série *Cadernos de Comunicação* (2005, p.08, v.13), é caracterizado por impressos, de tamanho tipo tabloide,




que possuem uma linha editorial diferente da feita pela grande imprensa, ou seja, com assuntos que não possuem espaço na grande mídia. Por isso, torna-se polêmica, inovadora e independente.




Analisando o conceito do jornalismo alternativo, comprovamos que o projeto do Varadouro se encaixava perfeitamente neste gênero por dois motivos:




a) Pois naquela época a grande imprensa do Acre ignorava a agitação que ocorria no estado devido ao problema econômico-social que ocorria;




b) O Varadouro, em todas as suas edições, apresentou uma variação de medidas, segundo a verificação de Sobrinho (2001, p. 165), entre: 24 x 34 e 26,5 x 36 cm. Tamanho que se enquadra ao formato Tabloide, comum entre os alternativos da época.




## **OS CONFLITOS ENVOLVENDO OS SERINGUEIROS NAS PÁGINAS DO VARADOURO**




O *Varadouro*, desde seu planejamento, já tinha uma linha editorial definida: “colada nos interesses dos mais pobres, e de apoio às suas lutas de resistência numa realidade em conflito” (SOBRINHO, 2005, p. 160), ou seja, defender o lado dos posseiros, seringueiros e índios, que eram os segmentos mais necessitados de ajuda por parte das autoridades.



Quando foram escolhidos estes três personagens como pauta do jornal, ficou identificado que o principal pivô dos problemas vividos por aqueles estava em torno da terra e da floresta que existia sobre ela (seringais, pequenas propriedades rurais e aldeias indígenas).



No meio de todos os conflitos envolvendo a questão da terra, um movimento fica marcado na própria história acreana como forma de resistência à violência, que as pessoas estavam sofrendo. Este fato que unia os seringueiros em defesa de seus direitos era denominado de Empates e também teve seu espaço dentro do *Varadouro*.



Durante os anos de 1977, 1978 e 1979 o Varadouro publicou ao todo 17 edições (seis no primeiro ano, sete no segundo e quatro no terceiro ano). Deste conjunto, quatro edições tiveram como manchetes a questão do conflito

pela posse de terra no Acre – as de número 03,13, 16 e 17.


Esta publicação estampava na capa a seguinte manchete TERRA: A BRIGA PARA SER DONO. Ela ocupou quatro páginas do jornal (09, 10, 11 e 12). A matéria tratava do assassinato do capataz do seringal Nova Empresa, Carlos Sérgio, que dez dias antes havia concedido uma entrevista ao jornalista Antônio Marmo, que seria publicada nesta edição. A entrevista não iria ter muito espaço dentro do jornal, mas devido o ocorrido ela acabou virando a capa do jornal, como é explicado no editorial:

Um telefonema dentro da noite, avisando que o capataz do Seringal Nova Empresa, Carlos Sérgio, fora baleado e estava morto, obrigou a reformular por completo o terceiro nº. de VARADOURO. Uma semana antes, porque se falava tanto em Carlos Sérgio, entrevistávamos o próprio, mas nossa intenção era dar apenas a 3ª página para o assunto e não o miolo do jornal. (*Editorial. Varadouro*. Rio Branco – Acre, agosto de 1977, Ano I, nº.03, p.02).


O editorial ainda explicava que, tal fato, abriu o espaço dentro do jornal para o debate dos conflitos pela posse da terra no estado, o que ainda não havia acontecido. Tal atitude foi considerada “um cochilo e quase omissão de nossa parte, que pretendemos desde o início colocar em discussão os reais problemas de nossa gente e da nossa região” (*Editorial. Varadouro*. Rio Branco – Acre, agosto de 1977, Ano I, nº.03, p.02).

A matéria começa na página 09 do jornal com o seguinte título: A BRIGA PELA POSSE. Os acontecimentos contidos na matéria eram consequências do desmatamento que começou em julho e que acentuam os conflitos entre fazendeiros e posseiros. A matéria possui o seguinte lide:


Um seringueiro assustado levou a notícia às autoridades policiais de Rio Branco, altas horas da noite. Houve uma tocaia no seringal Nova Empresa e mataram o capataz das terras, Carlos Sérgio. Era uma quinta-feira da primeira quinzena de julho. No domingo o quadro estava mais completo: o auxiliar de Carlos Sérgio, Osvaldo Gondim, também fora encontrado morto, em estado de putrefação, e na cadeia já estavam os cinco posseiros responsáveis, tendo Antônio Caetano de Souza como líder do grupo. Num




outro seringal, quase simultaneamente, posseiros e proprietários trocavam tiros, segundo notícias não oficiais, e um trabalhador estava ferido. (*A briga pela posse. Varadouro*. Rio Branco – Acre, agosto de 1977, Ano I, nº.03, p.09).




A matéria foi estruturada em seis coordenadas: Começa com o capataz; O patrão diz que quer paz; O posseiro reage; O governador lamenta; Incra silencia. Em cada um, há o pronunciamento de pessoas que estão diretamente envolvidas na questão, autoridades públicas que possuem responsabilidade sobre o caso e personalidades públicas que conhecem sobre o assunto.



A primeira entrevista é com o Carlos Sérgio, dias antes da sua morte, na qual ele se mostra uma pessoa muito educada e culta, apesar de ter apenas o ensino primário. Durante a entrevista ele se apresenta com a função não de capataz, mas de procurador do projeto Nova Empresa e nega haver expulsão de famílias de suas terras. “Aqui não existe, nunca existiu essa filosofia de botar esse pessoal, seringueiros, posseiros, pra fora à toque de caixa. Não”. (*A briga pela posse...*, p.09).



A matéria continua com a entrevista do industrial paulista Arquimedes Barbieri, dono do lote de terra que antes era o Seringal Nova Empresa. Na conversa com o repórter, o fazendeiro define seu funcionário assassinado como “um menino revoltado, de temperamento exaltado”. (*A briga pela posse...*, p.10). Ele ainda afirma que em nenhuma hipótese queria expulsar os moradores do antigo seringal do local e sim transferi-los para um loteamento só que não estava sendo possível. Só que as famílias não aceitavam, porque o fazendeiro queria retirá-los para um novo local, mas sem entregar a escritura da terra. O paulista justificava dizendo “nós não podemos dar documento nenhum, porque não pagamos o imposto do Incra, e você não pode fazer nada, nem um contrato particular, sem a anuência do Incra” (*A briga pela posse...*, p.10).



A terceira entrevista é com o líder do grupo de homens que armaram tocaia para Carlos Sérgio e seu auxiliar. Antônio Caetano de Souza foi o autor do disparo que matou o capataz. “Eu atirei seguro para ele não escapar, se não faço isso ele me matava” (*A briga pela posse...*, p.11). Ele justifica sua ação como um ato de defesa da sua vida e seus direitos.

Os proprietários queriam tirar a gente da terra, dizendo que íamos para outro lote. Mas eles não garantiam esse lote, não forneciam documento nenhum. Queriam somente que a gente saísse. Várias vezes fui ameaçado por Carlos Sérgio e procurei as autoridades em Rio Branco. Pedi garantia de vida ao Diretor de Polícia Judiciária, fui ao governador ao Incra. A gente quase nem trabalhava só procurando as autoridades para resolver o nosso problema. (*A briga pela posse. Varadouro*. Rio Branco – Acre, agosto de 1977, Ano I, nº. 03, p.11).

As outras entrevistas feitas na matéria foram com o Governador do Estado na época, Geraldo Mesquita e com Bispo Moacyr Grechi, que deram suas considerações sobre o caso. Por fim, a matéria termina com uma crítica ao Incra, que na opinião do jornal deveria tomar uma atitude quanto a esta demanda, mas não dá uma declaração para trazer uma solução para o problema do conflito entre os fazendeiros e as famílias que vivem nos seringais.


Esta publicação do *Varadouro*, mesmo não trazendo como manchete de capa, fez uma matéria que ocupou uma página do jornal, na qual é transcrito o depoimento do seringueiro Antônio Jacinto. O mesmo, junto com seus companheiros embargou o trabalho do topógrafo, da Cooperativa Agropecuário Alto Iaco (Coapai) que estava demarcando o local em lotes para vender, e ainda enfrentou os jagunços que estavam pressionando as famílias que residiam no local para abandonar suas casas.

A equipe do *Varadouro* começa a matéria classificando o caso como “uma das histórias mais belas e estimulantes da luta dos trabalhadores rurais do Acre contra a cobiça dos compradores de terra (paulistas), que estão querendo tomar suas posses”. (*Vamos lutar pela terra meu povo. Varadouro*. Rio Branco – Acre, dezembro de 1978, Ano II, p.13).



Eu que há tempo já tinha pensado que não havia jeito no mundo de o pobre representar a situação que ele passa através de um só, estudei que o pobre só podia representar a situação dele se fosse unindo os companheiros, os amigos de trabalho, os seus irmãos de trabalho, os seus irmão que vivem unidos, e levasse a situação pra justiça. (*Vamos lutar pela terra meu povo...*, p.13).

Depois do acontecido, o seringueiro foi









intimado pela justiça a comparecer a delegacia de Assis Brasil. Com restrição do que poderia acontecer com ele, o seringueiro reuniu um grande número de companheiros e foi até a delegacia.





Então, nós se ajuntamos aqui 63 homens e fomos ver o que ele (o delegado) intencionava fazer, porque prometeu que se fosse os seis ele ia prender. Mas, nós achamos que sendo 63, a cadeia de lá não ia caber, não é? Tinha que ficar um bocado do lado de fora. Aí, nós ser reunimos os 63 homens, aqui na minha casa. [...] Quando chegamos lá, o delegado não teve voz ativa de dizer que ia prender algum. Saímos, então, muito bem e até hoje estamos lutando. (*Vamos lutar pela terra meu povo...*, p.13).




Esta edição trouxe na capa a fotografia de um mutirão de seringueiros armados com terçados e foices, rumo a um empate no km 38 da BR-317, em Boca do Acre. A foto era acompanhada com a manchete GRANDE MUTIRÃO CONTRA A JAGUNÇADA.



Na página dois constava, no editorial, um pronunciamento do advogado Abel Rodrigues, presidente do partido MDB de Rio Branco, em favor dos seringueiros. O texto começava com o título “Participe desta resistência!”, no qual ele manifestava apoio ao movimento de resistência dos seringueiros e convidava a sociedade em geral a apoiar esta causa. Para mobilizar a população, ele usava o seguinte slogan “LEMBRE-SE: Todo acreano é bisneto, neto ou filho de seringueiro! A sua luta é justa e legal! Participe!”. (*Editorial. Varadouro. Rio Branco – Acre, outubro de 1979, Ano III, nº.16, p.02*).



A matéria da capa ocupou as duas páginas centrais do jornal, à qual não é identificadas os créditos da reportagem. Ela conta o empate que aconteceu em Boca do Acre, onde os seringueiros, - representando os sindicatos de trabalhadores rurais - vieram de cidades como de Rio Branco, Sena Madureira, Xapuri, Brasília e Feijó e expulsaram os jagunços daquela região, que estavam desmatando a região a ameaçando de expulsar 36 famílias.



O movimento eclodiu quando uma liminar do Tribunal de Justiça do Amazonas determinou que as terras fossem reintegradas as famílias. Os jagunços não acataram a ordem e disseram que “você ganharam na justiça, mas vão perder na bala”.

Eram sete horas da manhã de domingo, dia 2 de setembro passado, quando foi dado o sinal de partida. O acampamento dos jagunços ficava a pouco mais de um quilômetro do local do mutirão, que reunia mais de trezentos trabalhadores rurais. Havia também o acampamento dos peões, mais próximo. Os trabalhadores se dividiram em dois grupos e marcharam decididos enchendo o estirão da BR-317, à altura do quilômetro 38, no município amazonense de Boca do Acre. Contra as armas modernas dos jagunços, portavam apenas terçados e foices. Não somos bandidos, diziam como uma palavra de ordem, queremos apenas paz e justiça. Queremos fazer valer nossos direitos. (*O grande mutirão contra a jagunçada. Varadouro. Rio Branco – Acre, outubro de 1979, Ano III, nº. 16, p.14*).


A edição do fim do ano de 1979 trazia a manchete OPERAÇÃO PEGA FAZENDEIRO. Esta matéria foi dividida em duas partes – a primeira escrita pelo frei Clodovis Boff e a segunda pela equipe do *Varadouro* - e ocupou quatro páginas do jornal (pp.08 a 11).

Na primeira parte (OPERAÇÃO PEGA FAZENDEIRO I: O CASO GUANABARA) o fazendeiro José Ribeiro e seu aliado, o seringalista Chico Vieira, ameaçavam tomar as terras dos seringueiros e derrubar suas colocações. O seringal era o Guanabara, localizado no Alto Iaco. Eles faziam ameaças aos seringueiros do tipo “são cachorros que latem, mas não mordem!”. (*Operação pega fazendeiro I: o caso Guanabara. Varadouro. Rio Branco – Acre, dezembro de 1979, Ano III, nº. 17, p.08*). Os seringueiros, em resposta às ameaças, interditaram a pista de pouso para aviões. O fazendeiro aumentou o tom das ameaças “esses seringueiros vão pegar o umbigo de boi”. (*Operação pega fazendeiro I..., p.08*).


Então, mais de 100 homens armados se reuniram, pegaram o fazendeiro e o seringalista e os levaram sob custódia até a cidade de Assis Brasil, onde José Ribeiro e Chico Vieira assinaram um termo em que se comprometiam em não expulsar os trabalhadores do Seringal Guanabara. (*Operação pega fazendeiro I..., p. 10 e 11*).

A segunda matéria (OPERAÇÃO PEGA FAZENDEIRO II: O CASO NOVA EMPRESA) aborda outro episódio da expulsão de jagunços que ocorreu desta vez no seringal







Nova Empresa, cujo dono era o paulista Líbero Luches, um advogado fazendeiro, que também subestimava o homem da Amazônia. Este era chamado por aquele de “incapaz”, um “preguiçoso” um “frouxo”. Os seringueiros então se reuniram e tomaram a seguinte atitude:



um grupo de 25 seringueiros, armados de espingarda de caça, calibres 12 e 16, facas, terçados de bainha e muita decisão, surgiram de dentro da mata e cercaram o acampamento da Fazenda Carão, no seringal Nova Empresa, derrubaram os barracos e botaram os seringueiros e seus capangas pra correr! (*Operação pega fazendeiro II: o caso Nova Empresa. Varadouro. Rio Branco – Acre, dezembro de 1979, Ano III, nº. 17, p.10*).




Os vinte e cinco seringueiros foram presos e detidos no quartel da PM. Lá o jornal *Varadouro* (cujo repórter não foi identificado), entrevistou o ex-soldado da borracha, Vicente Ferreira da Silva, que era porta voz do grupo. Durante o diálogo, ele toma o seu exemplo para justificar a ação de todo o grupo:



[...] eu sou viúvo, mas tenho filhos estudando no Ginásio e preciso colher da terra alguma coisa que possa sustentar eles no estudo e por isso pra mim não tem sido nem menos nem mais do que uma vida árdua e estou até arriscado a perder a vida a qualquer momento. Porque, mesmo depois que nós estamos aqui debaixo das asas da autoridade, veio um deles, um pistoleiro, interpor, tomar ocasião, não respeitando mesmo o Comandante daqui [...] como é o nome disso daqui? (*Operação pega fazendeiro II...*, p. 10 e 11).



## DÉCADA SEGUINTE



O *Varadouro* continuou a existir até o início da década de 80. No ano de 1980, a *Macauã Ltda.* produziu duas edições (março e maio) e cinco edições em 1981 (abril, maio, junho/julho, agosto/setembro e dezembro). Nestes anos, o *Varadouro* ainda prosseguiu com a mesma linha editorial e a questão dos conflitos pela posse da terra continuou rendendo pautas. “O *varadouro* pode ser considerado o jornal da terra para os sem-terra: índios, posseiros, seringueiros e colonos; todos os deserdados no Acre de tantas terras.” (Sobrinho, 2001, p.188). Dando voz a

todos estes que precisavam de alguma forma denunciar a falta de justiça e igualdade social existente no Acre.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS


O *Varadouro* nasce da vontade de um grupo de homens e mulheres, na maioria ligada a movimentos de esquerda, que voluntariamente doaram seu tempo e talento para a realização de um periódico alternativo nas selvas. Um jornal que tivesse a coragem de falar, o que estava acontecendo diante dos olhos de toda a sociedade acreana, mas simplesmente não era noticiado pelos meios de comunicação existentes, que tinha a obrigação social de noticiar.

Analisando o conteúdo publicado nas edições do *Varadouro*, principalmente no que diz respeito à cobertura dos empates, que foi o alvo de pesquisa deste trabalho, pode-se perceber que ele realmente cumpriu a sua proposta editorial de início: defender o interesse dos mais pobres e dar apoio às suas lutas de resistência, ou seja, dar voz à versão dos posseiros, seringueiros e índios, que eram os segmentos mais necessitados de ajuda por parte de quem tinha a obrigação de fazer, mas estava se isentando de tal função.

O *Varadouro* enquanto existiu, e até mesmo hoje, teve duas importantes contribuições:


A *primeira* é que serviu para sua época como um importante instrumento de discussão das transformações sociais, no âmbito político e econômico, que aconteceram no Acre na década de 70, pois trouxe ao conhecimento da população urbana, os conflitos que estavam acontecendo no âmbito rural, nos seringais, por conta da nova política de desenvolvimento econômico adotada pelo estado. Este conflito que consistia em violência praticada contra os seringueiros e suas famílias, expulsos de colocações onde haviam morado e tirado seu sustento durante toda a vida. Em vários casos, muitas estavam naquele lugar há gerações, nunca haviam saído de lá, e não sabiam outro ofício a não ser a coleta do látex para a produção da borracha.

A *segunda* importante contribuição do jornal *Varadouro*, na verdade, é uma função social que todo jornal, alternativo ou de qualquer outro gênero, possui atualmente para a humanidade. Este papel é o de registrar



os fatos noticiosos de hoje, que futuramente virarão fatos históricos e servirão de fontes de pesquisa para a sociedade de amanhã conhecer seu passado.


## NOTAS



<sup>1</sup>Apelido que os fazendeiros, os quais vieram investir em gado no Acre, receberam. Isto porque sua maioria vinha da região de São Paulo. Então esta nomeação ficou generalizada a todos os pecuaristas daqui, mesmo que tivessem vindo de outros lugares. O termo paulista tinha um significado de medo e terror para os seringueiros.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BONIFÁCIO, M<sup>a</sup>. Iracilda Gomes Cavalcante. **Ideologia e Poder: uma análise do discurso dos jornais “O Rio Branco” e “Varadouro” durante a Ditadura Militar (1977 – 1981)**. Rio Branco: Cida, 2007.

CHINEM, Rivaldo. **Imprensa Alternativa: Jornalismo de oposição e inovação**. São Paulo: Ática, 1995.

SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. **Imprensa Alternativa: apogeu, queda e novos caminhos**. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, 2005. (Cadernos da comunicação. Memórias, v. 13).

SOBRINHO, Pedro Vicente Costa. **Comunicação alternativa: movimentos sociais na Amazônia Ocidental**. João Pessoa: Universitária, 2001.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. **História do Acre: novos temas, nova abordagem**. Rio Branco: Carlos Alberto Alves de Souza, 2005.

# MÚSICAS DO KATXANAWA - RITUAL DA FERTILIDADE DO POVO HUNI KUÏ

José Paulo Alfredo Kaxinawa  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Esta apresentação faz referência a pesquisa sobre o Katxa Nawa que desenvolvi em minha monografia de conclusão de Curso de Formação Docente para Indígenas da Universidade Federal do Acre (Cruzeiro do Sul) no ano de 2013. Trata do ritual da fertilidade, da música e dança tradicional do povo Hunikuï. O Katxa Nawa é muito importante para nós que estamos revitalizando desde muito tempo nossa história cultural, o nosso costume, o nosso ritmo, para que continue cada vez mais valorizado. A música tem uma ligação muito forte com a natureza, para chamar os espíritos o espírito dos legumes. A música cantada pelo txana no período da festa envolve todos os vegetais, garantindo boa produção e alegria para o povo. O trabalho, portanto, se insere em um contexto de interação entre conhecimentos tradicionais huni kuin e os chamados conhecimentos ocidentais trazidos pelos projetos de educação intercultural indígena, mais especificamente no âmbito da universidade.

**Palavras-chave:** Huni Kuin. Katxanawa. Ritual.

## INTRODUÇÃO KATXANAWA

A minha pesquisa, eu escolhi o tema das festas tradicionais. Na nossa língua chama katxanawa, que é nossa dança tradicional, nosso ritual da fertilidade, dos legumes. O Katxanawa é um ritual que acontece na época do milho verde, mês de dezembro, janeiro. Também em setembro e no mês de junho na época de plantar o roçado novo. A realização dessa festa tem que ser coletiva e planejada através do txana, lideranças, professores e comunidade.

Eu me interessei quando eu era aluno e vinha acompanhando também esse tipo de rituais que nós temos na nossa aldeia. Eu pensei que o professor Ibã que tinha feito essa

pesquisa do Espírito da Floresta, envolvido com a música da ayahwasca, nixi pae, e o Ixã que fez livro da medicina huni kuin e o meu primo Joaquim Maná, que a pesquisa dele foi do tempo do patrão seringalista.

Eu me interessei quando eu estava junto com o meu sogro, o Romão Sales Kaxinawa, pai do Ibã. Ele sabia o cantar das músicas do batismo, do txirim. Ele sabia do nixi pae, do Katxanawa. E eu me interessei mais do Katxanawa. Foi por curiosidade mesmo de aprender essa música e pra estar fortalecendo esses conhecimentos da festa que nós fazemos na nossa realidade, do nosso povo desde a origem.











Há muito tempo que nossos velhos, no Jordão, no Breu, fazem essas nossas festas. Nós podemos estar trazendo para nosso futuro, para novas gerações, para não acabar com nossa cultura. Então, esse foi um contexto geral.

### Ritual da fertilidade dos vegetais

Essa festa é importante para o desenvolvimento das plantas, está como rezando para o ano, para as plantas ficarem sadias, ficarem satisfeitas se desenvolverem, não terem falha. É para a melhoria da produção de nossas plantas, de nossos legumes, banana, milho, roça etc.

Nós temos vários tipos de plantas na nossa cultura que nós usamos por que é bom de comer e por que é bom para fazer a caissuma, o mingau de banana. Para ter boa alimentação, para ter bom alimento para a comunidade. Esses tipos de produtos são suficientes pra abastecer o povo.

E não está existindo isso. É preciso colher lá do outro povo. Então, se você está cantando essas músicas, fazendo esse ritual, todas as plantas ficam satisfeitas e produzem mais, com bom desenvolvimento para os legumes, por que você está chamando o espírito para não acabar com a nossa roça, nosso milho, nosso mundubim que nós plantamos na praia e também na terra firme. Tudo isso está envolvido.



Chamando o espírito é o yuxim, é o Yunú. Dos legumes é o Yunú. Você está chamando. Chama também essa festa Yucanã. Você está chamando o legume, a força do espírito do legume. Como a pessoa tem espírito, o legume também tem espírito. Onde você planta numa terra boa, aí se desenvolve mais. Se você planta num local errado, a planta fica ficando falhando, não pode ficar bem, nem se desenvolver.

#### Organização

Ele tem seu plano de funcionamento, tempo determinado, previsto com acordo da comunidade de 5 a 6 dias com participação de todas pessoas que moram na aldeia: homens, mulheres e crianças.

Convidam também outras aldeias e mais cantadores txanas. Os participantes são todos organizados de pinturas com o jenipapo, utilizam cocar de pena e todos os artesanatos e vestuários. No período do evento utilizam cestaria e cerâmica e todos os materiais tradicionais do povo huni kuin são usados no evento. Tem muita fartura de comida, fartura de carne assada, moquinhado, muitas macaxeira cozida, caíuma de milho verde e mingau de banana.

Muita animação na participação. Com mais animação, todos cantando, fazendo dramatização das cantorias, danças, funcionando os telefones tradicionais e muito barulhos de gritos. Essa realização acontece no terreiro da casa onde está o bucho de paxiubão.

As etapas para realização do Katxanawa. Em primeiro lugar antes as comunidades se reúnem. Então, fazem seu roçado grande. Pode ser que a liderança faz um convite para 30 ou 40 pessoas para brocarem o roçado até terminar. Depois derrubar o pau do roçado, queimar e coivarar. Plantar o milho, amendoim, inhame, macaxeira, banana, batata doce, taioba, mamão, camasika, siu, shupã, melancia, arroz etc.

O Katxanawa é realizado na época do milho verde e quando todos os legumes já estão maduros, no ponto de colher.

Como já foi planejado, nós fazemos outra reunião juntamente com as comunidades, mulheres e homens fazendo definição e orientação naquilo que falta organizar do Katxanawa: onde vai ser realizado, espaço e aldeia etc. Em seguida tem outro momento, o Katxanawa é realizado para fazer inauguração da casa ou cupixawa, para planta o roçado novo. Acontece no inverno, no mês de dezembro ou janeiro, ou no verão, mês de maio, junho até

setembro.

Nós huni kui na nossa tradição em relação ao Katxanawa tem convite para outras comunidades, para participarem dos eventos. É *umã txani*: isso significa *convite geral para os cavaleiros dançadores huni kui e as damas dançarinas bailarinas*. Juntos os homens e seu Nawa Ibã txana = *nawaya* que significa *dirigente da turma, pajé ou mestre cantador conhecedor das músicas tradicionais relacionado a festa Katxanawa*. Comunidade junto com txana cantador que convoca outro txana.

Quando o pajé chega na festa, ele que começa cantar junto com todas as pessoas que vieram. Canta duas a três músicas numa rodada.

Então a comunidade paralisa a festa e oferece muita alimentação aos convidados: é cabeça de macaco assado e moquinhado, veado, tatu, porquinho, queixada, jabuti, nambu, jacamim etc. Tudo que antes foi preparado o suficiente pelas pessoas que chegaram. Os convidados precisam se alimentar bem para fica forte para a dança na festa, assim sucessivamente.

O meu sogro Romão Sales, me contribuiu de repassar esse conhecimento porque ele foi um dos meus orientadores e professor no ensinamento da música característica, histórias da festa.

## AS ORGANIZAÇÕES DAS MULHERES PARA FESTA


As mulheres huni kui elas são unidas e têm uma coordenadora que administra para o evento da festa. Elas têm uma mestra própria para fazer a pintura, ela que conhece todos os desenhos de Kene.

Com ajuda da mestra conhecedora, elas trabalham nas cestarias de olho de murmuru, fazem esteiras e abano. Elas fazem as cerâmicas de barro: tibungo, tanto pequeno, como grande, para utilizar quando fazem as refeições. Cada mulher faz para seus filhos e filhas e seu esposo e entrega para cada dono.


Quando falta um dia todas pessoas da comunidade: homens, mulheres e crianças, fazem uma reunião, fazendo a orientação, o calendário de planejamento de atividades do evento Katxanawa. Quando encerra na parte da tarde, todos recebem convites para fazer a pintura com tinta de jenipapo e urucum.

Começa primeiro com o txana cantando






sozinho, depois ele canta junto com a mestra uma música para chama a força dos espíritos do Kene, para pintura do yube assentar no corpo bem pretinho.




O ritual do Katxanawa é uma festa tradicional do povo huni kuin e nossa dança é um costume, é nosso conhecimento. Ela tem uma música, uma cantoria praticada e ensinada pelo conhecimento do nossos velhos pajés txanas cantadores. Ela é uma festa coletiva, com muita animação e alegria para todo mundo.




O katxa é um bucho, um tronco de paxiúba. O nawa é uma forma de dança, na dramatização do ritmo da música e cantoria.

## **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO KATXANAWA**




O Katxanawa serve para nós Huni Kui nos fortalecermos e valorizarmos. Esse ritual que é um dos principais rituais, com muita música cantada, que serve para chamar os espíritos dos legumes e toda plantação, que usamos e colhemos os nosso produtos, que está ligado às cantorias que fazem parte na tradição do povo huni kui. Esta festa exige muita animação para todos aqueles que se envolverem.



No período do ritual nós temos muitas brincadeiras, acompanhadas das músicas. É uma maneira diferente de cantar, há uma regra nos ritmos e não podem ser cantadas de qualquer jeito. Dentro dela tem música somente de chamar os espíritos dos legumes, tem para pedir alimentação, tem música para desafio, tem música para chamar os animais para chegar mais perto de casa, da aldeia e também tem a música para pescaria.

## **COMO A MÚSICA É CANTADA NA CHEGADA DA FESTA**



Na chegada quem começa a cantar é o txana. Ele canta duas músicas que fala assim: heki heki unaria heki, heki heki sheki hewã heki. E também outra música que canta assim: E a txai bitana bitana huibi; shunuya nakishui,

txaibu bitana, sheki hewa bitana. Essas duas músicas, os pajé cantam somente na chegada dos convidados. Significa que receberam o convite e que estão chegando. Fala também de todas as espécies de legumes.

O significado de cantar na chegada da festa é já começar. Os versos cantando e chamando os espíritos dos legumes e todas as sementes e mudas de plantação, tanto do roçado velho, como novo, para plantar e colher as sementes de produtos de qualidades boas.

No ritual, todas as músicas cantadas são dominadas pelos cantadores txana. Através deles, as mulheres e os jovens sempre acompanhando, ouvindo, dançando e bailando todos juntos. Quando o txana fica cansado, as mulheres e os jovens podem contribuir cantando algumas músicas, aqueles que estão aprendendo e os que já sabem.

## **VESTIMENTAS, DANÇAS E MÚSICAS**

E você pode estar usando do próprio vestuário do katxanawa. Tem o nosso duruntarí, tipá, que tem todos os enfeites. Esse é do uso da festa mesmo, que fica mais bonito. Todo mundo que usa isso fica bonito, todo mundo com cocar na cabeça, as pessoas vestem essas roupas tradicionais, isso nós estamos mostrando nosso material de arte, nosso vestuário que nossas mestras, nossas mulheres huni kuins produzem.

Daí a importância da mulher que está fazendo para o seu marido. Para os seus filhos. Os homens só usam, eles só ajudam na produção de material. As mulheres que fazem esse tipo de artesanato.

Esse enfeite é usado no momento que a gente some, vai na mata atrás desse tipo de enfeite. Todo mundo vai ter que ir informar pro pessoal. O txana é que leva os bailarinos. Eles acompanham o cantor txana. Para acompanhar, eles vão para a mata fazer esse enfeite com a palha de palmeira de oricuri e jarina, as palhas de sororoca e pega mais outros tipo de palmeiras que têm na mata, faz chapéu, faz a roupa pra esconder o corpo.



O significado, na nossa tradição, tem essa história que você traz escondendo, igual com medo de uma pessoa que pode estar avistando e procurando. Quando você for fazer enfeite, tem uma pessoa aguardando pra te pegar na chegada. Os outros não fazem enfeite não, eles ficam escondidos, esperando, só com o material. Quando vai chegando da mata cada primo, o txai que nós chamamos, vai lá e marca uma pessoa pra pegar e ele vai e fica procurando aquele que está todo coberto de palhas de palmeira e não vai conhecer tão rápido, precisa procurar quem é que está ali, que está escondido, se ele está ali no meio, se ele está lá na ponta, ele vai lá na frente e volta. Então eles precisam procurar, e quando eles acham o txai, entram no meio e fazem juntos a dança.

Fica uma pessoa esperando como se fosse receber a pessoa que vem enfeitado. É pra mais animação da festa. Essas pessoas que ficam, eles ficam organizando o espaço onde vão ficar junto dançando. Eles organizam e depois esperam. Lá fora eles ficam escondidos primeiro. É a forma que a gente faz na nossa tradição. Umas dez pessoas ficam esperando e as outras mais de trinta tem que enfeitar. Aí eles vêm tudo junto, todo mundo coberto de palmeira, vem fazendo assim uma fila de carreira mesmo. E as pessoa que ficam

esperando vão lá, correm e recebem esse pessoal. E vem trazendo para onde vai realizar a festa. Se for dentro do cupixau, se for no terreiro, assim no campo mesmo, eles levam lá esse pessoal, eles que são o dono da festa.

E então dançam. Eles vêm fazendo dramatização, de física mesmo, pulando todo mundo. Eles fazem uma rodada nos gritos, todo mundo assim no ritmo. Acompanham tanto as mulheres, como os homens. Vão fazer o círculo e quando fecha a roda, começa a música, começa a cantar. A dança traz mais alegria, todo mundo fica feliz, essa festa traz muita fartura para as pessoas que participam, tanto na alimentação, quanto na animação. Até os velhos ficam animados, as mulheres idosas também ficam animadas pra participar e ficar junto. Todo mundo que está na festa não pode estar no canto errado. Se localiza diz: *rapaz não é pra fazer isso não, tu não tem que ficar assim, fica dessa forma*. E eles sempre acompanham, os jovens que estão tendo conhecimento com essa festa tradicional.

É Yathãin e Bitxaná é cantada na chegada do povo enfeitado. É uma musica que canta na chegada. Significa mais para o povo que vem de fora, é a primeira que precisamos cantar na chegada do enfeitado.

Tem dois significados: é a chegada das pessoas que foram convidadas e também as

qualidades, os tipos de legumes que você está citando e chamando e diz que eles chegam mesmo.

Nesse momento da música eles vêm com força dizendo assim: o meu primo foi me pegar e eu cheguei. Como se tivesse falando isso. Essa música tem esse significado.

E ela fala: *eu tô chegando*. Ela também fala as espécies de legumes: da roça, da banana, da macaxeira, do inhame, a batata doce, cana, ingá, mamão e vários outros.

E fala também do igarapé, Yuchunuiá do igarapé. Tem pessoas que vão lá dentro do igarapé pegar esse tipo de pessoa, como se tu fosse pegar lá esse tipo de semente e vem trazer para seu roçado, para plantar. Como se fosse isso.

## PREPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS HOMENS E MULHERES NO KATXANAWA

Nós, os homens huni kui nos organizamos desta forma. Quando tem muita gente, nós formamos 3 ou 4 grupos. Uns ficam na parte da caçada para dentro da mata durante 4 a 5 dias para conseguir o rancho e alimentação. Outro grupo que fica, organiza o espaço onde vai se realizar a festa, fazer limpeza no terreiro, fazer banco, coleta o jenipapo, fazer o seu artesanato como borduna, lança, chapéu de taboca e cocar de pena de arara e papagaio. Organiza telefone tradicional, encastoa o rabo de tatu no cano de taboca. Tira muito cacho de banana e deixa amadurecer tudo para fazer mingau.



Quando for bem cedinho, vão todos juntos para fazer um convite na outra aldeia. Fica pouca gente na aldeia onde vai ser a festa. Esses que vão fazer o convite. Logo eles começam a se preparar fazendo seus enfeites de palhas de jarina, chila, ouricuri.

Na beira do caminho, na chegada, todas as pessoas gritando e pulando até o terreiro da casa. O pajé fica na frente para outros o acompanharem, porque ele é o txana cantador.

Todas aquelas pessoas, elas recebem na forma de muitas alegrias, todos animados, eles recebem cada qual sua classificação. O pajé recebe outro pajé, os mais jovens recebem seus primos, as mulheres da mesma forma. Todos juntos recebem suas primas e companheiros. Eles fazem rodar a casa, levar eles para sentar no banco e fazem a cumprimentação.

Em seguida, todos aqueles que receberam seus primos, cada qual traz



comida para seu colega: pedaço de macaco assado, veado, porquinho, queixada, nambu. Todos moquinhado, dentro de cestinhas com

macaxeira cozida com folha e amendoim, caiçuma de milho no vaso de cerâmica de barro.



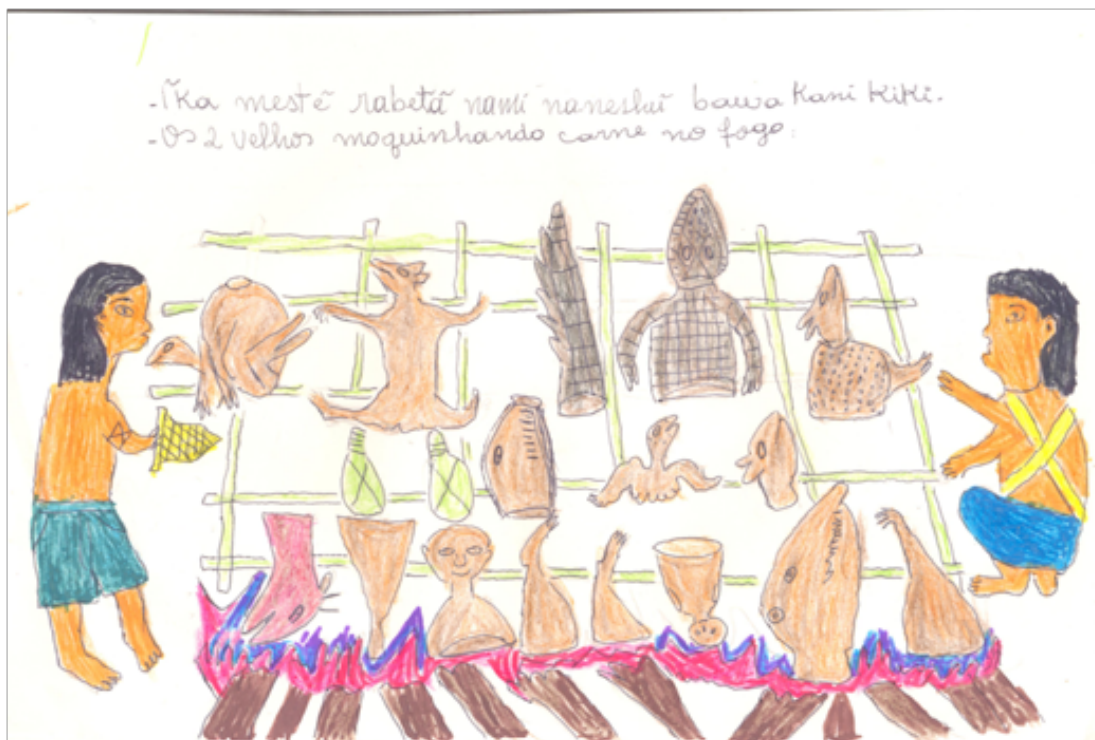
Nesse momento, ninguém não come. Cada qual entrega para sua mulher. Depois ele volta e leva para sua casa, para poder esperar o convite para começar a festa.

A chegada dos convidados é no horário das 14hs e 30 minutos ou 3hs da tarde. Eles recebem os seus colegas e dá os alimentos para eles comerem e depois começa a festa. Todos juntos, as pessoas das duas aldeias dançam até a noite inteira juntos, cantando sua música até amanhecer o dia. Bem cedinho eles partem o bucho do paxiubão com machado e encerra a festa.

### COMO FUNCIONAR AS ALIMENTAÇÕES DURANTE O RITUAL

No período do katxanawa há muita fartura de alimento para comer durante e até terminar a festa: é macaxeira cozida, caiçuma de milho verde e mingau de banana, pamonha de milho verde, bastante carne de caça variada. Ninguém passa fome. Os vasos usados são somente as cerâmicas de barros que chama Kêpu, Kêtxa, Xumu e Kêti.





## A IMPORTÂNCIA DO MILHO

É importante porque o milho é o primeiro legume que pode ser citado na música. O Romão Sales falou para mim que o cantador txana que canta primeiro tem que falar do milho. O primeiro legume que a gente planta, começa do milho. Tem amendoim, tem inhame. Você vai cantando os três principais legumes. Depois vai dizendo cada nomezinho de espécie de legume até concluir, até arroz, o arroz paralisa tudo. É essa música que tem que ser cantada começando pelo milho.

O milho ele que começa por ser um tipo de um chefe dos legumes. Ele é o primeiro legume que a gente pode plantar. E depois tem essa variedade de legumes que a gente planta.

O milho nós chamamos de xeki. A importância dele é como se fosse a primeira pessoa que fica na fila, esse milho ele é o primeiro, ele é como chefe dos legumes. Tem esse milho que a gente faz caçuma, que a gente come cozido, que come mungunzá. O milho é um tipo de produto que pode transformar em tipos de comidas variadas. É por isso que fala de milho, principal de início tem que falar do milho, depois finaliza com as outras variedades de legumes.



Todas as músicas que chama a força do milho mesmo, totaliza umas oito músicas dentro da minha pesquisa. Eu analisei e o que eu mais pesquisei no levantamento foi para chamar as forças do milho e os outros legumes. Depois têm as de chegada e despedida, de caçada. Tem outra música que você está chamando, você está chegando, está vindo tomar caiçuma de milho. E tem ainda outra música que canta do milho, que fala do milho quando for na hora da entrada: você está chegando, está falando que você tem que ter cuidado ao tomar caiçuma de milho, porque vem pra todo mundo tomar também.

Isso significa para alguns moradores,

organizadores da festa, que fizeram muita caiçuma, e como você está cantando eles já podem começar a distribuir essa caiçuma e cada vazio para tu ir tomando.

Homens e mulheres cantam todos juntos. Canta lá no meio, canta cinco, seis partes. Canta essa para tomar mais outra vez. Você está com o bucho cheio e tem que esperar primeiro o bucho esvaziar. Quando você está pulando sempre paralisa e vai dar uma mijada. Aí já quer mais outra dose. Então tem que cantar essa música e a música eles já entendem que está querendo que repita a rodada de caiçuma que deram pra tu.



Milho é **xeki**. A música que fala que está pedindo para comer esse tipo de legume: tem milho, tem banana etc. Quando você está comendo, você está pedindo como se fosse outra pessoa pedindo. Então a pessoa entende que querem comer milho cozido, macaxeira cozida, banana cozida e tudo que eles vai dizendo. Dessa forma, esse é o significado que tem.

## O SIGNIFICADO DO BUCHO DE PAXIUBA NO KATXANAWA

Para nós, povo huni kui, sobre o significado do bucho de paxiubão, ele é considerado um material importantíssimo para o ritual.

Quando é o dia da festa, a liderança manda os jovens derrubar o paxiubão na mata e medir ela. Corta e tira um rolo. Traz para casa já tirado as buchas, faz como se fosse gamela ou cocho. Quatro ou duas pessoas carregam nas

costas. Deixa ela no terreiro da casa onde vai ser a festa. Esse material se chama Taupustu –

bucho de paxiubão.



Você tem que amarrar numa envira aquele xeki e todo tipo de legume. Tem que pendurar eles. Dependendo do ponto de vista que você está analisando, daqueles legumes você vai cantar aquela música, e os produtos vão estar ouvindo também. Você está cantando para chamar a força do espírito dos legumes, se for semente de milho depois da finalização da festa tu pode levar. Você vai plantando que vai dar produto bom, produto de qualidade. Os legumes vão dependurados no bucho do paxiubão.

Primeiro fica limpo dentro, como uma caixa seca. Quando for na hora da festa, a pessoa que quiser provocar, provoca dentro. Esse bucho está precisando também de alimento, como um bucho de ser humano. O bucho do paxiubão fica aberto, se o cara quiser provocar é só fazer. Derramar a caçuma que tu bebeu e ficou com o bucho cheio. Tem esse vaso para não provocar em qualquer canto. Na festa todo mundo provoca até encher isso de caçuma de milho. Quando o convidado chega o paxiubão já está pronto.


## NO ENCERRAMENTO DO KATXANAWA

A importância desse bucho de paxiubão é que ele está ouvindo também. Todas as músicas que você canta, ele está concentrado ali, ligada a energia do espírito que você cantou.


No encerramento do Katxanawa, o nosso cantor canta uma música para encerrar a festa. A música chama Nûkanû Kamû. Quando termina de cantarem todos juntos, uma pessoa pega o machado e parte o bucho de paxiubão. Deixa tudo despedaçado e cada qual pega as semente de legumes que estavam nele para levar e plantar no seu roçado. Porque na nossa tradição, essas sementes que forem plantadas vão dar uma boa produção. Por isso os participante levam as sementes de amendoim, milho, banana, maniva de roça, inhame, batata doce, batata rocha, cana, melancia, jerimum, urucum, dali dali, arroz etc.

Tem essa finalização no encerramento da festa que tem que uma pessoa ir lá com machado e partir toda ela. Despedaça todinha e todo mundo carrega um pedaço, para no outro momento fazer convite para a próxima







festa. Se você levar ela, ao chegar na tua aldeia tu tem que organizar lá outra festa. Tem que levar tudinho aqueles tipos de legumes que estavam dependurados. E tem que plantar, porque já foi chamado, já foi curado.



Isso cada qual leva para sua casa e significa que ele está levando a semente e os espíritos do legumes para todos os agricultores fazerem uma boa produção, muitas sementes para abastecer todos da comunidade.



Onde não se realiza esse ritual, os legumes não tem possibilidade de ter uma boa semente, os espíritos dos legumes vão morrendo e vai se perdendo. E para ter muitas produções é preciso cuidar bem, organizar e zelar. É preciso fazer realizar a festa do Katxanawa para fortalecer e valorizar sua importância.



Nós, povo huni kuin, temos muita preocupação para não perder esse conhecimento: nossos costumes, nosso ritual, nossa dança.

No encerramento do katxanawa tem música que avisa da despedida. Tem a música da chegada e da despedida também. Aquele que canta Nucanucanu, está convidando todas as pessoas que estão participando da festa, que querem amanhecer o dia, que vá todo mundo embora. Não tem mais outra comida. Você está cantando e encerrando a festa. Você canta a música da despedida e já está convidando o pessoal: *está chegando a hora, vamos se aprontando pra nós irmos embora.*

E já informa, falando que pode encerrar a festa, e todo mundo já entende. Então as pessoas que estão na festa já sabem que agora vai paralisar a festa. Quando eles paralisam é que vão despedaçar o bucho do paxiubão e cortar no machado. Então não continua mais essa festa, vai paralisar por ali. As pessoas já param e a festa acabou e todo mundo já vai pra sua casa.

Finalmente o pajé txana ele já faz convite, define txana com txana para realizar o Katxanawa na sua aldeia, sempre assim sucessivamente, enfim.



# A EXTENSÃO E A PESQUISA COMO CAMPO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

José Ronaldo Melo  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO


Essa comunicação tem por objetivo discutir a participação de alunos da Licenciatura em Matemática em projetos de extensão e de pesquisa que tenham como foco a prática pedagógica da Matemática escolar e de que forma essa participação poderá se constituir como campo do Estágio Curricular Supervisionado dos graduandos. Numa perspectiva de flexibilização do currículo nos apoiaremos na legislação educacional e em pensadores que vêem a participação dos alunos em projetos de ensino, pesquisa e extensão, relacionados com a prática pedagógica da Matemática escolar como indispensáveis a formação docente. Desta forma, descreveremos a visão de Estágio Curricular Supervisionado presente no atual projeto pedagógico curricular – PPC do curso de Matemática da Universidade Federal do Acre – UFAC, mostrando que esse importante componente curricular não deve ficar restrito a simples cumprimento de exigências burocráticas e acadêmicas, mas constituir-se de fato como oportunidade de crescimento pessoal e profissional e como instrumento de integração entre as instituições responsáveis pela formação – universidade, escola e comunidade. Por fim, defenderemos que a participação dos graduandos nos projetos mencionados seja valorizada, inclusive com a possibilidade de dispensa de parte da carga horária estipulada para o componente curricular em foco, conforme preconiza a legislação vigente, argumentando que isso poderá favorecer a construção de uma identidade profissional voltada para uma prática docente que efetivamente possa contribuir para a melhoria do ensino de Matemática nas escolas de Educação Básica.

**Palavras-chave:** Extensão. Pesquisa. Estágio Curricular Supervisionado. Prática docente.






## INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado na formação docente tem sido alvo de grandes debates apontando algumas dificuldades, mas também possibilidades de transformações no cotidiano desses profissionais. Este é um momento particular da formação em que o aluno pode vivenciar uma diversidade de experiências e conhecer melhor seu campo de atuação. De acordo com Pimenta e Lima (2004) “o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia”. Para isso parece razoável que a escola de formação ofereça uma diversidade de possibilidades visando o desenvolvimento pleno do formando. Educadores como Silva (2005) argumentam que no cotidiano acadêmico é perceptível que os graduandos se envolvam com muita disposição e ânimo quando a universidade lhes proporciona a participação em que consiga colocar conhecimentos teóricos em prática, acompanhados de um profissional supervisor ou quando possui uma instituição conveniada que estão em permanente contato com a universidade. Desta forma o estagiário pode aprender a observar e identificar os problemas, estar sempre absorvendo e buscando informações, questionando o que encontrou além de trocar informações com profissionais mais experientes.




De acordo com Francisco e Pereira (2004) o estágio surge como um processo fundamental na formação do estagiário, pois esta é a forma de fazer a transição de aluno para professor. Este é um momento da formação em que o graduando pode vivenciar experiências, conhecendo melhor sua área de atuação. Para Guerra (1995) “o Estágio Supervisionado consiste em teoria e prática tendo em vista uma busca constante da realidade para uma elaboração conjunta do programa de trabalho na formação do educador”, possibilitando ao




aluno em processo de formação desenvolver uma postura de pesquisador através da observação e dos momentos de reflexão que poderão contribuir para reorganizar ações que possam reorientar a prática quando necessário.



Em nossa visão, pensar parte do componente curricular Estágio Supervisionado desenvolvido em projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados a grupos de pesquisa e programas de extensão, que tem como objeto de estudo e investigação a prática pedagógica da Matemática além de estar de acordo com o que aponta vários educadores do campo educacional, entre eles Silva (2007), Carvalho (1985), Cury (2004), Lima (1986), Pimenta (2004) e Gomes (1992), atende as recomendações prescritas na legislação federal disponíveis após o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, e nos atos normativos dela decorrente, sobretudo porque na maioria dos projetos que tem como foco a formação de professores de Matemática se faz necessária a presença de seus participantes nas escolas de Educação Básica, seja para se obter informações que se constituirão em dados para realização dessas pesquisas, seja para testar, no ambiente de sala de aula, matérias curriculares propostos com o intuito de favorecer uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno, ou para realizar comunicações de resultados das pesquisas realizadas tendo como foco o conhecimento da escola, especialmente o que acontece na sala de aula.



Particularmente, compreendemos que a formação docente acontece de múltiplas formas e a atuação dos formandos em projetos de ensino, pesquisa e extensão são, sobretudo, formas privilegiadas de formação docente. Isso, em nossa visão, contempla o que preconiza o Parecer CNE/CP 27/2001 ao estabelecer que o estágio curricular supervisionado deva ser realizado em escolas de educação básica e vivenciado durante o curso de formação com tempo suficiente (CNE/CP 28/2001) para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Para isso, concordando com Silva (2007), defendemos ser necessário



“que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e a escola campo de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições se auxiliem

mutuamente, o que pressupõe relações formais entre a instituição de ensino e as unidades dos sistemas de educação básica. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes e segundo os objetivos de cada momento de formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolver uma atuação coletiva dos formadores”.

Desta forma, entendemos que as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos alunos em projetos vinculados a grupos de estudos voltados para formação docente e endereçados a escola de Educação Básica, sob a responsabilidade de profissionais habilitados, constituem-se em momentos de formação profissional, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios da área profissional.

Compreendemos, portanto, que o componente curricular *Estágio Supervisionado* ao se constitui como uma das condições para a obtenção da licença para o exercício profissional deva a partir das formas e instrumentos disponíveis na instituição formadora oferecer oportunidades efetivando sob a supervisão de um professor experiente, um processo de ensino - aprendizagem em que poderá se tornar concreto e autônomo quando da profissionalização do estagiário (Parecer CNE 28/2001). De outro modo, compreendemos que a disciplina

Estágio Supervisionado pertence ao currículo do curso de formação de professores e deve ser pensada nesse âmbito. O preparo para o exercício do magistério não pode constituir-se tarefa exclusiva desta disciplina. Ela precisa estar articulada com os demais componentes curriculares do curso. Não pode ser isoladamente responsável pela qualificação profissional do professor (PICONEZ 1998, p.30).

Assim, estamos de acordo com Pimenta e Lima (2004) quando argumenta que uma das finalidades do estágio é integrar o processo de formação do aluno, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as demais disciplinas do curso.

## INTERESSE PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Durante o século XX a lógica dos cursos de formação de professores de Matemática assim como a lógica dos demais cursos de formação de educadores, historicamente fundamentava-se segundo os pressupostos epistemológicos da racionalidade técnica, na qual a teoria tem pouca vinculação com a prática, ou seja a prática fica subordinada a teoria. Nesta concepção

“Os currículos são normativos, com a sequência de conhecimentos dos princípios científicos relevantes, seguidos da aplicação destes princípios e de um *practicum*, cujo objetivo é aplicar na prática cotidiana os princípios da ciência estudada. Dentro da racionalidade técnica o desenvolvimento de competências profissionais deve colocar-se, portanto após o conhecimento científico básico e aplicado, pois não é possível aprender competências e capacidades de aplicação antes do conhecimento aplicável” [PEREZ GOMES, 1992, p. 98].

Assim o Estágio Supervisionado enquanto disciplina, argumenta Piconez (1998), foi sendo definida nos currículos dos cursos de licenciatura como *uma disciplina de complementação*, tendo como objetivo por em prática o que foi aprendido teoricamente pelo aluno para complementar a sua formação. A dicotomia entre teoria e prática, nesta concepção, fica evidente até na disposição da disciplina na matriz curricular.






O debate sobre as questões relacionadas à teoria e a prática na disciplina Estágio Supervisionado tonou-se, a partir da década de 1980 do século XX, objeto de estudo no campo educacional. Autores como Azevedo (1980), Candau & Lellis (1983), Carvalho (1985), entre outros sugere de diferentes maneiras a unificação da teoria com a prática. Em suas reflexões estes autores argumentavam que as orientações para o encaminhamento do Estágio Supervisionado não privilegiavam as discussões entre educador e educando sobre o cotidiano da sala de aula, da escola e da comunidade. Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não favorecia as reflexões sobre uma prática criativa e transformadora, nem possibilitava a reconstrução ou definição de teorias que

sustentassem o trabalho do professor.



A partir da década de 1930 intensificam-se as preocupações com o Estágio Supervisionado, sobretudo com a instituição do curso de Didática em 1939, cuja concepção envolvia, conforme argumenta Silva (2007), estudos relativos à Metodologia de Ensino, relacionados com o planejamento, a execução da relação professor-aluno e a verificação de aprendizagens, conduzindo a uma possibilidade de Prática de Ensino, onde o estagiário poderia também apreender técnicas explicatórias que lhe permitiriam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolviam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Contudo, é a partir do final do século XX que o Estágio Supervisionado passou a ser concebido como um espaço privilegiado na luta pela melhoria da formação docente, sobretudo na formação de professores de Matemática onde o discurso pela melhoria da qualidade do ensino dessa disciplina se tornou freqüente e a busca da superação da dicotomia entre teoria e prática que se transformou num instrumento de luta pela qualidade do ensino e pela transformação do papel da disciplina Estágio Supervisionado que durante muito tempo conformou-se com o roteiro tradicional marcado pelo planejamento das atividades de ensino, pela observação e pela regência de sala de aula.

No campo da formação de professores para a área de Matemática esse debate foi impulsionado, nos últimos 20 anos, pelas reflexões promovidas pelas orientações de educadores e educadores matemáticos tendo como fundamento um novo paradigma determinado pelo avanço das tecnologias e pela chamada sociedade do conhecimento, apontado a necessidade de revisão de antigos conceitos e novas práticas para formação docente. É neste contexto que devemos, enquanto professor e pesquisador envolvido com questões relacionadas ao desenvolvimento profissional, identidade, formação docente e saberes que articulam teoria e prática, buscarmos novos caminhos e possibilidades que possam conduzir nossos estagiários para uma formação mais abrangente, com foco na melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica.




## ESTÁGIO NA EXTENSÃO E NA PESQUISA



Como mencionado na introdução desse estudo a questão que parece ser mais recorrente quanto aos esforços mobilizados na formação docente está nas diversas formas de relação teoria e prática que é de fato o que alicerça a formação, contudo é também objeto de muitas dúvidas quanto a sua forma de estrutura, organização e constituição. Estudos recentes como os que citamos anteriormente e reflexões realizadas no âmbito das instituições formadoras apontam para a necessidade de que o Estágio Supervisionado extrapole o limite da forma de como vem sendo majoritariamente praticado, geralmente através de ações isoladas com o aparente objetivo de cumprir a carga horária. Neste contexto, o Estágio Supervisionado passa a ter função fundamental que não deve ficar apenas restrito a levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, reelaborá-los, pensando a realidade vivida pelo futuro professor. Dessa forma cabe aos agentes envolvidos refletir sobre as implicações que essa nova postura pode trazer para o trabalho do professor de Estágio Supervisionado e de que maneira isso pode ser efetivado.



A universidade, afirmam Pimenta e Lima (2004), é por excelência o espaço formativo da docência, ainda que não seja simples formar para o exercício da docência de qualidade. A expectativa é que neste espaço haja interação com a escola de Educação Básica. Assim, é imprescindível que a pesquisa e extensão enquanto espaço de investigação e exposições de conhecimentos se constituam em possibilidades de intervenção na formação docente.



Para isso são necessários alguns procedimentos para comprovar essa interação como o retorno daquilo que foi pesquisado, elaborado e re-elaborado a partir da presença do estagiário na escola de Educação Básica, em propostas de formação continuada para esta escola e a presença desta na universidade em propostas significativas de relato de experiências, por exemplo, ou ainda nas aulas de estágio com a apresentação e discussão de temas pedagógicos. A legitimação da universidade como espaço de formação se concretiza, portanto, a partir destes procedimentos, tanto para o aluno estagiário como para aquele educador de educação,




que recebe o aluno estagiário, pois ambos se “formam” na prática.

Tem-se, portanto na investigação sobre a escola e na escola, em todas as suas performances, uma concepção e uma possibilidade concreta como encaminhamento para o estágio curricular supervisionado. Ou seja, concebê-lo como pesquisa pressupõe o embate direto com a sala de aula, com o cotidiano da escola e com a legitimação, confirmação e ou transformação de aspectos teóricos construídos em disciplinas de formação específicas. A inserção do estagiário na escola em atividades de pesquisa poderá seguir uma abordagem teórica - prática que, certamente, tornará o fazer pedagógico mais qualitativo, mais dinâmico e transformador. Isso poderá colaborar também com todos os aspectos que compõem a totalidade da escola: a gestão, as relações intra e extra-escolares, o planejamento, etc.




É diante deste contexto que o colegiado do Curso de Matemática contemplou em seu Projeto Pedagógico, parte do componente curricular Estágio Supervisionado, como possibilidade de inserção do estagiário na escola básica através de atividades de extensão e de pesquisa vinculada a projetos que vem sendo desenvolvidos por professores que lecionam no curso. Interpretado o que preconiza o Parecer 02 de 19 de fevereiro de 2001 do CNE o colegiado do Curso de Matemática compreende que a Regência de classe pressupõe a iniciação profissional como um saber que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige. Projetos de extensão estruturam atividades na forma de seminários, minicursos e oficinas para professores, alunos e demais comunidade escolar ou ainda grupos de educação não-formal sobre temas específicos de cada curso de licenciatura. Projetos de pesquisa podem favorecer um conjunto de propostas sobre a pesquisa educacional acerca de “inquietações” próprias do processo de ensino-aprendizagem e suas especificidades.

Seguindo esta lógica os estagiários do Curso de Licenciatura em Matemática poderão, durante o desenvolvimento do componente curricular Estágio Supervisionado desenvolver atividades de monitorias e seminários voltados para o acompanhamento do trabalho de educadores que atuam em grupos de educação especial, educação de jovens e adultos, grupos








da terceira idade, etc. Desenvolvendo relatórios de atividades, seminários temáticos e outras possibilidades da realidade situacional da universidade e unidades escolares. Assim, o componente curricular Estágio Supervisionado abrange, em nossa visão, o ensino, a pesquisa e extensão e nisso estamos de acordo com vários pensadores do campo educacional, entre eles Cury (2004), que defende que o Estágio supervisionado deve proporcionar ao estagiário a oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer, pois *“O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica. O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino”*.



O estágio curricular supervisionado é a disciplina na qual o estagiário deve vivenciar várias práticas e vários modos de ser professor. Conforme a LDB 9394/96 no seu artigo 13, os profissionais da educação deverão vivenciar da vida escolar de um modo geral, desde atividades de elaboração de proposta pedagógica da escola, até elaboração e cumprimento de planos de trabalho, seguido de atividades, como zelo pela aprendizagem do aluno, estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, participação nos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional e, a colaboração em atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



No contexto apresentado neste trabalho, o Estágio Curricular Supervisionado, poderá acontecer em instituições de ensino público: municipais e estaduais, havendo também a possibilidade de acontecer em instituições não formais de ensino quando em atividades de extensão e pesquisa. Considerando as possibilidades apresentadas e o que consta nos dispositivos legais, as atividades a serem planejadas para esse componente curricular deverá levar em consideração as discussões acumuladas e as experiências vivenciadas em alternativas presentes em projetos de ensino, pesquisa e extensão, desencadeando um processo de reflexão contínua de como poderá acontecer na prática o desenvolvimento desse

componente curricular e, principalmente qual a sua concepção atual, pois não cabe mais repetir modalidades que legitimam a separação entre teoria e prática e ou concebê-lo como complementação aos conteúdos de formação específica.

Os professores que atuam neste componente curricular terão, portanto, como desafio, ir além do que majoritariamente vem sendo interpretado e praticado buscando formar professores de Matemática para a totalidade da Educação Básica. Deve, sobretudo, considerar processos de ensino e aprendizagem, conteúdos legitimados pela comunidade acadêmica e escolar, gestão, planejamento, relação com a comunidade, com os educadores e alunos, o que pressupõe encaminhamentos alternativos á forma tradicional, pautada pelo paradigma da racionalidade técnica. Para isso é necessário que a instituição formadora torne claro em sua legislação interna e em sua estrutura administrativa, mecanismos que possibilitem a regulamentação, desse importante componente curricular a partir de alternativas que possam de fato fortalecer a formação de seus educandos, contribuindo para a melhoria do ensino de Matemática da escola básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


CARVALHO, I. M. O processo didático. Rio de Janeiro: FGV, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio Supervisionado na formação docente. In: Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. São Paulo: DP &A Editora.


FRANCISCO, C. M. e PEREIRA, A.S. Supervisão e Sucesso do desempenho do aluno no estágio, 2004. Disponível em internet. <http://www.efdeportes.com/efd69/aluno.htm>. Acesso em 06 Jul. 2013.

GUERRA, Miriam Darlete Seade. Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: Dos limites às possibilidades, 1995. Disponível em internet. <http://www.anped.org.br/23/textos/0839t.PDF>. Acesso em 05 Jul. 2013


LIMA, M<sup>a</sup> do Socorro Lucena. A hora da prática:



reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 3ª edição. CE: Editor Demócrito Rocha, 2002. São Paulo: EPU, 1986.




MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília. 20 de Dezembro de 1996.



\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer 349 de 1992.

\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer 02 de 19 de fevereiro de 2001.



PÉREZ GOMES. A Formação dos professores da licenciatura. Portugal: Porto Editora 1992.

PICONEZ, S. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: PICONEZ, Stela (org) A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PIMENTA, S.; SILVA, M. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Arlete Vieira da. Estágio Curricular Supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivência da profissão professor nas escolas de Educação Básica. Revista espaço acadêmico – nº 73 – junho/2007.

SILVA, S. A. P. dos S.. Estágios Curriculares na Formação de Professores de Educação Física: o Ideal, o Real e o Possível. Revista Digital. Buenos Aires, v.10, n.82 p. 3-5, Março, 2005.

# PRIVATIZAÇÃO DAS TELECOMUNICAÇÕES: DESEMPREGO, INFORMALIDADE E REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO NO ACRE

Josina Maria Pontes Ribeiro de Alcântara  
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre*

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa ampla sobre trabalhadores do setor de telefonia no Acre, considerando o período de 1960 a 2009, com objetivo de responder em que medida a privatização das telecomunicações afetou a vida daqueles que vivenciaram este processo. A partir do método dialético, realizou-se revisão bibliográfica na área de Sociologia do Trabalho e revisão documental, bem como coleta de histórias de vida típicas com 23 trabalhadores das empresas Telefônica do Acre - Tasa S.A, Telecomunicações do Acre - Teleacre S.A e Brasil Telecom. Acrescente-se a isso, realização de entrevista semiestruturadas com trabalhadores de empresa terceirizadas e quarteirizadas, trabalhadores da Embratel, Anatel e do Sindicato de Trabalhadores em Empresas de Telecomunicações no Acre (SINTEL). A análise da formação da força de trabalho na área de telefonia no Acre evidenciou que, à época da privatização, a maior parte de trabalhadores era do sexo masculino, de baixa escolaridade, com muitos anos de serviço público e idade igual ou superior aos 40 anos. No Acre, as reformas neoliberais e, em especial a privatização, representaram “a desestabilização dos estáveis”, levaram a construção de novas estratégias de sobrevivência, algumas virtuosas, outras precárias e beirando a “desfiliação” total em relação ao mercado de trabalho. Sem muitas alternativas de trabalho e renda fora da tutela do Estado, a privatização implicou, para muitos dos entrevistados, na exclusão do mercado de trabalho, do grupo de amigos e, em alguns casos, do grupo familiar a que estavam vinculados. Levou a mudança drástica do cotidiano, reconfiguração tempo e espaço, introdução de novas tecnologias e impactou a identidade do trabalhador. Estudar trabalhadores urbanos em um Estado conhecido por seu projeto de “desenvolvimento sustentável” e pesquisas voltadas para os “povos da floresta” foi útil para evidenciar que, na atual lógica capitalista, homens e árvores não conseguem ficar em pé,

se não gerarem lucro.

**Palavras-chave:** Privatização. Telecomunicações. Trabalhadores. Sindicatos.


## INTRODUÇÃO

O artigo refre-se a uma pesquisa ampla sobre trabalhadores do setor de telefonia no Acre, considerando o período de 1960 a 2009, com objetivo de responder em que medida a privatização das telecomunicações afetou a vida daqueles que vivenciaram este processo.


A partir do método dialético, realizou-se revisão bibliográfica na área de Sociologia do Trabalho e revisão documental, bem como coleta de histórias de vida típicas com 23 trabalhadores das empresas Telefônica do Acre - Tasa S.A, Telecomunicações do Acre - Teleacre S.A e Brasil Telecom. Acrescente-se a isso, realização de entrevista semiestruturadas com trabalhadores de empresa terceirizadas e quarteirizadas, trabalhadores da Embratel, Anatel e do Sindicato de Trabalhadores em Empresas de Telecomunicações no Acre (SINTEL), totalizando 23 trabalhadores entrevistados, sendo 19 homens e 4 mulheres<sup>1</sup>, dos quais 3 deles possuíam ensino fundamental, 15 o ensino médio e 5, o ensino superior.

A análise da formação da força de trabalho, a partir dos ciclos econômicos da borracha e da pecuária foi assimilada a partir de Silva (1982), Tocantins (2003), Martinello (2004), Rêgo (2002), Oliveira (1982), Almeida Neto (2004), Costa Sobrinho (1992), Paula (2005), Paula e Silva (2006), Silva (2006) e Sant’anna Júnior (2004). Para reforçar o papel do Estado como maior empregador acreano, absorvendo a demanda da força de trabalho excluída do campo e das cidades, foi válida ainda a pesquisa realizada por Nascimento (1997).


A utilização de autores como Pereira Filho (2002), Marques Filho (2007), Pastoriza (1996), Paiva (2001), Almeida e Moya (2007), Novaes (1997), Biondi (2001) e Lima (2006a) foi importante para identificar o




desenvolvimento das telecomunicações no Brasil e no mundo e facilitou, pela relação de datas apresentadas, a pesquisa sobre a instalação das telecomunicações no Acre, que se deu basicamente a partir de jornais antigos e acervo pessoal de antigos trabalhadores e sindicato (relatórios técnicos e informativos).




Somaram-se a estes os escritos de Freire (1997), Andrade (2000), Silva (2006), Lima (2006b), mesmo que tenham privilegiado a descrição de novas formas de gestão e silenciado os trabalhadores. Depoimentos de ex-trabalhadores da área de telecomunicações ajudaram a ligar pontos que antes pareciam obscuros nesta história, sendo também a biografia de Quadros (2006) de fundamental importância.




Depoimentos foram sistematizados, de forma a se entender as consequências da privatização, destacando-se mudanças econômicas, sociais, psicológicas, culturais, religiosas vivenciadas. Uma referência a esta proposta de trabalho foi encontrada nos textos de Picinini; Holzmann e Kovacs (2006) e Paiva (2001).



Termos como virtude, precariedade, desfiliação, exclusão, estabilidade e instabilidade foram adotados a partir da leitura de obras de Castel (1998), Cardoso (2000) e Marcelino (2004) a fim de favorecer a divisão dos trabalhadores em dois grupos: de um lado, os que conseguiram se incluir de maneira efetiva (virtuosa) no mercado na condição de trabalhadores formais ou na condição de empregadores através da abertura de novos negócios, além dos que conseguiram se aposentar, ainda que prematuramente e com quedas de rendimentos; de outro lado, aqueles que vivenciaram a experiência da subcontratação, da terceirização, os que foram à falência nos seus empreendimentos e sobrevivem na informalidade.



Sobre a precariedade dos vínculos, o desemprego, as antigas e novas formas de controle sobre o tempo e o trabalhador foram utilizados Bourdieu (1998), Rosso (2008), Sennet (2006), Dejours (1992, 2001, 2007), Giddens (1991), Caldas (2000), Harvey (2005) e Antunes (1995).



Assim como os trabalhadores, o sindicato precisou desenvolver estratégias de sobrevivência, se reestruturou e inseriu a terceirização na pauta do dia. Sobre o sindicalismo no Brasil, sua criação, mudanças e desafios atuais foram de extrema valia

as leituras de Cardoso (2002, 2003), Alves (2006), Antunes (1995), Nascimento (1994) e Manfredi (1994), sendo este último de fundamental importância para que fosse identificada a formação sindical dos na área de telecomunicações, como ligada à Central Geral dos Trabalhadores. Referências aos sindicatos de trabalhadores urbanos, contudo, são feitas nas obras já citadas sobre o Acre, mas principalmente no trabalho de Araújo (2002b).

No caso dos sindicatos ligados ao setor público, incluindo as estatais, boa fundamentação foi obtida a partir da leitura de Nogueira (2005) e Guedes (1994). No caso específico da área de telefonia destaca-se Cavalcante (2009), Araújo (2002a), Lorangeira (2003), Rombaldi (2005) e, principalmente, na análise de registros escritos e entrevistas realizadas na sede do SINTTEL/Acre, assim como análise de materiais repassados pela Fenattel via *e-mail* ou, ainda, disponibilizadas em *sites* que tratam do assunto.

## **HOMENS ARRANCADOS COMO ÁRVORES: A MEMÓRIA DE TRABALHADORES SOBRE A PRIVATIZAÇÃO DAS TELECOMUNICAÇÕES NO ACRE**

A pesquisa deixou clara a centralidade da intervenção estatal no Acre, garantindo a sustentação de projetos internacionais (borracha) e nacionais (concentração fundiária e segurança nacional). Em todos os casos, projetos que não tinham a menor preocupação com o desenvolvimento econômico e social das populações tradicionais e dos imigrantes que no Acre se estabeleceram.

O Acre constitui-se mesmo como o Estado em que o governo é “dono de tudo” e, da perspectiva da força de trabalho existente, o maior desejo que se possuía era ser funcionário público ou vender produtos e/ou serviços para o poder público. As outras formas de trabalho eram instáveis e arriscadas, o que nos faz entender a importância da estatização no Acre e o prestígio que os trabalhadores do setor passaram a lograr na sociedade.

Na Tasa S.A eu tive o meu primeiro emprego de carteira assinada e eu só tinha 14 anos [...]. Antes disso eu trabalhava de braçal, porque na verdade não existia emprego administrativo para todo mundo. Antigamente todo mundo trabalhava assim, porque o que



tinha aqui vinha de fora, não se tinha indústria nem nada [...]².

Somente a partir de 1960, começaram a ser arroladas pessoas para a instalação de 200 terminais telefônicos na capital Rio Branco. O Estado, como incentivo aos empresários, comprometeu-se com 50 linhas, ficando o restante para a pequena burguesia local. Alemanha e Suécia passam a fornecer equipamentos ao Acre, através das empresas Siemens e Ericsson. Surgiu assim, a Telefônica do Acre – Tasa S.A, empresa privada de pequeníssimo porte, que a princípio empregou apenas nove trabalhadores.

As empresas prestadoras de serviço, como a Telemontagem atuavam inicialmente em áreas que as empresas não dominavam em termos de conhecimento e aparato tecnológico. Nestes termos, trabalhadores do Estado eram recrutados, aprendiam o serviço com a equipe responsável, sendo posteriormente absorvidos pela empresa contratante com remuneração superior. Tratava-se do movimento inverso ao que hoje conhecemos em que o trabalhador sai da empresa contratante e vai para a prestadora de serviços ou terceirizadas em situação de total precarização.

A estatização do setor, a partir de 1970, estava vinculada a integração do Acre ao restante do país, encabeçada por militares, a adesão a um projeto de desenvolvimento que interessava aos estados mais avançados e, principalmente, como forma de controle das fronteiras às ameaças comunistas. A forte relação entre exército e telecomunicações demonstra que, integrar a Amazônia aos projetos de desenvolvimento nacional incluía bem mais do que a abertura de estradas, portos, aeroportos, etc. Tratava-se, portanto, de um projeto econômico, político e ideológico e com grandes consequências sociais.

A criação da Telebrás e de sua subsidiária Teleacre garantiu ao Estado a expansão do serviço de telefonia para outros municípios, gerou novos postos de trabalho, mas em momento algum representou demissões. Não apenas a empresa, mas os trabalhadores foram incorporados à nova fase da Telefonia no Acre. Na estatal, os trabalhadores experimentaram mudanças em relação aos seus rendimentos, aos seus benefícios e ao prestígio social.

Paiva (2001, p. 49, 52) esclarece que nas empresas estatais, a gestão da força de trabalho deu-se a partir de dois grandes mitos, sendo o primeiro o da “grande família”

e o segundo o do “Brasil grande”. Assim, estimulou-se a cooperação/solidariedade entre os trabalhadores, através da ocultação de relações de dominação e, ainda, justificou-se todo esforço empreendido pelos trabalhadores pelo fato de estarem atuando em benefício do país.

Trabalhadores acreanos, imbuídos no propósito de desenvolver o país e garantir a manutenção da “família” (empresa), assumiram o trabalho como finalidade última de sua existência e não como meio para satisfação de suas necessidades. Renunciaram a real família, a escolarização, a um tempo cheio de sentido fora do espaço de trabalho e, embora, soubessem da possibilidade de privatização, tal como já acontecia em outros países, tomaram a estabilidade e segurança como certezas inquestionáveis.

O sindicato fez a gente ficar ciente do que tava acontecendo na privatização e do que iria acontecer com a gente. Mas, pra mim, pessoalmente foi difícil [...]. Pra mim foi um sonho, porque eu jamais eu pensava que a telecomunicações ia privatizar. Era uma empresa que funcionava sempre bem, que não dava prejuízo e eu achava que eu ia me aposentar nela, que sempre ia ser o sistema Telebrás, jamais o governo ia privatizar. Pra mim foi um sonho [...] foi um pesadelo, na verdade. Teve gente até que desmaiou no momento que soube.<sup>3</sup>

Despreparados para atuarem em outras áreas e, principalmente na condição de “patrões”, não foram suficientes as poucas palestras realizadas pela BPI, empresa de consultoria responsável pela recolocação dos indivíduos no mercado de trabalho. Na verdade, a pesquisa revelou ainda que a “reestruturação positiva”, processo que se tentou implantar no Brasil, só conseguiu ser positiva em termos de *marketing* para a empresa e envolvimento do sindicato, uma vez que realizou várias viagens e tirou o foco da contestação à nova empresa para o acompanhamento de novos projetos de vida. Desemprego, precarização das relações de trabalho e informalidade marcam boa parte dos relatos obtidos na pesquisa.

Poucos conseguiram “montar o próprio negócio” e, destes, um número menor ainda sobreviveu no mercado. Entrevistas com trabalhadores que se tornaram empresários foram úteis para constatar que, somente os que já tinham um negócio na família ou que já estavam se preparando para tal, mesmo antes

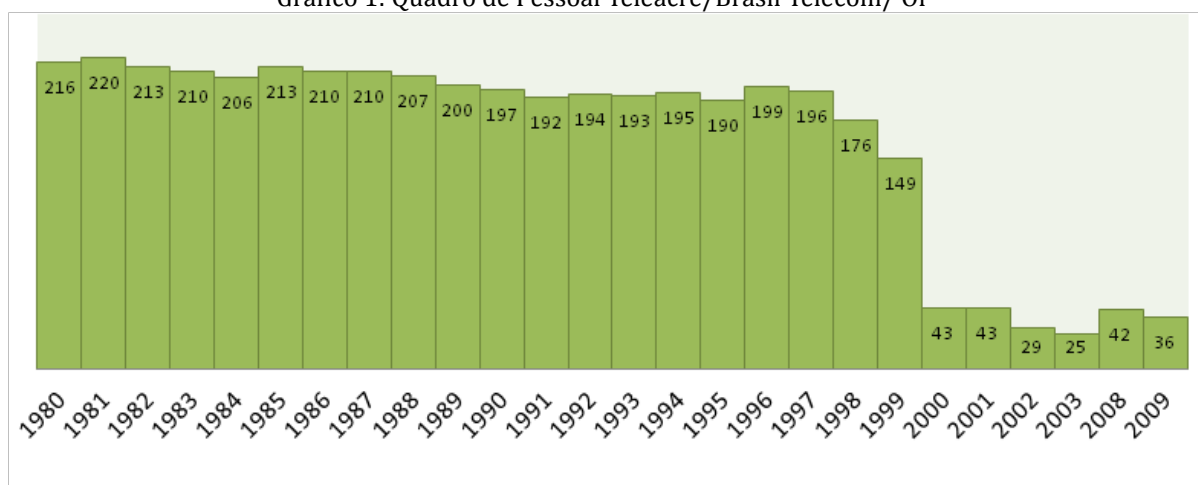
da privatização, foram os que conseguiram se estabelecer. Os que conseguiram manter seus postos de trabalho no período posterior à privatização, o que perfazia um total de 10 trabalhadores, reproduziam o discurso da competência. Todavia, a análise de suas trajetórias apontava para a posição estratégica que desempenhavam (conhecimento da área), associadas à alta escolarização e estabilidade sindical.

O gráfico 1 demonstra a brusca queda no número de servidores a partir da privatização, contudo, torna-se ainda mais interessante se

analisado a luz do depoimento abaixo, pela clareza em afirmar que o desenvolvimento vivenciado no Acre não tem sido plenamente sustentável, nem do ponto de vista ambiental e nem da força de trabalho.

[...] Hoje parece que nada aconteceu. É como se a Teleacre nunca tivesse existido, mas ela existiu e eu fui arrancado dali como se arranca uma árvore. Me tiraram até a raiz, porque nem como terceirizado eu consegui ficar. Mas foi um desmatamento grande porque, dos que estavam plantados, poucos permaneceram de pé”<sup>4</sup>

Gráfico 1: Quadro de Pessoal Teleacre/Brasil Telecom/ Oi\*



\* Dados até maio/2009.

Ocorre que com maiores investimentos sucederam-se avanços tecnológicos, expansão dos serviços no Acre e, ainda, maior necessidade de profissionais. Cresceu a quantidade de terceirizados na área de telecomunicações e diminuiu o valor das remunerações, vantagens e benefícios.

As alterações na forma de trabalhar, exigências de produtividade e qualidade na prestação dos serviços tornaram-se mais intensas e passaram a justificar possíveis demissões. A condição de terceirizado passou a afetar a identidade do trabalhador e exigiu que passasse a lidar com a insegurança e o medo.

Os que estavam em idade para aposentaria precisaram conviver com ganhos menores e com o desespero de não saber o que fazer com o tempo livre disponível, demonstrando que programas de preparação para aposentadoria são de extrema importância e não devem se limitar a incentivos financeiros. A aposentaria,

o desemprego e as mudanças na forma e no tempo de trabalho alteram hábitos, gestos, laços afetivos, enfim, mudam o cotidiano das pessoas como um todo.

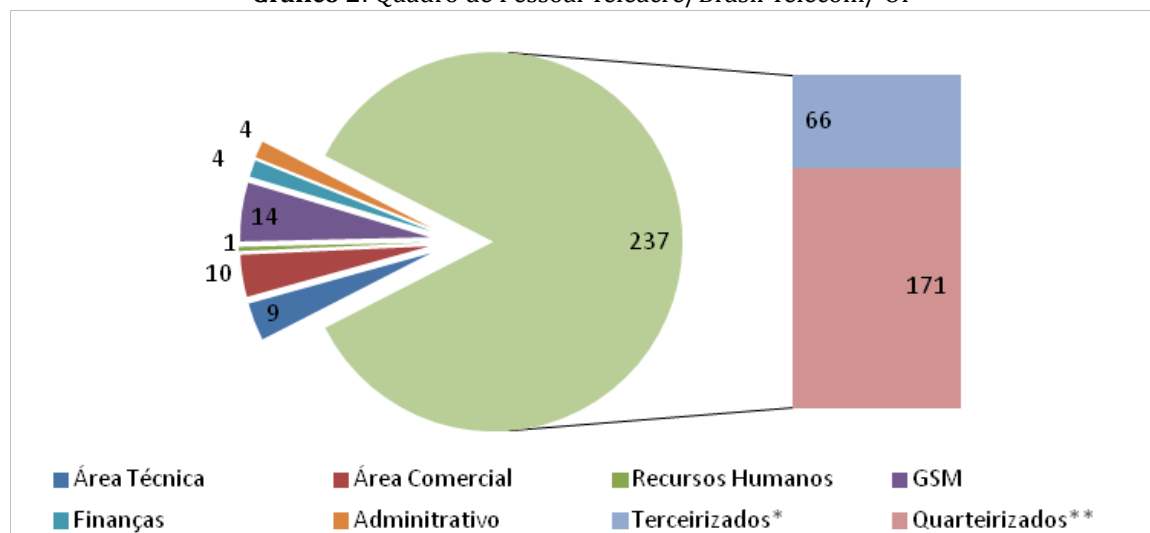
Em geral, eram trabalhadores de baixa escolaridade, com muitos anos de serviço público e com idade igual ou superior aos 40 anos. Em grande parte dos casos, se estabeleceram financeiramente graças ao ingresso na área de telecomunicações, o que lhes permitiu constituir família e até mesmo recusar outras propostas de trabalho.

Acostumados a passar a semana trabalhando e os finais de semana no clube de lazer da empresa, viram de uma hora para outra laços de amizade se romperem e, acima de tudo, precisaram se acostumar com a mudança de identidade, ou seja, com o fato de que deixaram de existir como “trabalhadores da Teleacre” e tornaram-se os “trabalhadores da Brasil Telecom”, os “trabalhadores da terceirizada”, os “desempregados”, “os

aposentados”, etc. O Gráfico 2, expressa a discrepância entre trabalhadores do quadro

da empresa e de prestadoras de serviço.

**Gráfico 2:** Quadro de Pessoal Teleacre/Brasil Telecom/ Oi\*



\*As empresas terceirizadas em 2009 eram: Alcatel (22 colaboradores), Conserlimp (14 colaboradores), Gerencial Brasil Ponto de Venda S.A (20 colaboradores); Net Work (02 colaboradores) e Freqüência Telecom (8 colaboradores).

\*\* As empresas quarteirizadas que prestam serviço a Alcatel eram M.M Telecom (18 colaboradores) e Telemont (153 colaboradores),


A dificuldade em lidar com estas questões fez com que muitos trabalhadores buscassem refúgio, ainda que momentâneo, no alcoolismo e na religiosidade. A constatação de que a maior parte dos que vivenciaram a privatização segue hoje algum grupo religioso, em especial de protestantes e católicos, aguça a curiosidade em torno de questões que precisam ser mais aprofundadas.

Dependendo do contexto familiar em que o trabalhador já se encontrava, a privatização tanto ajudou a aproximar como a separar pessoas. De qualquer forma, mudou radicalmente a qualidade de vida das famílias, em especial no que se refere à garantia de serviços de saúde e a esporte e lazer. Talvez pelo fato de não possuírem uma memória que remeta a contribuição deles para a área de telefonia, os familiares que estiveram presentes durante as entrevistas demonstraram muita revolta pelo que aconteceu com seus parentes a partir da privatização. Estes tinham apenas a memória do que perderam, do sofrimento dos parentes e, assim, pensou-se que também



a abordagem do impacto da privatização sobre os familiares de trabalhadores que vivenciaram este fenômeno poderia incluir questões novas ao debate que se abriu a partir desta pesquisa.

A organização dos trabalhadores em associação e sindicatos ocorreu apenas 20 anos depois de estabelecida a área de telefonia no Estado e por orientação do Ministério do Trabalho e a Federação Nacional de Trabalhadores em Telecomunicações (FENATTEL), ou seja, por pessoas e/ou instituições de fora do estado. Obtendo sua formação sindical através da Central Geral dos Trabalhadores (CGT), o Sindicato dos Trabalhadores em Telecomunicações no Acre (SINTTEL/Acre) nunca assumiu uma postura mais combativa, pautou-se sempre pela negociação e, até o período da privatização, buscou implantar uma política de benefícios e vantagens, garantindo reposição de perdas salariais advindas da constante mudança de planos econômicos a partir dos anos de 1980. A proximidade da CGT é intrigante se considerarmos que, no Acre, a Central sindical de maior expressão sempre foi a Central única dos Trabalhadores (CUT), em virtude do apoio dado aos trabalhadores rurais.




A partir das discussões referentes à privatização, o Sindicato local e a própria federação a que esteve vinculado (FENATTEL) aproximou-se da sua postura de confronto característica da CUT. Os documentos lidos na sede do sindicato reforçam esta posição, uma vez que tanto Federação Interestadual dos





Trabalhadores em Telecomunicações (FITTEL) como FENATEL opuseram-se à privatização, fazendo assim frente à força sindical, central que nasceu no início dos anos 1990.




No entanto, já próximo de 1998, o ano da privatização, os sindicatos passaram ser “preparados para o pior”, ou seja, para a venda do sistema e posterior reestruturação do setor. É certo que os trabalhadores do setor de telefonia no Acre estavam geograficamente distantes dos centros de decisão, mas politicamente muito articulados, uma vez que tinham total consciência do que acontecia no cenário nacional e inclusive dos políticos que eram ou não favoráveis à privatização. No próprio Estado, buscavam posicionamento das autoridades públicas no que diz respeito à privatização do sistema. Este fato é reforçado em um dos relatos, tal como segue abaixo:



[...] Uma vez nos reunimos com o prefeito de Rio Branco, eu e mais três colegas de outro Estado para falar com ele. Ele era meu colega de infância, chegou e disse: é o seguinte, eu vou te falar: vocês podem andar, fazer a mobilização de vocês, mas a coisa vai ser vendida e já está paga. A gente até se assustou... Como tá paga? Tudo isso tem um custo. Os setores se organizaram e dizem precisar de tantos votos e “x” valor. Eu perguntei a ele quanto foi e ele só disse que tinha esse capital e que também só tinha ouvido falar de amigos dele. Aí, depois, nós estivemos com uma parlamentar acreana, do Juruá, fizemos uma pressão tão grande que ela até chorou no gabinete dela e tudo. Também não disse quanto, mas falou que precisava do dinheiro e tinha dívida de campanha para pagar e não adiantava fazer nada porque já era fato consumado [...]”<sup>5</sup>



O SINTTEL/Acre começa então a preocupar-se com demissões em massa, terceirização e precarização das relações de trabalho. E mais, precisaram pensar em como sobreviveriam frente às baixas de sindicalização. No caso acreano, como não se dispunha de grande infraestrutura que poderia ser transformada em fonte de renda, não se conseguiu entre trabalhadores do setor e familiares pessoas dispostas a fazerem cursos profissionalizantes possibilitando agregar assim, além da função de sindicato, a de escola profissionalizante.



Uma ampla campanha de filiação começou a ser feita entre os terceirizados da área de

telefonia ou áreas afins, sendo isto facilitado pelo fato de que alguns trabalhadores efetivos tornaram-se terceirizados e divulgavam o sindicato em suas empresas. A falência da empresa terceirizada (TelereDES), que prestava serviço no Acre desde a época da Teleacre, também foi fundamental para que se percebesse a importância da atuação do sindicato na garantia dos direitos dos trabalhadores, o que resultou em ampla filiação, porém pouca mobilização dos trabalhadores a partir de então. Assim vive o sindicato hoje com seus invejáveis 93% de filiação, mas sem novas lideranças formadas e capacidade de mobilização precária.

A questão se torna ainda mais complexa quando se identificou que as próprias negociações coletivas incidem sobre altos custos ao sindicato, uma vez que, comumente, as sedes das empresas localizam-se em outros estados, dificultando inclusive a observação dos trabalhadores sobre a atuação do sindicato que lhe representa.


Em 2009 consumou-se a venda da Brasil Telecom para a Oi, o que representa novas demissões, ampliação da precarização das relações de trabalho e a necessidade de o sindicato assumir uma nova postura, caso queira continuar mantendo seu vínculo com os trabalhadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS


Analisar a história acreana, a partir do recorte das telecomunicações não foi tarefa fácil, principalmente quando se tentou destacar o impacto da privatização sobre a vida de trabalhadores do setor. Foram quatro décadas, três empresas e vinte e três trabalhadores estudados. Um volume grande de material que, embora pareça ser necessário para esgotar o tema, apenas conseguiu lançar luz sobre questões que precisam ser mais bem aprofundadas.

Antes de tudo, a pesquisa revelou as formas modernas de exploração do trabalho ou mesmo de extinção de grupos de trabalhadores, ou seja, alude aos que chamamos excluídos, fragilizados e/ou precarizados do mercado de trabalho. Tem a ver com os que precisaram aprender a sobreviver sem o trabalho que possuíam e, em outros casos, com os que precisaram sobreviver apesar do trabalho que lhes foi reservado.






Por ser o tema muito complexo, ainda há muito que se discorrer sobre o assunto e, neste sentido, no decorrer da leitura muitas sugestões de pesquisa são apontadas, sinalizando a necessidade de novas costuras para o entendimento da rede<sup>6</sup> social na qual centenas de trabalhadores da área de telecomunicações estão “pendurados” em diversas partes do mundo, inclusive no Acre.




Analisar um grupo de trabalhadores urbanos em um Estado conhecido por seu projeto de “desenvolvimento sustentável” e pelas pesquisas voltadas para os “povos da floresta” foi útil para evidenciar que na atual lógica capitalista nem homens e nem árvores conseguem ficar em pé, caso não sejam capazes de gerar lucro.




Logo, vale o que afirmou um dos entrevistados, segundo o qual “[...] nós ajudamos a desenvolver os países que fabricam equipamentos, os que vendem a tecnologia, os que ganham dinheiro com as terceirizadas. A telefonia foi e é muito importante, enriqueceu muita gente, só não os trabalhadores acreanos<sup>7</sup>”.




## NOTAS




<sup>1</sup>.Buscou-se contemplar as mais diferentes áreas: gerentes, pessoas da área de recursos humanos, técnicos em telecomunicações, pessoas que atendiam ao público (vendas, solicitações, reclamações), que implantaram os sistemas de faturamentos, que trabalham com a rede externa e/ou interna, datilógrafos/digitadores, etc.




<sup>2</sup>.Informação verbal obtida com trabalhador da área Administrativa/faturamento, que dedicou 29 anos ao desenvolvimento das telecomunicações no Estado do Acre e hoje está desempregado.



<sup>3</sup>.Informação verbal obtida com trabalhador que aceitou o Plano de Demissão Voluntária (PDV) depois de mais de 20 anos de serviços prestados a área de telecomunicações no Acre. A inexperience no mundo dos negócios levou-o a perder todos os recursos recebidos e o colocou numa condição de total precarização, considerando a necessidade de acumular dois vínculos e trabalho para sobreviver, sendo um deles informal. Logo, trabalha quarenta horas semanais e faz plantões como segurança no período noturno, mesmo já em idade avançada.



<sup>4</sup>.Informação verbal obtida com trabalhador aposentado que dedicou 30 anos de sua vida a área técnica de telecomunicações/Redes.



<sup>5</sup>.Informação verbal obtida com trabalhador que iniciou sua vida profissional aos 13 anos, na área de compras da Teleacre e durante a privatização tinha quase 24 anos de trabalho e um histórico de militância no sindicato.

<sup>6</sup>.Manuel Castells (2001, p. 498) define redes como um “um conjunto de nós interconectados”, formando assim uma estrutura com capacidade de expansão ilimitada a partir da integração de novos nós que compartilhem os mesmos códigos de comunicação. Para o referido autor, a organização em rede é muitíssimo apropriada para a economia capitalista.

<sup>7</sup>.Informação verbal obtida com trabalhador aposentado que dedicou 30 anos de sua vida a área técnica de telecomunicações/Redes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALMEIDA NETO, Domingues José de. **Aos trancos e barrancos**: identidade cultural e resistência do seringueiro na periferia de Rio Branco. Rio Branco: EDUFAC, 2004.


ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de Almeida; MOYA, Maurício. Reforma Negociada: o congresso e a política de privatização. In: **Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais - AMPOCS**. Disponível em: < [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_34/rbcs34\\_07.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_34/rbcs34_07.htm)>. Acesso em: 24 set. 2008.

ANDRADE, Rosiene Rosália. **A reestruturação do setor de telecomunicações no Brasil**: uma análise da regulação sob a ótica do agente principal. 113 p. Trabalho de Conclusão de curso (Mestrado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis – SC, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **O novo sindicalismo no Brasil**. 2 ed., Campinas: Pontes, 1995.

ARAÚJO, Sônia Maria P. de. A ação sindical no contexto político da privatização das telecomunicações no Brasil. In: **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, vol VI, n. 119 (100), 2002a. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119100.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2009.


ARAÚJO, Silharney Lima. **PT e sindicato no Acre**: a organização da classe trabalhadora. 130 p. Trabalho de Conclusão de curso




(Graduação em Ciências Sociais - Ciência Política). Universidade Federal do Acre - UFAC, Rio Branco - AC, 2002b.




BIONDI, Aloysio. **O Brasil privatizado**. 1 ed., São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.




BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal (tradução: Lucy Magalhães). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.




CARDOSO, Adalberto Moreira de. Sindicalismo e Relações trabalhistas. In: **Cadernos Adenauer**, ano III, n. 02, Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2002.




\_\_\_\_\_. **A década neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2003.




CASTELS, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.




CAVALCANTE, Sávio. **Ação sindical em meio ao processo de privatização das telecomunicações no Brasil**. Disponível em: <[http://www.sintpq.org.br/arquivos/artigos/tese\\_privatiza\\_telecom\\_29082007.pdf](http://www.sintpq.org.br/arquivos/artigos/tese_privatiza_telecom_29082007.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2009.




COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente. **Capital e Trabalho na Amazônia Ocidental**: contribuição à história social e das lutas sindicais no Acre. São Paulo: Cortez/Rio Branco: UFAC, 1992.



DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 4 ed., Rio de Janeiro: FGV, 2001.



\_\_\_\_\_. **A loucura do trabalho**: estudo da psicopatologia do trabalho. 5ª ed., São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.



\_\_\_\_\_; Elisabeth; JAYET, Christian. **A psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. 1ª ed., São Paulo: Atlas, 2007.

FREIRE, Antônio Maria. **A implantação e expansão da Telefonia móvel em Rio Branco**. 1997. 50 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Economia). Universidade

Federal do Acre, Rio Branco-AC, 1997.

GUEDES, Cezar. Trabalhadores no setor público brasileiro: prática sindical, conquistas e armadilhas (análise do período pós-1978). In: OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa et al (orgs.). **O mundo do trabalho**: crise e mudança no final do século. 1 ed., São Paulo: Página Aberta, 1994.

LARANJEIRAS, Sônia M. Guimarães. A reestruturação das telecomunicações e os sindicatos. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 18, n. 52, jun. 2003.

LIMA, José Carneiro de. **Avaliação de resultados da rotatividade de pessoal e terceirização das atividades meio da empresa Brasil Telecom**. 2000. 46 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Administração). Instituto de Ensino Superior do Acre - IESACRE, Rio Branco-AC, 2006 a.

LIMA, Ivana. Contexto e ação sindical no pós-privatização: as telecomunicações no Paraná. In: ARAÚJO, Silvia Maria; FERRAZ, Marcos (orgs.). **Trabalho e sindicalismo**: tempos de incerteza. São Paulo: LTR, 2006b.


MANFREDI, Silvia Maria. Educação sindical no Brasil nas décadas de 70 e 80. In: OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa de; MATTOSO, Jorge Eduardo Levi; SIQUEIRA NETO, José Francisco et. al (orgs.). **O mundo do trabalho**: crise e mudança no final do século. 1 ed., São Paulo: Página Aberta, 1994.

MARCELINO, Paula Regina Pereira. **A logística da precarização**: a terceirização do trabalho na Honda do Brasil. 1 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2004.


MARQUES FILHO, José Viente. **A terceirização no setor de telecomunicações**. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direito o Trabalho e Processo do Trabalho). Universidade Cândido Mendes, Cuiabá-MT, 2007.

MARTINELLO, Pedro. **A batalha da borracha na segunda guerra mundial**. Rio Branco: EDUFAC, 2004.


NASCIMENTO, Amauri Mascaro. Limites constitucionais da liberdade sindical no Brasil.




In: OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa et al (orgs). **O mundo do trabalho**: crise e mudança no final do século. 1ed., São Paulo: Página Aberta, 1994.




NASCIMENTO, Paulo Afonso Carlos do. **A dinâmica do emprego público no Acre**. 1997. 33 f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Economia). Univesidade Federal do Acre, Rio Branco-AC, 1997.




NOGUEIRA, Arnaldo José França Mazzei. **A liberdade desfigurada**: a trajetória do sindicalismo no setor público brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2005.




OLIVEIRA, Luis Antônio Pinto de. **O sertanejo, o brabo e o posseiro**: a periferia de Rio Branco e os cem anos de andança da população acriana. Belo Horizonte: UFMG, 1982.




PAIVA, Vanilda Pereira (coord.); Qualificação e empregabilidade entre os que aderiram programas de demissão incentivada. In: **Projeto Qualificação e empregabilidade**. Rio de Janeiro: IEC/CCDT/CNPQ, 2001.




PASTORIZA, Florinda Antelo. **Privatização na indústria de telecomunicações**: antecedentes e lições para o caso brasileiro. Rio de Janeiro: BNDES, 1996.




PAULA, Elder Andrade de. **(Des)envolvimento insustentável da Amazônia. Ocidental**: dos missionários do progresso aos mercadores da natureza. Rio Branco: EDUFAC, 2005.



\_\_\_\_\_; SILVA, Silvio Simione (orgs.). **Trajetórias da luta camponesa na Amazônia-Acriana**. Rio Branco: EDUFAC, 2006.



PEREIRA FILHO, José Eduardo. A Embratel: da era da intervenção ao tempo da competição. In: **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, n.º 18, p.33-47, jun./2002.



QUADROS, Juarez. **Juarez Quadros em depoimento a Liana Fortes**. Rio de Janeiro: Estácio de Sá/ Rio, 2006 (Coleção Gente: Telecomunicações).

RÊGO, José Fernandes do. **Estado e Políticas Públicas**: reocupação econômica da Amazônia

durante o regime militar. São Luís: EDUFMA/ Rio Branco: UFAC, 2002.

ROMBALDI, Maurício. Mudanças, continuidades e descompassos entre o mundo do trabalho e o perfil das lideranças sindicais em telecomunicações. In: **Revista de Direito do Trabalho**. São Paulo: Revista dos Tribunais, v. 130, 2008.

ROSSO, Sadi Dal. **Mais Trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANT'ANNA JÚNIOR, Horácio Antunes de. **Florestania**: A saga acriana e os povos da floresta. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

SANTANA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo (orgs.). **Além da fábrica**: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social. 1 ed., São Paulo: Boitempo, 2003.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 11ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Adalberto Ferreira da. **Ocupação recente das terras do Acre**: transferência de capitais e disputa da terra. Belo Horizonte: UFMG, 1982.

SILVA, Edson Lins da. **Análise comparativa da qualidade de vida dos funcionários da empresa terceirizada Brasil Telecom**. 2006, 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração de Empresas). Instituto de Ensino Superior do Acre – IESACRE, Rio Branco-AC, 2006.

TOCANTINS, Leandro. **Estado do Acre**: geografia, história e sociedade. Rio Branco: Tribunal de Justiça, 2003.

PICININI, Valmiria Carolina; HOLZMANN, Lorena; KOVÁCS; et al. (orgs.). **O mosaico do trabalho**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

# O CRITÉRIO DE RAÇA DO GOVERNO DO ACRE EM UM *OUTDOOR* DA QUINZENA DA MULHER NEGRA

Jozafá Batista do Nascimento  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

Seis da manhã. Auxiliares de construção civil, padeiros, anônimos em bicicletas rangentes. Os primeiros burburinhos em um determinado trecho da avenida Antonio da Rocha Viana são os mesmos de outros lugares: homens e mulheres que precisam chegar a tempo no trabalho, sobrecenhos franzidos, repetem um ciclo há muito iniciado. O trabalho, obrigação diária, repetitiva, trava uma surda batalha semiótica com a simpática matrona com que o Estado homenageia, em um *outdoor*, a Quinzena da Mulher Negra. Constrangido e sôfrego, o sorriso da personagem sussurra aos transeuntes: “Negra, eu também sou”, garante. E emenda: “No Acre, quase todo mundo é”. Uma rima pobre e involuntária completa: “72% do Acre é negro, segundo o IBGE”. Apesar de não levar o público às lágrimas, o *outdoor*, que ostenta orgulhosamente a logomarca do Governo do Povo do Acre, contém a perspectiva do Estado sobre a mulher negra. Qual é o sentido dessa concessão estatal por meio da propaganda, que critério de negritude é adotado no que se configura como uma inclusão excludente (incluir para limitar ou normatizar), quais outros sentidos podem ser lidos nas frases da propaganda são algumas das questões levantadas no presente trabalho. Como conclusão, aponta-se que a política incluyente do Estado do Acre adota a cor da pele como critério de negritude para formular espaços e programas de pertencimento social. Como referencial metodológico utiliza-se as seguintes obras: de Alberto Manguel, *Lendo Imagens*; de Paul Gilroy, *Entre Campos: Nações, Culturas e o Fascínio da Raça*; e de Édouard Glissant, *Introdução a Uma Poética da Diversidade*.

**Palavras-chave:** Raça. Propaganda. Estado.

## INTRODUÇÃO

A narrativa que se adota sobre o outro evidencia – embora, é verdade, de forma

nem sempre evidente – o universo conceitual do narrador sobre o narrado, sinalizando o intervalo axiológico a seu respeito. Daí o inusitado objeto das linhas que seguem: uma imagem, um<sup>1</sup> dos vários *outdoors* encomendados pelo governo do Estado do Acre para a Quinzena da Mulher Negra, realizada em Rio Branco em julho de 2013. Faz-se justiça: a Quinzena foi uma iniciativa de “várias mãos” (ONGs, poder público, artistas e colaboradores eventuais, por exemplo, da Universidade Federal do Acre). Mesmo assim a intenção aqui é investigar o critério de raça ou negritude do Governo do Estado do Acre, seus efeitos e desdobramentos para a reflexão acadêmica e para a sociedade. O recorte é meramente metodológico: além de ser a *mão mais poderosa* entre os parceiros envolvidos<sup>2</sup>, o governo do Estado foi o único a estampar o seu logotipo na propaganda, espalhada, ademais, em vários pontos da capital acreana.

Introdutoriamente, basta salientar o óbvio. O que quer que a máquina governamental acreana queira dizer sobre o que é um negro (no caso, uma mulher negra), o diz peremptoriamente, conceitualmente: negra é a mulher que aparece na imagem, assim como também são negros 72% da população acreana, “segundo o IBGE”.

Nossa jornada começa aqui. A aventura colonial nas Américas, epopeia que deslocou, segundo as estatísticas mais conservadoras, aproximadamente 15 milhões de seres humanos entre os continentes africano e americano ao longo de quatro séculos, foi viabilizada precisamente a partir de uma invenção colonial: o conceito de “homem negro”. Frantz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas* (2008, p. 104), analisa a fundo essa importante questão, mostrando que o dilema de ser ou não negro, segundo a concepção do homem branco, não era um problema nas sociedades onde havia homens de cor até a colonização: “Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de



dois sistemas de referência”. Portanto, para o autor, com o colonialismo e a impositiva necessidade de exploração das riquezas recém-encontradas além-mar é que surgiu o contexto que impôs a fabricação de um novo homem. Esse homem, surgido em comparação com o branco – na verdade, definido por ele, formulado narrativamente por ele – é também inferior a ele.

A sistematização, nos circuitos econômicos da sociedade colonial, do conceito de homem negro pelo Estado engendrou um aparato ideológico poderosamente funcional que sobreviveu à abolição do regime escravista, cravando raízes profundas na tessitura básica das sociedades modernas. Como resultado, a violência contra os negros pelo Estado, as legislações racistas e os movimentos de purificação racial explodiram em vários países, subsistindo ainda hoje.

Porém, no capitalismo tardio, a necessidade de agentes de consumo em escala industrial tornou contraproducente a prática de exclusão de segmentos sociais considerados, por qualquer razão, periféricos. Um capitalismo de inclusão, coerente com a ascensão de grupos políticos trabalhistas e comprometidos com o crescimento das taxas de lucro dos aglomerados empresariais, reformulou a velha perspectiva sobre o homem e a mulher de cor. Hoje, à mesa do capital, os comensais aglomeram-se sob um amplo arco-

íris da paz: negros, índios, idosos, deficientes e outros grupos se servem das diversificadas políticas de inclusão social, garantindo a sua inserção no modelo societal burguês.

Há aqui, confirmando a intuição brilhantemente original de Sigmund Freud, vários indicadores de um profundo mal-estar civilizacional: não há diferença visível entre o conceito do homem negro pelo Estado colonial, visando a justificativa da escravidão, e o conceito do homem negro pelo Estado contemporâneo, visando a sua inserção. Este é o ponto de partida do presente artigo. Nos dois casos é o Estado, aparato político teoricamente voltado à gestão dos interesses coletivos, que define, delimita. O Estado normatiza o ser negro. Na escravatura e na contemporaneidade fabrica-se o homem negro, em comparação com o homem branco.

Para a discussão da narrativa sobre o outro como um olhar ideológico utiliza-se categorias teóricas de Homi Bhabha (*O local da cultura*) e do já citado Fanon (*Pele negra, máscaras brancas*). Na problemática das perspectivas sobre a questão racial dialoga-se com Paul Gilroy (*Entre Campos: Nações, Culturas e o Fascínio da Raça*) e de Édouard Glissant (*Introdução a uma poética da diversidade*). A metodologia de análise do *outdoor* segue as dicas preciosas de Alberto Manguel (*Lendo imagens*).



Foto 1: Discurso de negritude, outdoor e uma manhã de friagem

## ESTATÍSTICA, COR E RAÇA: UM IMBRÓGLIO

Em 2008, dois anos antes da promulgação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288, de 20 de julho de 2010), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou uma pesquisa inédita sobre a evolução do seu critério de raça desde 1872. Intitulado *Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População (PCERP)*<sup>3</sup>, o documento contém infográficos, números e uma breve discussão metodológica de 25 páginas onde informa-se que a investigação “pode ser caracterizada como uma pesquisa de objetivos múltiplos que visa compreender melhor o atual sistema de classificação da cor ou raça utilizado nas pesquisas domiciliares do IBGE, contribuindo para seu aprimoramento” (IBGE, 2011).

Apesar de ambicionar fundamentalmente confirmar as implicações do seu próprio critério atual de raça, não obstante a longa evolução anteriormente referida, o IBGE impõe a si algumas ressalvas. A principal delas exhibe-se logo no primeiro parágrafo da introdução:

No sistema de classificação por cor ou raça da população utilizado atualmente pelo IBGE nas suas pesquisas domiciliares, constam cinco categorias: branca, preta, amarela, parda e indígena. Ainda que, por vezes, alvo de críticas, estas categorias também têm exercido um papel legitimador das representações sobre os diferentes grupos étnico-raciais que convivem no País. (idem, p. 12).

As mencionadas críticas à categorização racial do instituto não são elencadas no texto. Consequentemente, a metodologia foge deliberadamente do diálogo com posições teóricas divergentes da do IBGE, o que ajuda a entender, ainda, o caráter sintético dessa parte do texto. De todo modo, a busca por afirmar uma perspectiva preexistente, a pretexto de compreendê-la, permanece como um dado claro. A explicação mais direta para esse interessante comportamento pode ser obtida do parágrafo imediatamente seguinte:

O atual debate no Brasil sobre as políticas de ação afirmativa e de promoção da igualdade no acesso das populações negra e indígena às universidades e aos concursos públicos tornou premente, no contexto institucional, a necessidade de aprofundar


a reflexão sobre o sistema de classificação de cor ou raça utilizado nas pesquisas domiciliares do IBGE. Os compromissos assumidos pelo Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, quando foi adotada a “Declaração e o Programa de Ação de Durban”, que trata especificamente das políticas e práticas de coleta e desagregação de dados, pesquisas e estudos nesta área, reforçaram essa necessidade (ibidem).

Trata-se, portanto, de uma perspectiva sobre a questão racial que precede a própria esquematização metodológica. O fundamento dessa perspectiva é o alinhamento do Brasil a um acordo internacional para uniformizar os estudos e a divulgação de dados sobre a questão racial. A este fator é que se deve somar a preocupação institucional: entender os próprios critérios de cor ou raça que adota hoje.




Mas, se este caminho parece um tanto quanto tautológico, aquele trilhado para obter respostas dos entrevistados é mais direto. A parte do questionário dedicada à investigação sobre a raça, composta por 21 questões de múltipla escolha, tem alternativas predefinidas para induzir o entrevistado a identificar o seu grupo étnico-racial, facilitando substancialmente o trabalho estatístico:

As alternativas visam orientar o entrevistado a escolher entre as principais dimensões que, seguindo a teoria em torno da construção da identidade racial, são mais frequentes tanto para a identificação das pessoas em geral [...] quanto para a autoidentificação [...]. Ainda que essas dimensões estejam imbricadas na prática, na grande maioria das vezes atuando em conjunto, o que se pretende, justamente, é induzir o entrevistado a não apenas distingui-las como também a hierarquizá-las por graus de influência que exercem no processo de construção ou de imputação de identidades com base nessas características (p. 27).




Esta não é, porém, a única abordagem da cristalina metodologia do IBGE. Há outros meios utilizados para chegar a uma conclusão satisfatória ainda no processo de levantamento dos dados. A título de conclusões satisfatórias, sabe-se que é plenamente possível a algum






entrevistado menos atento esquecer, ainda que por alguns instantes, o bombardeio de significados narrativos estabelecidos durante séculos de construção da imagem do negro nas sociedades ocidentais. E, como o quesito “raça” não pode restar prejudicado por atrapalhamentos momentâneos, torna-se mister investigar as vacilantes certezas do inquirido:



Todavia, uma outra pergunta de resposta espontânea de identificação racial foi incluída [...], dando à pessoa entrevistada a opção de escolher, eventualmente, algum outro termo, diferente dos anteriores. Procura-se, desta forma, confirmar ou não, se for o caso, a escolha já feita, ou distinguir, entre aqueles entrevistados que podem apresentar ambiguidades na sua identificação, se existe a possibilidade de uma melhor opção não condicionada por hábitos, usos do senso comum ou categorias consideradas oficiais. Através da prática de pesquisas qualitativas, sabe-se que muitas vezes a primeira abordagem da questão não reflete a verdadeira maneira de pensar do entrevistado. (p. 28).



O quadro geral, portanto, é o seguinte: o IBGE, cujas pesquisas embasam diversas políticas do Estado brasileiro, utiliza um critério de raça variável segundo os paradigmas científicos de cada época, cuja veracidade é testada a cada processo de aplicação e leitura dos dados. Contudo, esses mesmos dados não apenas são apresentados à população investigada, em cada tempo histórico, como formas fiéis de apreensão da realidade social, como ainda utilizam táticas ou estratégias visando obter dos entrevistados respostas que o IBGE considera relacionadas às *identidades verdadeiras*, às imagens que os sujeitos realmente fazem de si independentemente de influências externas.



Trata-se de uma ponta solta no sofisticado tecido metodológico do instituto. A ideia de que a auto-imagem individual, resultante da formação da identidade pessoal, seria desprovida da influência de fatores externos e que se forma *ex nihilo*, no recôndito imperscrutável do inconsciente de cada sujeito, guarda um paralelo interessante com um velho mito ocidental que ilustra a criação do mundo pelo deus bíblico: a partir do nada. Consequentemente, como os paralelos só são possíveis importando-se alguns elementos

da teologia cristã, não é possível estabelecer uma validade mensurável para o critério da dupla influência na formação da identidade conforme sugere a metodologia da PCERP.

Por sua vez, é totalmente possível, pelas razões expostas, estabelecer esta ponta solta como sintoma da inutilidade da pesquisa para uma discussão sobre a questão racial no Brasil. Levado em conta o fato de que os múltiplos processos que incidem sobre a formação das identidades sociais incluem normas jurídico-políticas, de caráter impositivo, promulgadas por instâncias tão estatais quanto o IBGE – polícia, aparato jurídico, escolas, igrejas etc – essa questão ganha contornos mais nítidos: o Estado, através de um conjunto de instâncias, delimita critérios identitários para os sujeitos e o mesmo Estado busca confirmar, através de outras instâncias, a validade axiológica desses critérios.


Assim, o critério de raça, utilizado para validar determinada definição sobre o negro no Brasil numa peça de publicidade estatal – um *outdoor*, por exemplo – indicaria as perspectivas de quem o veicula. Que perspectivas são essas, quais são os seus pressupostos e limitações e de que maneira conformam uma determinada concepção sobre o ser negro segundo o Estado, são questões abordadas a seguir.

## EU TAMBÉM SOU?





Construída na metade dos anos para ligar o centro de Rio Branco a diversos conjuntos habitacionais, a rua – hoje avenida – Antonio da Rocha Viana perde, em determinado trecho do bairro Vila Ivonete, o caráter originalmente planejado de via expressa. A transformação dá-se no entorno: oficinas mecânicas, farmácias, quitandas, distribuidoras de gás e água, vendedores de quinquilharias e transeuntes distraídos formam um ruidoso burburinho humano. Em reconhecimento a essa ruidosa sinfonia o poder público ali construiu um posto de saúde, ao qual recorrem, invariavelmente afobados, pacientes e familiares que enquanto aguardam o atendimento do Estado petiscam alguns dos variados acepipes produzidos ali mesmo. Enquanto comem, reclamam da demora dos médicos e examinam os gigantescos *outdoors* afixados na margem oposta da via.

Há muito, comerciantes e representantes do poder público perceberam a localização








estratégica desses cartazes. Os primeiros, devido à localização, ali, de alguns desses residenciais destinados à classe média, reforçando a clientela potencial de seus variados produtos. Os segundos pela mesma razão.





Em julho de 2013 o local recebeu um *outdoor* diferente, alusivo à Quinzena da Mulher Negra, realizada na mesma data<sup>4</sup>. A arte era simples: um fundo preto, um rosto feminino centralizado em primeiro plano e três frases curtas. A primeira frase, grafada em uma fonte maior (aparentemente em negrito), na cor branca, começava antes do rosto: “Negra,” – e, depois do rosto – “eu também sou.”, atravessando o cartaz longitudinalmente. A segunda, também grafada na cor branca, mas em fonte bastante menor, postava-se inteiramente do lado direito: “No Acre, quase todo mundo é.”. A terceira frase, escrita em marrom e no mesmo tamanho que a segunda, mas em duas linhas, sinalizava a fonte de legitimidade da afirmativa: “72% do Acre é negro, segundo o IBGE”. Finalizando a propaganda, no canto inferior, exibia-se o logotipo do governo do Estado do Acre.

Várias questões importantes surgem aqui.



A primeira percorre todas as frases: a definição clara de negritude. O critério do que seria alguém negro, aquele criado como um valor diferencial em relação ao homem branco, é reapresentado com um valor positivo. Trata-se de uma afirmação de identidade racial, a identidade negra, como um valor existente na sociedade acreana e que, por isso mesmo, deve ser assumido como tal. Cabe acrescentar: esta apresentação é ofertada pelo Estado através de um meio de propaganda de massa. No *outdoor*, o Estado afirma que parte majoritária da população acreana é negra – daí a expressão “quase todo mundo”.

Mas o que é ser negro para o Estado?



Esta pergunta recairia no campo da controvérsia, não fosse a indicação da fonte de legitimidade do argumento: “segundo o IBGE”. Além de afirmar a estatística, o Estado aponta a sua filiação aos critérios metodológicos, incluindo-se aí o quesito identidade, para esse instituto. A questão é problemática, levado em consideração o caráter mutante do critério de cor ou raça do IBGE. A questão crucial é que o instituto, a exemplo dos indivíduos que respondem os questionários e o Estado como um todo, no desenvolvimento das

suas políticas de distribuição de renda ou de inserção econômica de minorias, adota um conceito de identidade racial definido no contato com o branco. O homem negro é uma narrativa do branco.

FANON (2008), ao analisar a construção da identidade do negro pelo homem branco, aponta que

O negro quer ser como o branco. Para o negro não há senão um destino. E ele é branco. Já faz muito tempo que o negro admitiu a superioridade indiscutível do branco e todos os seus esforços tendem a realizar uma existência branca.



Então não tenho outra coisa a fazer nesta terra senão vingar os negros do século XVII?

Novamente, a questão recai sobre o fenômeno da formação da identidade individual. Trata-se de detalhe bastante curioso, dado que é a questão fundadora das ciências sociais. Ao longo do curto desenvolvimento dessa área do conhecimento, as formas de intercâmbio entre sociedade e indivíduo tem sido analisadas de diferentes formas por diferentes autores: Condorcet, Saint-Simon, Comte, Tocqueville, Durkheim, Marx, Weber e outros. Mais recentemente, a perspectiva dos estudos culturais inserido novos elementos, estabelecendo o campo da cultura como o das trocas interindividuais constantes e intercambiáveis. As narrativas sobre os sujeitos, nessa perspectiva, seriam definições ligadas a um duplo critério de temporalidade e espacialidade, onde entrariam influências múltiplas de sistemas referenciais. As próprias narrativas, nesse sentido, seriam construções culturais.



Em seu *Introdução a uma poética da diversidade* (2005), Édouard Glissant, teórico das transculturalidades, define o conceito de rastro/resíduo para explicar a apropriação que sistemas culturais fazem uns dos outros ao entrar em alguma relação histórica. Ao analisar as transformações do direito internacional como parte de um circuito de controle social, o autor pondera:

O que emerge, sob o espetáculo das hegemonias, é sem sombra de dúvida, a fratura do universal generalizante e, *a priori*, a surpresa do *sendo*, do surgimento do existente, em contraposição à permanência do ser. Tudo isso se sustenta, na minha opinião, no que chamo de











pensamento do rastro/resíduo. O rastro/resíduo supõe e traz em si a divagação do existente, e não o pensamento do ser. O advento da história está hoje entrincheirado por trás de obscuros retornos, de aparentes reinícios através dos quais os povos e as comunidades que deram vida à ideia de História agitam suas incertezas. Isso porque confrontaram não apenas o outro, o diferente, mas também – algo ainda mais árduo – as turbulências da extensão. (GLISSANT, 2005, p. 82).



Essas contribuições têm o condão de esclarecer de forma abrangente a orientação material dos critérios de designação de identidades. Fanon argumenta que o homem negro é uma criação do homem branco, compatível com o mundo colonial e suas necessidades de estratificação racial. Em resposta, Glissant estabelece que as identidades culturais são formuladas no processo de troca entre os sujeitos, criando novas culturas e identidades de acordo com as especificidades culturais envolvidas.



Comentando a perspectiva de Fanon sobre a formação identitária do negro no mundo branco, Homi K. Bhabha, em *O local da cultura* (2013), põe em xeque a validade dos esquemas designativos sobre os quais se ergueram as promessas do mundo moderno. A crítica devastadora de Bhabha, que dialoga também com diversos outros pensadores, dirige-se em vários momentos à formulação dos critérios de raça.




A intervenção da crítica pós-colonial ou negra tem por objetivo transformar as condições de enunciação no nível do signo – no qual se constitui o domínio intersubjetivo – e não simplesmente estabelecer novos símbolos de identidade, novas “imagens positivas” que alimentam uma “política de identidade” não reflexiva. O desafio à modernidade está em redefinir a relação da significação com um “presente” disjuntivo: encenando o passado com *símbolo*, mito, memória, história, o ancestral – mas um passado cujo valor interativo *como signo* reinscreve as “lições do passado” na própria textualidade do presente, que determina tanto a identificação com a modernidade quanto o questionamento desta: o que é o “nós” que define a prerrogativa do meu presente? (p. 390).






O desafio aos princípios da modernidade que não se realizou, aqui definidos como promessas de formulação de identidades, não pode ser aplacado com políticas de afirmação de identidades estanques, apropriando-se justamente do legado cultural desenvolvido no seio da modernidade. A questão de Bhabha, portanto, vai além das formas de apropriação dos critérios raciais pelo Estado. Logo adiante, o autor define a apropriação dos símbolos do passado no contexto presente, por dentro dos esquemas de sentido coloniais reeditados nos Estados modernos, como um projeto fadado ao fracasso.

Parecer similar tem Paul Gilroy. Em um livro provocativo, *Entrecampos: Nações, culturas e o fascínio da raça* (2007), ele propõe abertamente a eliminação da discussão racial, que atribui a um legado indesejado da concepção de mundo colonial. O argumento de Gilroy é que a enorme contribuição do movimento social negro ao longo da história é reapropriada por circuitos poderosos de estratificação da cultura humana, em benefício do mesmo projeto de civilização uniformizador que engendrou os navios negreiros e o sistema escravocrata. Uma indústria multinacional do espetáculo se encarregou, segundo o autor, de transformar demandas políticas em argumentos para o consumo de mercadorias de nichos específicos.





Termos como “selvagem” e “bárbaro” que desapontaram nesta discussão sobre extremismos e humanismo misantrópico ainda são trocados como pejorativos aqui e ali. A economia racial em que eles circulam revela as conexões duradouras entre características morais, culturais e temporais. O seu poder constante, tal como encontramos nos distúrbios temporais associados com os movimentos revolucionários, autoritários e fascistas, significa que não podemos esquivar-nos a um encontro conclusivo com a política racial da temporalidade. Esta política deve ser vista, tal como foi, a partir de dois lados: toda vez que foi invocada pela supremacia branca como um princípio de exclusão e disciplina social e quando foi domada pelas vítimas da raciologia como um meio de resistência e afirmação. Este exercício difícil também é necessário porque minha própria vontade de ver o fim da raciologia significa que também eu apelei para o futuro ignorado contra o presente inclemente. Ao agir assim, insisto sobre a necessidade de



uma mudança fundamental de disposição com relação que se costumava chamar de “anti-racismo”. O que se pede num espírito explicitamente utópico é que ele acabe com a sua relação ambivalente com a idéia de “raça” no interesse de um vir a ser heterocultural, pós-antropológico e cosmopolita. (p. 390).



Trata-se, novamente, de perspectiva teórica que ultrapassa as pretensões do presente artigo, apontando, inclusive, novos caminhos para o que Bhabha define como o “impasse da modernidade irrealizável”. No entanto, as construções teóricas poderosas ajudam a compreender o caráter historicamente construído do critério de raça na propaganda da avenida Antonio da Rocha Viana. Mais do que uma afirmação de negritude, trata-se de uma afirmação do que o Estado acha que deve ser esta negritude – criada para enquadrar negros, como todos os demais grupos sociais, em circuitos multinacionais de consumo e alienação. As políticas de inserção do negro, incluindo aí o que se denomina de “cultura negra”, são construções específicas repletas de significados e sentidos que não são atuais. São construções coloniais, despidas do seu significado excludente do sistema escravista, voltadas à inserção econômica e de direitos. Diante dessa perspectiva, que pode invocar os perigos do imobilismo social diante de todo o genocídio colonial e seus desdobramentos na modernidade, GILROY (2007) recomenda:



O ajuste temporário que garante este drástico virar de costas à antiguidade africana e de frente para o futuro do nosso planeta é uma questão difícil e delicada, em especial se reconhecermos a possibilidade de que o contestado passado imperial e colonial ainda não nos soltou inteiramente de suas garras. Ao nos dirigirmos para um novo estágio de reflexão e aspiração que corresponda às nossas novas circunstâncias enquanto deixamos o século da linha de cor para trás, minha sugestão é que precisamos nos tornar conscientemente mais orientados para o futuro. Precisamos encarar o futuro e encontrar linguagens políticas com as quais se pode discuti-lo. Não se trata absolutamente de fazer agora uma escolha para tentarmos esgotar e esquecer o que levou tanto tempo para lembrar, ou para simplesmente deixarmos de lado o passado e seus traumas. O reconhecimento

dos sofrimentos passados e sua projeção em locais públicos de memória e comemoração oferecem uma importante alternativa ética em relação à busca de compensação financeira dentro de ordens jurídicas e fiscais de distintos Estados-nação. (p. 391).

Mais sintético, o já citado FANON (2008) aponta:


A desgraça e a desumanidade do branco consistem em ter matado o homem em algum lugar. Consiste, ainda hoje, em organizar racionalmente essa desumanização. Mas eu, homem de cor, na medida em que me é possível existir absolutamente, não tenho o direito de me enquadrar em um mundo de reparações retroativas. (p. 190).

Neste sentido, tão importante quanto a discussão sobre de que forma o conceito simbólico de negritude é resgatado pelo Estado e aplicado em um universo multifacetado de políticas de inclusão social, está o desafio sobre a questão das “reparações retroativas”. Não se trata de apagar o passado e recomeçar o mundo. Trata-se de compreender quais interesses norteiam a definição de negritude e como esta inserção diferenciada em uma sociedade de capitalismo financeiro estabelece, para o indivíduo de cor, um tipo de dever em relação ao Estado que o “reconhece *como* um igual”. A autorização institucional, na forma do reconhecimento *como-um-homem-igual-ao-branco*, contém um valor narrativo autenticamente segregacionista.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 21 de julho de 2010, o Diário Oficial da União (DOU) publicou a Lei Federal nº 12.288, cujo *caput* informa que “Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989; nº 9.029, de 13 de abril de 1995; nº 7.347, de 24 de julho de 1985; e 10.778, de 24 de novembro de 2003”. A lei, tida como um grande avanço em relação às legislações precedentes, foi recebida com entusiasmo pelos movimentos sociais brasileiros.


O inciso IV do parágrafo único do art. 1 desta lei traz a seguinte definição do que seria “população negra”:




IV – população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam posição análoga.




Cabe ressaltar que no critério de cor ou raça do IBGE, pretos e pardos não são negros. São categorias raciais diferentes. A lei, nesse sentido, inova: considera negra uma fatia considerável de pessoas que não se declara negra – apesar de todas as estratégias e artifícios metodológicos já vistos para identificá-las –, preferindo, em vez disso, definir-se como “pardas”<sup>5</sup>.



Se na discussão sobre a atribuição de identidades culturais esse detalhe tem alcance limitado, seus efeitos quantitativos são importantes. De acordo com o Atlas do Censo Demográfico 2010, publicado em 2013 pelo IBGE, entre 25% e 50% da população de Rio Branco se declarou de cor ou raça branca e 50% a 75% de cor parda (p. 196). Já o intervalo populacional que se declarou de cor ou raça preta é consideravelmente menor: de 2,51% a 10% (p. 197).



Além das questões relacionadas com a autopercepção individual, retomando a premência de um debate inovador sobre identidade e trocas transculturais, a estratégia jurídica para circunscrever a população de cor ou raça preta na rubrica “população negra” é reveladora do caráter impositivo-normativo das classificações estatais. Esta fusão de categorias raciais foi o que tornou possível, por exemplo, a segunda frase do *outdoor* da Quinzena da Mulher Negra: “72% do Acre é negro, segundo o IBGE”. Na soma, com números frios, chega-se de fato a esse resultado.



Qual é o percentual de negritude da população acreana? Se o IBGE não consegue mensurar objetivamente, se o Estado brasileiro utiliza critérios racialistas, como mensurar objetivamente a questão racial nesse Estado? Talvez esta questão precise ser recolocada nos seguintes termos: Quem mensura objetivamente a questão racial e para quem? Através da análise dos critérios dessa mensuração, quais imagens, artifícios e visões de mundo precisam ser expostos à luz do dia? Pode-se ainda complexificar o tema: os espaços de pertencimento social e sentidos narrativos que se pretende criar com as mensurações reafirmam ou superam critérios excludentes

de pertencimento? Por outro lado, como evitar que essa mesma crítica faça coro ao silenciamento, solapando a memória coletiva? E assim por diante.

A edição brasileira mais recente de *Pele negra, máscaras brancas*, utilizada como fonte de referência para esse trabalho, traz em sua capa uma criativa montagem com várias imagens do negro na propaganda comercial francesa entre 1890 e 1950. Em todas, indistintamente, homens, mulheres e crianças aparecem sorrindo. A propaganda do bem-estar do negro, da saúde do negro, do negro bem-vestido, capaz, corajoso e feliz, está na própria base da narrativa que o homem branco lhe formulou. É o pertencimento social como dádiva. Um velho enredo, que o *outdoor* da Antonio da Rocha Viana reencenou na Quinzena da Mulher Negra.

## NOTAS

<sup>1</sup>. O *outdoor* escolhido foi afixado em um ponto movimentado da avenida Antonio da Rocha Viana, em Rio Branco, em meados de julho. Os elementos constitutivos da propaganda encontram-se no Resumo desse artigo.

<sup>2</sup>. Além do aparato executivo, legislativo e jurídico, o governo do Acre possui uma Secretaria de Políticas para as Mulheres (SEPMulheres) cuja secretária, Concita Maia, é uma antiga militante de movimentos sociais em defesa dos direitos da mulher.

<sup>3</sup>. Publicações mais recentes, como o Censo Demográfico de 2010 e o Atlas do Censo Demográfico, de 2013, seguiram a metodologia da PCERP, cujo subtítulo é “Um estudo das categorias de classificação de cor ou raça”. Trata-se, e a própria pesquisa o afirma, de uma formulação metodológica criada para subsidiar as demais investigações estatísticas do IBGE. Daí a sua importância para o presente trabalho.

<sup>4</sup>. De acordo com informações veiculadas pela Agência de Notícias do Acre, portal oficioso de informações do Poder Executivo estadual, a Quinzena da Mulher Negra foi um evento celebrado por diversos órgãos públicos, ONGs, sindicatos, associações e a UFAC. Em que pese essa multiplicidade, o nome do Governo do Estado do Acre foi o único a constar na referida propaganda, o que responsabiliza esse ente, inclusive juridicamente, pelas informações e perspectivas teóricas veiculadas através da mesma.

<sup>5</sup>. Em entrevista à já citada Agência de Notícias do Acre, o presidente do Cernegro/AC, José Arimatéia, confirmou a validade desta inovação jurídica, afirmando que “não existe pardolândia”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATLAS do Censo Demográfico 2010. Rio de

Janeiro: IBGE, 2013. 160 p.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2013. 441 p.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989; nº 9.029, de 13 de abril de 1995; nº 7.347, de 24 de julho de 1985; e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Publicada no Diário Oficial da União em 21 de julho de 2010.

CARACTERÍSTICAS étnico-raciais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. 95 p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

GILROY, Paul. **Entre campos: nações, culturas e o fascínio da raça**. São Paulo: Annablume, 2007. 416 p.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2005. 176 p.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 360 p.

MAY, Gerhard. **Creatio ex nihilo: the doctrine of "creation out of nothing" in early christian thought**. London: T&T Clark International, 2004. 201 p.



# ENTRE CINEMA E LITERATURA: ANÁLISE DO TEXTO-FILME *HIROSHIMA MON AMOUR* DE MARGUERITE DURAS E ALAIN RESNAIS

Júlia Simone Ferreira  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO




Alain Resnais e Marguerite Duras contribuíram consideravelmente para o aprofundamento e enriquecimento da linguagem cinematográfica conhecida como a *Nouvelle Vague* francesa, durante os anos 50 e 60. Tanto Duras em seu “texto-filme” como Resnais em seu filme ambos traduziram no texto literário e nas telas uma mudança profunda na forma de pensar do sujeito e seu papel na sociedade: os traumas ocasionados pela segunda guerra mundial e sua consequência na vida íntima dos indivíduos, a título de exemplos: o sentimento de perda e de revolta até o desespero e a loucura simbólica. É justamente esse sentimento de perda, de revolta e de loucura que iremos analisar, nas telas de Resnais e no “texto filme” de Duras, o acontecimento traumático latente da heroína francesa não nomeada em todo o “texto-filme” de Duras e Resnais.

## INTRODUÇÃO



Sabemos que o cinema é a arte que mais se aproxima da literatura, pois ao revelar nas telas, o filme traduz a reprodução do real, das palavras e das idéias que são **próprias do texto literário**. Nessa perspectiva, quem narra o filme é a câmera e a partir dela que o espectador registra e capta os espaços em movimentos que estão descritos na narrativa. O cinema, como em nenhuma outra arte, tem a possibilidade de realizar o “ideal” do texto literário, isso acontece quando ele expõe a posição filosófica do escritor nas telas do cinema. Assim, Edgar Morin (1997, p. 143) afirma que: “o cinema torna não só compreensível o teatro, a poesia e a música, como também o teatro interior do espírito, sonhos, imaginação e representações; o tal minúsculo cinema que existe em nossa [mente]”. Nesse sentido, cinema é literatura quando o olhar da câmera se transforma em palavras que, por sua vez, nos revelam os sentimentos e as emoções mais íntimas expressas pelos personagens do texto literário. Com efeito, ele “traz a verdade” de seu mundo, ou seja, a verdade exposta e apresentada pela

sua linguagem artística. A arte **é**, antes de tudo, forma, e nesta forma está o mundo, o homem e sua condição humana. Não nos interessa se o filme foi totalmente voltado em fatos reais, ou se foi feito “ao vivo” o que nos interessa realmente é se a câmera “traz” a realidade das circunstâncias narradas, a interpretação dos fatos. Assim, a realidade do “texto-filme” de Resnais e de Duras é a imagem do homem, sua dimensão filosófica e social. Na arte, incluindo o cinema, mesmo o documentário, não interessa a realidade do que “já aconteceu”, que nos interessa é a dimensão da própria vida do homem no mundo em **Hiroshima** e não o da arte. Isso acontece quando a intenção dos realizadores é denunciar uma realidade filosófica dos fatos narrados.

Com efeito, a partir de a década de 50/60 na França, bem como na Itália e no mundo, surgiu o cinema pós-guerra. Na França, por exemplo, o movimento intitulado **Nouvelle Vague** (Nova Vaga), em que os jovens cineastas da época: (François Truffaut, Jean-Luc Godard, Claude Chabrol, Alain Resnais, entre outros) se preocupavam em criar novas técnicas cinematográficas do cinema francês e certa reflexão do cinema em relação à imagem do homem, sua condição no mundo e seu engajamento. Esses cineastas revolucionaram o cinema francês. As imagens do filme não são mais criadas em estúdios, elas são feitas pelas ruas da cidade. Os cortes das cenas são rápidos, abruptos. Para os cineastas do novo cinema, um filme é feito com poucos recursos e equipamentos, bastava ter vontade e conceito. É preciso esclarecer que **Hiroshima mon amour** é um filme tanto de Resnais quanto de Duras, pois existe aí uma interdependência, uma intercomunicação entre diálogo e roteiro do filme. Percebe-se também que a **Nouvelle Vague**, em que **Hiroshima** faz parte, existe uma influência marcante do movimento intitulado **Nouveau Roman**, (Novo Romance) francês. Esse movimento ou escola literária procura narrar a descrição fenomenológica dos fatos, ou seja, retornar aos objetos, ao mundo que os envolve, aos seres que os acompanham e o que se encontra em volta deles. Assim,






preocupado em criar um “filme-documentário” sobre a guerra, os efeitos da bomba atômica e a condição humana pós-guerra e o engajamento, Alain Resnais convidou a escritora Marguerite Duras, adepta ao novo romance, para escrever os diálogos e o roteiro de seu filme **Hiroshima mon amour**. Ambos criaram uma história de amor com uma história anti-bomba, o sofrimento, o horror de Hiroshima e a tristeza da perda de um primeiro amor. A ação do filme acontece na cidade francesa de Nevers e na japonesa de Hiroshima. Ambas traduzem um passado e um presente que pertencem a realidade históricas de seus personagens. Hiroshima e Nevers representam, em diferentes níveis, a recordação e o esquecimento, o plano individual e o coletivo. Percebe-se aí um verdadeiro relacionamento entre as tragédias pessoais e a tragédia da humanidade.



O “texto-filme” de Duras e de Resnais relata o encontro entre uma atriz francesa e um arquiteto japonês, nos anos 50, em Hiroshima, cidade destruída pela bomba atômica. Percebe-se que em todo o “texto-filme”, a narrativa é bastante complexa, pois os diálogos são repletos de artifícios temporais. A continuidade e a descontinuidade se fazem presente nas ações dos personagens, mesclando, assim, presente e passado, tragédia individual e tragédia coletiva no “texto-filme”.



## ANÁLISE DO FILME *HIROSHIMA MON AMOUR*













Desde a abertura do filme, o espectador **voyeur** observa, na tela, uma imagem imprecisa de dois personagens nus que se abraçam. Vêem-se apenas os ombros e os braços, como se estivessem separados do resto do corpo. Os personagens estão recobertos de cinzas e suor e permanecem longamente abraçados. Os corpos parecem estar em pedaços, cortados. Vozes surgem do nada e falam de morte, de destruição e de decomposição da cidade de Hiroshima. Enquanto os espectadores observam rapidamente os corpos dos heróis abraçados, em **gros plan**, ouvem-se vozes que não cessam de repetir horrores causados pela guerra: hospital, dores, feridas e pessoas mutiladas. Tudo leva a crer que, olhando as imagens de dois personagens abraçados e as de morte, no hospital, que desfilam rapidamente pela tela, em um pano de fundo simbólico, os espectadores percebem a existência de

múltiplas comunicações que traduzem o amor e a morte. Com efeito, tudo acontece como se o ato de fazer amor entre os personagens evocasse justamente o ato de morte. Percebe-se que os cineastas mesclam imagens dos personagens nus com as imagens de guerra e de destruição de maneira a nos confundir se o tema central da história é a relação de amor entre os protagonistas vivendo em mundos diferentes ou se eles relatam a história do mundo e a permanência de vida nele. Assim a heroína afirma:

Eu vi tudo. Tudo. Também o hospital, eu o vi. [...] Como poderia evitar de vê-lo [...] Quatro vezes no museu em Hiroshima. Eu olhei as pessoas. Eu me olhei, eu mesma, pensativa, o ferro. O ferro queimado. O ferro quebrado, o ferro tornou-se vulnerável como a carne. [...] Peles humanas flutuantes, sobreviventes, ainda no frescor de seus sofrimentos. Pedras. Pedras queimadas. Pedras destruídas. Cabelos anônimos que as mulheres de Hiroshima encontravam inteiramente caídos pela manhã, ao acordar. (DURAS, 1959, p.22-24)

As imagens de destruição, vistas no museu em Hiroshima, traduzem o imaginário da heroína. Elas se transformam na **mise en scène** do fantasma. Na verdade, a heroína olha as imagens do museu que reanimam a morte. Ela as compara a fatos íntimos vividos e opera a justaposição entre fantasma individual e fantasma coletivo. Com efeito, olhando as imagens do “hospital” e do “museu”, acontecimentos íntimos ressurgem do mais profundo da alma. Na verdade, o olhar da protagonista se transforma em uma introspecção, uma vez que o ato de reconhecimento se coloca sob o mesmo plano de acontecimentos, o interior e o exterior.

As palavras da heroína não são realmente aprofundadas, tudo leva a crer que as imagens vistas em Hiroshima traduzem fatos vividos no passado, em Nevers. A título de exemplo, os cabelos caídos das mulheres “anônimas” de Hiroshima refletem os cabelos tosquiados da protagonista em Nevers, cidade na qual morava na adolescência. Existe, então, uma relação recíproca entre o presente e o passado, entre o passado e o presente, e “por razões similares, o passado é interpretado pela matéria [e] imaginado pelo espírito” (BERGSON, 1939, p.251).



O personagem Japonês, em *Hiroshima meu amor*, tem razão de repetir obstinamente palavras, cuja sonoridade evoca um sentido misterioso e profundo: “Você não viu nada em Hiroshima. Nada. Você não viu nada. Nada (DURAS, 1959, p. 22 e 27). Essas palavras não significam que a Francesa não viu nada, mas simplesmente que o que ela viu não se pode medir com o acontecimento em si. Com efeito, nem o hospital, nem os museus e nem mesmo os documentários podem trazer à luz a idéia da catástrofe mundial. Assim, a protagonista afirma:

Mesmo no amor esta ilusão existe, esta ilusão de nunca poder esquecer, assim eu tive a ilusão diante de Hiroshima que nunca esquecerei. Assim no amor... [...]. Escute-me. Como você, eu conheço o esquecimento. Como você, eu sou dotada de memória. Eu conheço o esquecimento. Como você, eu também, tentei lutar com todas minhas forças contra o esquecimento. Como você, eu esqueci. Como você, eu desejei possuir uma inconsolável memória, uma memória de sombras e de pedra. Eu lutei, [...], com todas as minhas forças, a cada dia, contra o horror de não entender o porquê de se lembrar. Como você, eu esqueci.... (DURAS, 1959, p. 27-32)

Esta vontade de “tudo ver em Hiroshima” reforça e conduz a protagonista a estabelecer um liame entre a memória e o esquecimento, entre o passado e o presente, entre os lugares de Hiroshima e de Nevers, cidade na qual a heroína, em sua adolescência, vive, durante a segunda guerra mundial, a história de um amor proibido e prometido de morte: sua paixão por um soldado Alemão, inimigo da França. Na realidade, para ela, Hiroshima e Nevers traduzem o amor e a morte.

Diante das negações o Japonês: “Você não conhece o esquecimento [...] Não, você não é dotada de memória” e a protagonista insiste: “Como você, eu sou dotada de memória. Eu conheço o esquecimento. Assim no amor, [...] eu tive a ilusão diante de Hiroshima que nunca esquecerei.” (DURAS, p. 28-32). Pelo jogo de afirmações e negações dos heróis, de um lado, a escritora coloca à luz a ilusão da memória e a verdade do esquecimento. Duras e Resnais põem em cena a tomada de consciência dos acontecimentos causados pela guerra, o engajamento das personagens, mas também o dos leitores, com relação à História. Por

outro lado, se existe no texto-filme a vontade de criar uma ilusão da memória e a verdade do esquecimento, pelas imagens intercaladas de Hiroshima e Nevers, existe uma relação de fatos. Assim, a morte do amante Alemão na adolescência, em Nevers, representa para ela uma catástrofe de importância comparável àquela de Hiroshima: o drama individual corresponde exatamente ao drama coletivo. Assim é a morte que não suporta o depois, que significa o esquecimento manifestado pela repetição dos fatos presentes em Hiroshima.

Ultrapassando as imagens que revelam o interior da personagem, compreende-se a tragédia de Hiroshima pelo discurso político que se torna identificável pelo desfile de cartazes denunciadores: “Uma bomba atômica equivale a vinte mil bombas ordinárias”; ou ainda: “mais é lamentável que a inteligência política do homem seja cem vezes menos desenvolvida do que sua inteligência científica”. (DURAS, p. 70). Nessa sequência do “texto-filme”, podemos afirmar que o discurso político atinge seu ponto culminante. O desfile de cartazes é mais do que um discurso, é mais do que uma simples indignação: é um grito de revolta de milhões de vozes pelo mundo. É dessa forma que o filme se torna um documentário, pois ele denuncia uma realidade trágica de Hiroshima. No fundo, o filme não explora o “horror pelo horror”, ele atinge a tomada de consciência dos espectadores e a tragicidade dos acontecimentos.

Em uma das seqüências finais do filme, observa-se uma característica essencial da obra trágica: a *catarse*. Isso acontece na cena do bar, em que os heróis se encontram para beber. Percebe-se nas falas dos heróis que a memória retrospectiva dos fatos passados se torna presente. Ela vai aos poucos sendo absorvida pelos personagens no tempo presente. A memória atinge seu clímax, uma vez que o Japonês se identifica com a figura do amante Alemão. Esse efeito *catártico* de *libertação*, de *purificação* prossegue no decorrer dos monólogos da Francesa; diante do espelho do Hotel, e através de as ruas de Hiroshima, em que a heroína se encontra dúvida; ruas de Hiroshima ou ruas de Nevers? Ouvem-se seu monólogo interior como formas de “situação-limite”. Monólogos sobre o tempo e o esquecimento. Assim a Francesa afirma: “O tempo passará. O tempo apenas. E mais tempo há de vir. O tempo virá. E então não saberemos que nome dar ao que nos unirá. O nome apagar-



se-à pouco a pouco de nossa memória. Depois desaparecerá por completo”. (DURAS, p. 118).

Enquanto os espectadores vêem desfilar as imagens de Hiroshima e de Nevers, observa-se, mais uma vez, a **cena primitiva**, os abraços dos amantes nus em Hiroshima. A relação entre amor e morte é exibida novamente. A imagem é vaga e imprecisa. A intenção é de excitar a imaginação dos espectadores e impor uma confusão: cinzas, suor, morte atômica? Ou suores do amor realizado? Em seguida, se ouve a voz da protagonista:

... Eu o reencontro. Eu me lembro de você. Quem é você? Você me mata. Você me faz bem. Você me agrada. Que acontecimento. Você me agrada. Que lentidão repentina. Que suavidade. Você não imagina. Você me mata. Você me faz bem. Você me mata. Você me faz bem. Eu tenho tempo. Eu lhe imploro. Devore-me. Deforme-me até a feiúra. Por que não você? Por que não você nesta cidade e nesta noite igual às outras ao ponto de me confundir? Eu lhe imploro... (DURAS, p. 35)

A tela mostra dois corpos nus que se abraçam, vistos pelo espectador **voyeur**. O espetáculo pode ser interpretado como uma cena de amor ou de morte, associado a um devorar desejado e voluptuoso. Na fala alucinada da Francesa, percebe-se certo delírio. Na realidade, a protagonista se encontra dúvida: o **leitmotiv** verbal: “você me mata, você me faz bem” concerne ao mesmo tempo, ao amante de Nevers e ao amante Japonês de Hiroshima. Ao amante de hoje, ela pede o impossível: “devorar” e “deformar”, marcá-la fisicamente de uma forma particular que, no momento do gozo, se mostre, de uma vez por todas, fixada em sua carne, como os vestígios do bombardeio se fixaram na carne dos sobreviventes. Existe aí uma necessidade fundamental que se atrai por oposições: prazer e dor. A morte, desejada pela violência, é por consequência inscrita no ápice da paixão e acontece no ponto mais incandescente do desejo. Somente a morte simbólica se concretiza.

Finalmente, o corpo do amante Japonês ressuscita o corpo do amante Alemão. O corpo do amante de hoje funciona então como um **déclit**, que reanima as imagens do passado. Tudo acontece como se a protagonista revivesse, no presente, um amor impossível, vivido há quatorze anos. É pelas revivescências do passado que as imagens de amor e de morte

se reencarnam no presente. Assim, a heroína afirma:

Eu fiquei perto do corpo dele o dia inteiro e a noite inteira. (...) Ele se tornou frio pouco a pouco sobre mim. Ah! como ele demorou a morrer! Quando? Eu não sei exatamente. Eu estava deitada sobre ele. [...] Eu posso dizer que eu não conseguia encontrar a mínima diferença entre o corpo dele e o meu... (...) Você entende? Foi o meu primeiro amor... (DURAS, p. 99-100)

O corpo do Japonês reanima as imagens de amor e de morte, assim como as ambigüidades paradoxais da paixão. Entre presença e ausência, o Japonês preenche o vazio do ser passionadamente amado. O corpo se torna, então, o vestígio da presença e da ausência. Portanto, a ausência é sempre a falta de alguma coisa antes presente, de algo que não se possui mais: o amor absoluto. Enfim, consciente desse vazio interno, o segredo da heroína é de buscar preencher a ausência deixada pela morte do ser amado. Tudo leva a crer que a Francesa continuará a reviver, com outros amores de encontro, a experiência vivida, ou seja, a mesma experiência “perdida, que a conduz literalmente para fora de si mesma e que a leve em direção a um homem novo” (DURAS, 1959, p. 155). Assim será o acaso dos encontros... Para Marguerite Duras não tem sentido procurar saber se “ela ficou ou partiu de Hiroshima”. O final **Hiroshima mon amour** é imprevisto, inacabado, como a própria existência humana, simplesmente imprevista!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJOMÉE, Danielle. **Duras ou la douleur**. Bruxelles: Édition Duculot, 1999. 165p.

BERGSON, Henri. **Matière et mémoire**. Paris: Éditions PUF, 1939. 281p.

BLOT-LABARRÈRE, Christiane. **Marguerite Duras**. Paris: Éditions du Seuil, 1992. 319p.

BORGOMANO, Madeleine. **Duras, une lecture des fantasmes**. Belgique: Édition Cistre-Essais, 1985. 238p.

CARLIER, Christophe. Marguerite Duras, Alain



Resnais: Hiroshima mon amour. Paris: Puf, 1994. 130p.

DURAS, Marguerite. **Hiroshima mon amour**. Paris: Gallimard, 1959. 158p.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Editor Relógio d'água, 1997. 248p.

MURCIA, Claude. **Nouveau Roman, nouveau cinéma**. Paris: Nathan université, 1998. 128p.

# OS REFLEXOS DAS ATIVIDADES PARA ENSINAR NÚMEROS APLICADOS NA PRÉ-ESCOLA

Juscélia Oliveira de Carvalhos Rocha

Orestes Zivieri Neto

*Fundação Universidade Federal De Rondônia-Campus Rolim De Moura*

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo verificar e analisar as escolhas teóricas e metodológicas utilizadas pelas escolas para alfabetizar matematicamente as crianças de 05 a 07 anos, principalmente no tocante ao processo de construção dos números do sistema numérico decimal. O mesmo integra uma pesquisa maior intitulada: "Alfabetização matemática. Os caminhos escolhidos pela escola para alfabetizar matematicamente as crianças de 5 a 7 anos", desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – GEPPEA, em relação às atividades de matemática dadas na pré-escola e o pensamento das professoras sobre a mesma. O estudo encontra-se em desenvolvimento em fase de estudo bibliográfico exploratório e tomará, nesse primeiro momento, para efeito analítico, os Referenciais Curriculares Nacionais para pré-escola, apresentando uma análise de conteúdo pautada nas orientações didáticas e nas atividades a serem dadas na sala de aula para garantir que as crianças evoluam na recitação, contagem/quantificação e escrita do número. Desse modo, os estudos teóricos como o de Kamii (1991), Moreno (2011), Lerner e Sadovsky (1996), entre outros nos mostram qual a melhor forma para percorrer esse caminho e garantir a construção do conhecimento lógico sobre o sistema de numeração decimal. Finalmente, nossa preocupação especificamente incide sobre a abordagem do processo de construção do sistema numérico decimal de escrita ideográfica, acompanhado pela ideia de seu valor posicional, que normalmente dificulta a compreensão por parte dos alunos em relação à recitação e o processo de contagem que normalmente são regulados pela tensão entre o dedo que aponta e a boca que anuncia a quantidade.

**Palavras-chave:** Alfabetização matemática. Números. Recitação. Quantificação.


## INTRODUÇÃO

O trabalho que ora se apresenta tem origem na realização da pesquisa intitulada "Alfabetização matemática. Os caminhos escolhidos pela escola para alfabetizar matematicamente as crianças de 5 a 7 anos", através do desdobramento do subprojeto – "As atividades de matemática dadas na pré-escola e o pensamento das professoras sobre a mesma. Princípio de alfabetização matemática?".




Nossas inquietações sobre a temática se formatam nas seguintes questões: Qual a abordagem que a escola adota durante o período inicial de escolarização das crianças de 5 anos para alfabetizá-las matematicamente? Como as atividades de matemática dadas na pré-escola auxiliam as crianças no processo de consolidação numérico de recitar, contar e escrever os números? Qual é o pensamento das professoras sobre as atividades? Seus conhecimentos de recitação, contagem/quantificação e escrita de número são legitimados para a consolidação da construção do conceito de número de nosso sistema numérico decimal? De que maneira e quais conhecimentos constituem a base para o aprendizado do sistema numérico posicional de base dez?

Com base em nossas indagações, nosso objetivo geral é o de estudar e analisar as propostas de trabalhos sugeridos pelos Guias Curriculares do Município ou os Referenciais Curriculares Nacionais da pré-escola para ajudar na construção dos números pelas crianças de 05 a 07 anos. E consequentemente conhecer como a escola e os professores trabalham as atividades em sala de aula para garantirem a evolução da recitação, contagem/quantificação e escrita do número.


Neste primeiro ano, a pesquisa encontra-se em fase de estudo bibliográfico exploratório e tomará, nesse primeiro momento, para efeito analítico, os Referenciais Curriculares Nacionais para a pré-escola, apresentando uma




análise de conteúdo pautada nas orientações didáticas e nas atividades a serem dadas na sala de aula para garantir que as crianças evoluam na recitação, contagem/quantificação e escrita dos números.





Desse modo apresentaremos os resultados alcançados no decorrer da análise, expondo primeiramente as teorizações realizadas até o presente momento; em continuidade se procede às escolhas metodológicas para efetivar a busca de informações; posteriormente os resultados e discussões obtidos pelos estudos elaborados. Por fim, apresentam-se as considerações finais, que em sua lógica de voltar ao texto recuperando as ideias apresentadas, nos evidência o que se pode comprovar com a análise das leituras e a consolidação dos conhecimentos numéricos de recitar, contar/quantificar e escrever números pelas crianças da educação infantil.





## **RECITAÇÃO, CONTAGEM/QUANTIFICAÇÃO E ESCRITA DOS NÚMEROS: DESAFIOS NA SALA DE AULA**



A literatura científica aponta que as crianças chegam à escola com alguns conhecimentos numéricos, sua evolução e desenvolvimento dependerão exclusivamente das experiências a serem propostas pelo professor para que as mesmas ingressem no universo numérico sem nenhum tipo de medo ou aversões.



Segundo Nogueira e Burgo (2010, p.30) o ensino da matemática na educação infantil é sustentado pela crença de que o número é “aprendido” a partir da “habilidade” de contagem, “com a sequência de palavras-número, repetida intensamente, objetivando a memorização; ênfase na leitura e escrita dos numerais, esta última, mediante o treino “exaustivo” dos algarismos”.



Os professores apresentam os números para as crianças um após o outro, em seguida fazem a identificação entre o símbolo numérico e a coleções de objetos. Depois de várias vezes repetir estas atividades, o professor apresenta a escrita dos números às crianças e pede para elas representá-los através de desenhos, a quantidade em questão.

Com o advento da matemática moderna, esta forma de ensino foi considerada insuficiente e formal, pois adotava como

metodologia o uso da memorização mecânica dos números. Então, alguns autores como Moreno (2011) e Kamii (1991) apontam inicialmente que a construção dos números é um processo individual de cada criança que podem ser estimuladas através de jogos, brincadeiras e situações problemas, dando-lhes capacidade e autonomia para usar seus conhecimentos matemáticos no cotidiano.


Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (1998), as crianças também chegam à escola com conhecimento matemáticos adquiridos a partir do seu cotidiano, e afirma que estes lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, entre outros. E destaca que os conhecimentos numéricos que as mesmas têm, decorrem do contato e da utilização desses conhecimentos em problemas cotidianos, no ambiente familiar, em brincadeiras, e nas mais diversas formas.

No tocante à contagem, Moreno (2011) afirma que as crianças podem recitar a série numérica até um determinado número, mas não necessariamente poderá utilizar esse conhecimento na hora de contar objetos ou desenhos. Para ela aprender a contar em primeiro lugar “é preciso atribuir a cada um dos objetos uma e somente uma palavra número, respeitando, ao mesmo tempo, a ordem convencional da série” (Moreno, 2011, p.56).



Já para Gelman (apud Moreno, 2011) para aprender a contar a criança tem que compreender o “princípio de indiferença de ordem”, ou seja, compreender que a ordem na qual se contam as unidades (da direita para a esquerda, ou da esquerda para a direita, etc.) não altera qualquer quantificação a ser realizada.

Esses princípios nos permitem retomar a reflexão sobre os postulados de Piaget sobre a construção do número. Quando Piaget propôs que o número era a síntese entre as relações de inclusão hierárquica e de ordem, ou seja, a capacidade da criança “incluir mentalmente ‘um em dois, dois em três, três em quatro, etc’” (Kamii, 1991, p. 20). Consequentemente entender, também, a sua seriação na escrita e linguagem oral dos mesmos.



Nesta mesma dialética, Moreno (2011) baseando-se nos postulados de Gelman (1983) disserta sobre as dificuldades que as crianças precisam superar para contar coerentemente, a primeira consiste no “princípio de adequação






única”, ou seja, emitir a cada objeto que compõe um conjunto apenas uma palavra-número, considerando o padrão da série numérica. As crianças em processo de alfabetização matemática, em uma contagem costumam não coordenar os dois sentidos ao mesmo tempo “a mão vai mais rápida do que a boca” ou vice versa, de modo que o resultado da contagem sempre termina errado.





De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) a importância cultural dos números e do sistema de numeração é indiscutível. “A notação numérica, na qual os símbolos são dotados de valores conforme a posição que ocupam, é uma conquista do homem, no percurso da história, e um dado da realidade contemporânea” (RCNEI, 1998, p.221).



Em relação à escrita dos números Lerner e Sadovsky (apud. Moreno, 2011) fizeram uma pesquisa na Argentina e apresentaram duas fases que as crianças passam. Uma delas é a que as crianças constroem muito cedo hipóteses, ideias particulares para produzir e interpretar representações numéricas. Para evidenciar esta hipótese Moreno, traz os seguintes exemplos:



Mercedes (5 anos e 2 meses), ao ter de comparar e decidir qual dos seguintes números é maior: 367 e 57, disse “este (indicado para o 367), porque tem mais números”. Apesar de Mercedes não poder ainda ler esses números, “sabe” que quanto maior é a quantidade de algarismos, maior é o número. Diante do pedido de comparação de dois números de igual quantidade de algarismos, 34 e 78, Juliano (5 anos e oito meses) argumenta que “este é maior (indicando o 78) porque o 7 é maior que o 3 e o primeiro é que manda”. [...]. Sebastião (5 anos e 9 meses), explica que o “41 é maior do que o 14 porque se contar, vai dizer 1, 2, 3, ..., 19, 20, e vai ter continuidade contando um montão até chegar ao 41”. (MORENO, 2011, p.57)



A outra hipótese é a de que as crianças não constroem a escrita convencional dos números tal qual a ordem da série numérica, ou seja, não apreendem primeiro o 1, 2, 3, ..., 9, 10, e assim por diante. De acordo com Moreno (2011) as crianças constroem ideias sobre a escrita dos números baseando-se, então, em duas informações: “a que tiram da numeração falada e a que o conhecimento da

escrita convencional dos números rasos lhes dá” (MORENO, 2011, p. 59).

Quando as crianças ainda não conhecem a representação convencional dos números, elas fazem uso desses saberes justapondo os símbolos que conhecem segundo a ordem que a numeração falada lhes indica. A exemplo:

[...] ao pedir a Luiza (5 anos e 10 meses) que escrevesse dezessete, ela escreveu 107; vinte e quatro, escreveu 204; trezentos e noventa e seis como 300906; dois mil e trezentos como 2000300. Esta correspondência estrita com a numeração falada, isto é, a convicção de que os números são escritos da mesma forma como são falados, deriva das mesmas características que o sistema de numeração falada possui. Diferentemente da numeração escrita, que é posicional, a numeração falada não o é. (MORENO, 2011, p.58)

Uma criança que sabe escrever os números rasos de maneira convencional, por exemplo, o 10, 20, 30, etc., podem escrever o 23 como 203 e “argumentar com muita certeza que tem mais números do que o 20 porque é maior” (Moreno, 2011, p.59).

Segundo Parra e Saiz (apud Moreno, 2011) as crianças da educação infantil possuem conhecimentos sobre a série numérica oral e afirma:











Não reveste nenhuma complexidade para o aluno recitar a série a partir do 1 e parar quando não sabe mais; recitar e parar no número que lhe foi pedido; recitar intercalando palavras (por exemplo: um elefante, dois elefante...); recitar a partir de um número diferente de 1 (5,6,7...); recitar de maneira ascendente de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10; recitar de maneira descendente de 1 em 1, de 2 em 2, etc. (MORENO, 2011, p. 51)

Para Moreno a complexidade crescente desta série de competências poderá ser superada uma vez que estas aparecem como ferramentas para resolver problemas.

Ao recitar a série, muitas crianças demonstram que descobriram parte da regularidade e da organização que o sistema tem. Moreno em sua obra disserta que:

As crianças quando dizem “um, dois, três... oito, nove, dez, dez em um, dez e dois, dez e três”, etc., não sabem ainda os nomes dos





números 11, 12, 13, mas os nomeiam a seu modo e sem pula nenhum. Ou, então, quando chegam a 19, param e se alguém lhes diz “vinte”, “arrancam” novamente em alta velocidade: 21, 22, 23,... 29 e param outra vez para voltar a começar quando se lhe diz “trinta”. Não sabem ainda a dominação de algumas dezenas, mas sabem que depois das dezenas rasas (20, 30, 40) os números seguintes são conseguidos agregando consecutivamente os números de 1 ao 9 (MORENO, 2011, p.56).

Assim, de acordo com Brizuela (apud Moreno, 2011) apesar de muitas crianças ainda não terem claro a ideia de cardinalidade dos algarismos, grande maioria conseguem reconhecer e nomear os números. Desta forma, podemos perceber que o conhecimento matemático das crianças não resulta somente dos saberes adquiridos na escola, mas também pelo fato das crianças conhecerem os números e estes estarem vinculados a experiências no seu cotidiano.

## METODOLOGIA

O presente estudo utilizará a abordagem qualitativa na perspectiva utilizada por Bogdan e Biklen (1994, p. 47 - 51), para isso juntamos as cinco características básicas da investigação qualitativa indicadas pelos mesmos, que partilhamos e passamos a apresentar de forma bastante sucinta:

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] A investigação qualitativa é descritiva. [...] Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. [...] (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47 - 51).

A pesquisa qualitativa nos permite olhar para a prática escolar cotidiana e constatar a dinâmica das relações e interações, as estruturas de poder, os modos de organização e administração do trabalho escolar compreendendo, dessa forma, o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo de

interações. Como nos diz André:


O estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isto significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processo cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra-escolar) (ANDRÉ, 2000, p. 43).

Em razão dessas perspectivas, a investigação iniciada em agosto de 2013 encontra-se em desenvolvimento em fase de estudo bibliográfico exploratório e tomará, nesse primeiro momento, para efeito analítico, os Referenciais Curriculares Nacionais para pré-escola, apresentando uma análise de conteúdo pautada nas orientações didáticas e nas atividades a serem dadas na sala de aula para garantir que as crianças evoluam na recitação, contagem/quantificação e escrita dos números. E num segundo momento será feito o levantamento dos cadernos/folhas de atividades das crianças feitas em sala de aula para a análise.


Desta forma, almeja-se que com o novo recurso de coleta de dados a ser utilizado, explorar outras contextualizações sobre o tema e apontar possíveis saídas que nos levem ao encontro de soluções e respostas para os problemas e indagações de nosso processo de investigação.

## AS ATIVIDADES DE NUMERAÇÃO SUGERIDAS PELO REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL


Moreno (2011) afirma que as pesquisas que Piaget e seus colaboradores fizeram sobre a psicogênese do número, permitiram-lhes postular que o conhecimento do número era o resultado de uma construção levada a termo por meio das interações de um sujeito com a realidade. O RCNEI (1998), Berton e Itacarambi (2009) entre outros teóricos, também traz essa afirmação, destacando que as noções de




matemática (contagem, relações quantitativas e espaciais etc.) “são construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhadas” (RCNEI, 1998, p.213).




De acordo com Nogueira e Burgo (2010) o ensino da matemática na educação infantil é sustentado pela crença de que o número é “aprendido” por meio da repetição e memorização. O RCNEI (1998) também critica essas formas de trabalhar dos professores, e destaca que na maioria das vezes o número é ensinado através de uma sequência linear de conteúdos encadeados do mais fácil para o mais difícil. Para uma melhor compreensão o RCNEI também traz exemplos de exercícios muito usados para se trabalhar com escrita dos algarismos, sendo eles: “passar o lápis sobre numerais pontilhados, colagem de bolinhas de papel crepom sobre os numerais, cópias repetidas de um mesmo numeral, escrita repetida da sucessão numérica”. (RCNEI, 1998, p. 209).



O RCNEI (1998) também disserta sobre uma ideia que é bastante presente nas escolas, que é o pensamento de que a partir da manipulação de objetos concretos a criança chega a desenvolver um raciocínio abstrato. O mesmo traz a preocupação de que muitos os professores só trabalham com o concreto não dando a oportunidade das crianças usarem o seu conhecimento lógico a priori.



Em relação as “Atividades pré-numeradas” o RCNEI (1998) evidencia que “algumas interpretações das pesquisas psicogenéticas concluíram que o ensino da Matemática seria beneficiado por um trabalho que incidisse no desenvolvimento de estruturas do pensamento lógico- matemático” (RCNEI, 1998, p. 210). Considerando como experiência chave para o desenvolvimento do raciocínio lógico e para a aquisição da noção de número as ações de classificar, seriar e comparar objetos em função de diferentes critérios.



Segundo o RCNEI (1998) os jogos podem tornar uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando uma finalidade de aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica “planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair




do jogo atividades que lhes são decorrentes” (RCNEI, 1998, p. 211).

No tocante as “crianças de quatro a seis anos” o RCNEI (1998) propõe aos professores trabalharem com atividades que permitem as crianças serem capazes de reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais com ferramentas necessárias para o seu cotidiano; terem confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

Como “conteúdos” o RCNEI (1998) destaca que a seleção e a organização dos conteúdos matemáticos representam um passo importante no planejamento da aprendizagem lembrando que o professor sempre deve considerar os conhecimentos prévios das crianças. O professor também deve levar em conta que aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas “observações, experiências e ações que fazem, desde cedo, sobre elementos do seu ambiente físico e sociocultural” e que a construção de competências matemáticas pelas crianças ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de inúmeras outras naturezas, a exemplo, “comunicar-se oralmente, desenhar, ler, escrever, movimentar-se, cantar etc” (RCNEI, 1998, p. 212).



Para se trabalhar com “crianças de zero a três anos” o RCNEI (1998) atenta os professores para a utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária; trabalhar com a manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas, para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas “possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc” (RCNEI, 1998, p. 212-213).

Para uma melhor compreensão dos professores sobre como trabalhar com as crianças de zero a três anos, o RCNEI (1998) destaca que as situações de aprendizagem devem ter um caráter múltiplo para que as crianças possam interessar-se, fazer relações sobre determinadas áreas e comunicá-las. O RCNEI (1998) também assinala várias





sugestões de atividades para o professor trabalhar dentro da sala de aula apontando até as suas qualidades. A exemplo, o RCNEI (1998) disserta que as situações de festas de aniversário podem constituir-se em momento rico de aproximação com a função dos números, e ainda relata que o professor o professor pode organizar junto com as crianças um quadro de aniversariantes, contendo a data do aniversário e a idade de cada criança.



Em relação às “crianças de quatro a seis anos” o RCNEI (1998) organiza os conteúdos em três blocos, com o intuito de oferecer visibilidade as especificidades dos conhecimentos matemáticos a serem trabalhados.



No bloco de “números e sistemas de numeração” o RCNEI (1998) atenta para a “utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade; comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica ou registros não convencionais; identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de antecessor e sucessor; identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram; comparação da escrita numérica comparando algumas irregularidades” (RCNEI, 1998, p. 216).



Kamii (1991) em suas obras defende a ideia de que os números não são “ensináveis”, e que as crianças não vão à escola aprender conceitos numéricos, porque elas os constroem naturalmente pressupondo-se que “o raciocínio lógico-matemático é um conhecimento natural, biológico, universal” (KAMII, 1991, p.34). Ela sugere o uso de jogos como estratégia de construção do conceito do número. O RCNEI (1998) também traz a preocupação de se trabalhar com jogos e brincadeiras dentro da sala de aula, destacando que o mesmo é uma prática que auxilia no desenvolvimento infantil, na construção ou potencialização de conhecimentos.



No tocante a “contagem”, Moreno (2011) afirma que as crianças podem recitar a série numérica, mas não necessariamente poderá utilizar esse conhecimento na hora de contar objetos ou desenhos. Nessa mesma lógica, o RCNEI evidencia que a contagem é contada de forma diversificada pelas crianças, com um significado que se modifica conforme o contexto e a compreensão que desenvolvem sobre o número. Porém, o RCNEI (1998) alerta

os professores que embora a recitação oral da sucessão dos números seja uma importante forma de aproximação com o sistema numérico, “para evitar mecanização é necessário que as crianças compreendam o sentido do que está fazendo” (RCNEI, 1998, p.218).

Em relação à contagem propriamente dita, ou seja, “ao contar objetos as crianças aprendem a distinguir o que já contaram e a não contar duas ou mais vezes o mesmo objeto” o RCNEI (1998) orienta os professores a proporem problemas relativos à contagem de diversas formas, a exemplo, o RCNEI traz a sugestão de o professor propor aos seus alunos contarem agrupando números de dois em dois, de três em três, de cinco em cinco, de dez em dez etc. (RCNEI, 1998, p. 219).


O RCNEI (1998) tem uma abordagem sócio construtivista, com a concepção da criança como agente ativo e autodeterminado de seu próprio desenvolvimento e com a visão sobre o brincar como sistema autônomo e intrinsecamente motivado.

Desta forma percebe-se que ao analisarmos a estrutura do RCNEI (1998) evidenciamos que o documento, além de relacionar os conceitos numéricos com o cotidiano dos alunos, valoriza, principalmente, as práticas de jogos e brincadeiras, destacando que os jogos devem ser trabalhados com uma finalidade específica para a aprendizagem, e incentiva a articulação de situações problemas nas quais a criança possa desenvolver e aplicar suas estratégias e conjecturas espontaneamente, aprimorando seus conhecimentos.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados até o presente momento sobre os postulados de Kamii (1991), Moreno (2011) e Lerner e Sadovsky (1996) nos faz compreender que a criança em processo de alfabetização matemática além de manter contato com os números em diferentes contextos sociais, precisa ser confrontada em situações de jogos que levam a construção dos conceitos matemáticos, para isso é necessário considerar seus conhecimentos prévios e as hipóteses iniciais elaboradas por elas tanto na escrita como na contagem dos números.

No tocante ao RCNEI (1998), foi possível constatar que o documento possui uma abordagem construtivista, que contempla os




postulados, principalmente, de Kamii (1991) e Moreno (2011) ao relacionar os conceitos matemáticos com a realidade das crianças, incentivar as práticas de jogos e descartar os paradigmas tradicionais de ensino baseados na repetição e memorização da sequência numérica que acarreta o retardamento do processo lógico implícito no sistema numérico decimal. Por outro lado, foi perceptível que suas orientações, sugestões e esclarecimentos sobre as crianças da pré-escola ainda não consegue abranger todas as situações de aprendizagem descritas na teoria, prejudicando o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos para esta modalidade de ensino, a exemplo disso, quando se trata da contagem, onde as crianças enfrentam vários conflitos, um deles de coordenação dos sentidos descrito por Moreno (2011), aonde a mão vai mais rápido do que a boca ou vice e versa, fazendo com que o resultado final de uma contagem sempre termine errado.




Finalmente, considera-se neste momento que com a ampliação de nossos estudos bibliográficos, juntamente aos novos instrumentos de coletas de dados seja possível elucidar melhor o processo de construção do número pelas crianças da pré-escola e apontar possíveis soluções para as dificuldades inerentes aos procedimentos de ensino que podem prejudicar a evolução da recitação, contagem/quantificação e escrita dos números.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




ANDRÉ, Marli E.; D. Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000.



BERTON, I. C. B.; ITACARAMBI, R. R. **Números: Brincadeiras e jogos**. São Paulo: Livraria da física, 2009.



BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BURGO, O. G. O “repertório numérico” das

crianças e o processo de ensinar/ aprender Matemática: aproximação da universidade com a sala de aula. In: NOGUEIRA, C. M. et al. **Teoria e prática em educação matemática**. Maringá: Editora da Universidade de Maringá, 2010.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo matemática: Conteúdos essenciais para o ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 2002.

KAMII, C. **A criança e o número**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus. 1991.

LERNER, D. e SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, Cecília; SAIZ Irmã; [et al] (Org.). **Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas**. Tradução por Juan Acunã Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORENO, B. R. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, M. et al. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SADOVSKY, P. **O ensino de matemática hoje**. Enfoques, sentidos e desafios. São Paulo: Ática, 2007

TOLEDO, M. B. A.; TOLEDO, M. A. **Teoria e Prática de Matemática: como dois e dois**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.



# FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA

Klivy Ferreira dos Reis<sup>1</sup>

Universidade Federal do Amazonas

## RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa de campo que surgiu a partir das aulas de Língua Portuguesa III, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), Campus Vale Rio Madeira. O objetivo dessa pesquisa é apresentar seus resultados, no que tange aos processos fonológicos encontrados nos falantes de Humaitá/AM, e as observações sobre as contribuições das disciplinas Fonética e Fonologia na formação do professor da língua materna, seja ele professor de letras ou licenciado em pedagogia. Conhecimentos como esses se fazem necessários ao futuro docente, uma vez que, para se dar aula de uma língua, precisamos conhecer e compreender melhor suas variações e seus processos. Para isso, a metodologia abordada foi entrevista com jovens e crianças que estão em idade escolar, tendo como intuito, observar os processos fonológicos que o futuro professor poderá encontrar em sala de aula. Como referencial sobre os conhecimentos de Fonética e Fonologia, optou-se por Câmara Jr. (1978), Fiorin (2003) e Callou & Leite (1990). Para refletir sobre o papel do professor da língua portuguesa, uma vez que se a sociolinguística coloca que não há erro e, sim, uma variação, optou-se por Possenti (2008), Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2004) que apresenta as contribuições da sociolinguística para educação em língua materna. Como considerações finais, temos que, os processos fonológicos que foram observados na pesquisa de campo exemplificam que os nossos teóricos bem colocaram: todos sabem falar a língua materna e o que se coloca como erro pode ser explicado cientificamente. Nesse sentido, conhecer os processos e mecanismos da fala permite aos professores e a escola cumprir o que a sociedade os cobra: o ensino da língua padrão. Com isso, conhecer os processos fonológicos e como se dá a fonação poderá ajudar na criação de condições que contribuem para o ensino da língua portuguesa padrão e levar os educandos a compreender as diversas

situações de variações linguísticas.

**Palavras-chave:** Fonética. Fonologia. Docência.

## INTRODUÇÃO

No cotidiano nos deparamos com diversas formas de variações linguísticas. Isso nos faz lembrar que a língua evolui com o decorrer do tempo. Dessa maneira, é essencial destacar a importância de duas ciências, a Fonética e a Fonologia, no estudo da língua materna.


De acordo, com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa.

Logo, torna-se importante para o futuro docente conhecer a estrutura da palavra e seu processo de fonação. Assim, como coloca Bagno (2007), *“estudando cientificamente a questão, é fácil descobrir que não estamos diante de um traço de “atraso mental” dos falantes “ignorantes” do português, mas simplesmente de um fenômeno fonético que contribui para a formação da própria Língua Portuguesa padrão”*.


O presente artigo nasceu a partir da observação, em um momento de formação, sobre processos fonológicos no dia a dia de falantes do município de Humaitá/AM<sup>2</sup>. Para iniciar, colocou-se a concepção mais aceita entre os linguistas sobre o objeto de estudo da Fonética e da Fonologia. Aqui, abordou-se, também, os processos considerados mais frequentes na pesquisa e sua importância na prática docente.

## FONÉTICA E FONOLOGIA


A *Fonética* e a *Fonologia* são disciplinas importantíssimas para os estudos da linguagem. O objeto de estudo de ambas ainda é tema discutido entre os linguistas, mas, segundo Callou & Leite (1999): “A




caracterização da *Fonética* como ciência que trata a substância da expressão e da *Fonologia* como ciência que trata a forma da expressão é aceita pela maioria dos linguistas (...)". Logo, a *Fonética* é a ciência que estuda o som da fala (substância) e a *Fonologia* é a ciência que estuda o som da língua (forma).



No que tange a *Fonética*, a mesma pode ser diferenciada de acordo com sua abordagem, a saber:




*Fonética articulatória* – quando estuda o aparelho fonador e sua função no processo de fonação da voz humana;




*Fonética acústica* – quando estuda a estrutura física do som;

*Fonética auditiva* – quando se observa das impressões do ouvido.




A *Fonética* se preocupa com as variações dos fonemas, independente de sua significação na língua. Assim, ela é uma ciência que estuda a transmissão dos sons da fala e as diversas formas disponíveis na mesma. A essas formas disponíveis (variações) ela vai dar o nome de *alofones*, que é a variação de um fonema. Isso poderá ser mais bem observado quando abordarmos os processos fonológicos.




A *Fonologia*, segundo Mesquita (1999), é a parte da gramática que estuda os fonemas levando em conta sua capacidade distintiva. Nesse sentido, à *Fonologia* interessa a oposição de significado que as diversas combinações dos fonemas podem estabelecer. Assim, ela não se interessa pelo significado de um fonema, uma vez que isso não ocorre; ela se interessa pela distinção dos traços distintivos que diferenciam um fonema do outro e pela diferenciação de sentido que a troca desse fonema pode causar, por exemplo: /f/ é labiodental como /v/, porém ambos sonoros e diferenciam o sentido nos sintagmas *faca* e *vaca*.



## TRANSCRIÇÃO FONÉTICA



A língua é um instrumento de comunicação inata de cada falante e se transforma diacrônica e sincronicamente. Assim, a fala varia de região para região, de cultura para cultura e de geração para geração. Cada ser humano faz uso da linguagem através da língua.



Para Callou e Leite (1990), a língua é

dinâmica por sua natureza está sujeita as modificações. Em qualquer momento, quando se combinam elementos para formar palavras ou frases, ocorre uma série de modificações, determinadas por fatores fonéticos. O registro dessas transformações na realização da fala é feito através da *transcrição fonética* e da *transcrição fonológica*. No primeiro caso a representação dos fonemas e suas variações são registradas entre [ ]; já o segundo caso, o registro é feito entre / /.

Ex.: a) Leite → ['leitʃi] → Transcrição Fonética

b) Leite → /'leitE / → Transcrição Fonológica

Observando os exemplos acima temos:

a) *arqui fonema* – a forma ideal da pronúncia de um fonema é registrado na transcrição fonológica pela letra maiúscula; b) *alofone* – a pronúncia exata pelo falante. Outra característica observada nas transcrições fonética e fonológica é a marcação da sílaba tônica por apóstrofo antes dessa.

## PROCESSOS FONOLÓGICOS

Os *Processos Fonológicos* são alterações de fones ou fonemas que causam mudanças nas pronúncias da palavra. Com relação a isso, Stampe apresenta que:

Os processos fonológicos é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, o lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil. (STAMPE, 1973, p.3).

A seguir, apresentamos alguns dos processos fonológicos encontrados nas entrevistas com falantes humaitaenses. Essas transcrições consideraram os aspectos das pronúncias exatas pelos falantes, logo, sobre o ponto de vista fonético, a saber:

1. *Processos fonológicos de apagamento* consistem no corte fonema da palavra. São classificados em Aférese, Síncope. Exemplos:

Aférese: Alteração inicial da palavra - [pɛra'i] por *espera aí*

Síncope: Alteração medial da palavra -

[rɛ'lois] por *relógio*

2. *Processos fonológicos de adição* consistem no acréscimo de vogal e consoante da palavra. São classificados em Epêntese, Paragoge. Exemplos:

Epêntese: Acréscimo medial da palavra - ['bɔrnus] por *bônus*

Paragoge: Acréscimo final da palavra - ['klivyo] por *Klivy*

3. *Processos fonológicos de transposição* consistem na troca da posição do fonema na palavra. São classificados em Metátese, Sístole. Exemplos:

Metátese: Transposição do fonema - [pru'mãw] por *pulmão*

Sístole: Transposição da acentuação para sílaba anterior - [xe'roki] por *xérox*

4. *Processos fonológicos de substituição* consistem na alteração do fonema na palavra. São classificados em Assimilação, Rotacismo. Exemplos:

Assimilação: alteração próxima a ele - [tõ'bêy] por *também*

Rotacismo: alteração que ocorre com o fonema /r/ na pronúncia da palavra - ['kraro] por *claro*.

## FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS EM SALA DE AULA

A formação do professor de língua materna implica em conhecer sua própria língua. Seja estudante de letras ou pedagogia, a disciplina que pode contribuir para uma prática consciente é a Fonética e a Fonologia, encontrada no curso de letras. Isso é possível, pois, segundo Castanheira & Machado (2010): *"Conhecer melhor alguns aspectos da estrutura da língua, o educador poderá diagnosticar dificuldades, como a troca dos fonemas /p/ e /b/, ambos oclusivos, para intervir de forma mais eficiente."* Tal intervenção é dada pela variação que o educador fornece em sala de aula em relação ao som da palavra e pelas formas afetivas que o mesmo conscientiza o aluno sobre essas diversas variações.

Nesse sentido, para ocorrer à eficácia da formação docente, é necessário que haja uma relação entre teoria e prática para que o ensino, e em especial o ensino em língua materna, com

base no viés da Fonética e da Fonologia, seja eficaz no sistema escolar. Com conhecimentos fonéticos e fonológicos colocado em prática durante a formação do futuro professor, será possível um trabalho com valores culturais e regionais, respeitando o que o educando traz no que tange aos aspectos linguísticos, isto é, a fala.


Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 37), é necessário o conhecimento para o professor no que cerne a variações linguísticas em salas de aulas, permitindo a identificação de possíveis "erro de português". De acordo com a autora, a expressão entre aspas é inadequada e preconceituosa porque, segundo a mesma, o erro de português é uma variedade da língua não um erro propriamente dito. Assim, cabe ao professor saber lidar com duas vertentes correspondentes à mediação da língua materna: saber trabalhar o uso não padrão, intervindo de forma que não intimide o educando; e sabendo trabalhar a norma padrão de forma que estimule o educando ao uso da mesma. *"O professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão"* (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 38).

Assim, o estudo da Fonética e da Fonologia na formação docente tem grande valor, pois permite ao docente trabalhar as variações de forma mais específica. Logo, sendo capaz de diagnosticar que não ocorreu algo errôneo em se falar [sobre'vevi], mas uma variação perfeitamente explicável.


Paulo Freire (1996) elucida que o professor democrático é aquele que cria através da sua prática a capacidade crítica do educando e trabalha os valores intrínsecos do ensino-aprendizagem e a relação com o conhecimento de mundo, de forma transformadora e não bancária no processo educacional dos educandos.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (FREIRE, 1996, p. 15)



Com base na relação desses conhecimentos, pode-se afirmar que a língua





é um processo histórico de mundo na vida dos falantes, porém, sofre evolução com o crescimento social, histórico e demográfico das sociedades. Nesse sentido, o professor tem a função de mediar o conhecimento aos educandos de forma transformista.





Como assegura os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Língua Portuguesa, um bom professor tem fundamentalmente a importância de mostrar ao aluno a interlocução e o sentido real que a palavra assume, a saber:




A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo: intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 48.)




Assim, a formação do docente em língua materna parte do pressuposto da dialética que se tem do processo discursivo dos recursos linguísticos no sistema educacional. No entanto, cabe refletir “O que é ensinar a falar?” A resposta que vem a mente é que aprender a falar é um processo de aprendizagem inato que se desenvolve com o decorrer dos tempos através da língua. Porém, esse aprender a falar fica subtendido em conhecer as Normas Gramaticais da Língua Portuguesa para que haja uma comunicação “uniforme”. Isso está longe de acontecer devido à fala ser heterogênea.



Como pondera Bagno (1999), a gramática normativa é decorrente da língua, é subordinada a ela, dependente dela. Remete-se que as manifestações linguísticas são formas de aprender a falar independentemente das regras ou padrões gramaticais.



Possenti (1996) assegura que a escola tem a finalidade de ensinar à norma padrão da fala ou dá condições para tal conhecimento ser aprendido, respeitando também os dialetos não padrão para que não ocorra o preconceito linguístico no espaço escolar.



Portanto, ensinar a língua materna é um processo que acontece gradualmente na formação docente, partindo do pressuposto da teoria e prática que se adquire no ensino.

Em vista disso, um bom professor conseguirá diagnosticar através da fala as diversas variações fonéticas com base nos estudos da Fonética e da Fonologia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o artigo “Formação docente para o ensino da língua portuguesa: contribuições da fonética e da fonologia” buscou identificar algumas variações fonológicas na fala e suas respectivas transcrições fonéticas que as palavras sofreram de acordo com a pronúncia dos falantes. De certa forma, apresentou também os processos fonológicos mais comuns encontrados na Língua Portuguesa.

Notocante, o conhecimento sobre Fonética e Fonologia, deve fazer parte intrinsecamente para a formação docente do professor de Língua Portuguesa que trabalhará com esse processo no espaço escolar. E consta-se que para tornar-se um docente competente e transformista, como assegura Freire (1997), é necessário unificar teoria e prática para que o ensino seja transformador na vida dos educandos, em especial ao que diz respeito sobre os estudos dos processos fonológicos.

Recomenda-se que, para o aprimoramento dessas práticas, também foque os conceitos fonéticos e fonológicos e o processo de formação. Isso é fundamental que aconteça tanto na formação continuada como na formação inicial para os docentes e futuros docentes que desenvolverão competências para trabalhar com essa temática nas redes de ensino.

## NOTAS

<sup>1</sup>. Graduando do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Universidade Federal do Amazonas; klivy-nhoept@hotmail.com


<sup>2</sup>. Foram observados procedimentos éticos internacionais para pesquisa com seres humanos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 48ª Edição, São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: A sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábolas, 2005.







BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, 1998.




CALLOU, Dinah & LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.



CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa.** 18ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 1988.



FIORIN, José Luiz (org). **Introdução à Lingüística: princípios de análise.** São Paulo: Contexto, 2003.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa.** 39 ed. São Paulo; Paz e Terra, 2009.

MACHADO Veruska Ribeiro & CASTANHEIRA, Salete Flores. **Consciência fonológica e a formação docente.** In.: 8ª Mostra de Produção Científica de Pós-Graduação Lato Sensu. Disponível em: <<http://www.cpgls.ucg.br/6mostra/artigos/LINGUISTICA/SALETE%20FL%20C3%94RES%20CASTANHEIRA%20E%20LILIANE%20CARVALHO%20DOS%20SANTOS%20E%20VERUSKA%20RIBEIRO%20MACHADO.pdf>> Acesso em: 30 de Julho às 15h. 2013.

MESQUITA, R. M. **Gramática da língua portuguesa.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** SP: Mercado das Letras, 2008.

STAMPE, David. **A dissertation on natural phonology.** Tese de Doutorado, Universidade de Chicago, EUA, 1973.

# POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MAIS COMPLETO

Larissa Giovanna da Silva Leite  
Universidade Federal do Amazonas

## RESUMO

As aulas de Português têm se limitado ao ensino de regras gramaticais que por muitas vezes parecem não fazer parte do mesmo sistema linguístico que o aluno participa. Este por sua vez, tem cada vez mais fixa em sua cabeça a ideia que não sabe português, ora pelo distanciamento que identifica entre a fala e a escrita, ora por ver-se diante de regras que não se aplicam sequer à escrita, muito menos à fala. Em vista do exposto este trabalho tem por objetivo geral demonstrar a necessidade de ensinar Língua Portuguesa em sua totalidade – leitura, produção textual e análise linguística – a partir de formas linguísticas mais próximas dos alunos para que possam sentir-se parte integrante e ativa da língua. Tem ainda como objetivos específicos traçar um panorama abrangendo do que envolve o ensino de Português, descrever como o ensino de Língua Portuguesa tem ocorrido nas escolas da rede pública e privada de Manaus, demonstrar a importância de ensinar Língua Portuguesa considerando o *uso* real da língua e a variedade existente nela. Para tanto, foram utilizados como suporte teórico do trabalho os autores Antunes (2003), Bagno (2004), Luft (1994), Perini (1997) e os PCNs. Este trabalho tem caráter descritivo e analítico, pois trabalhará com dados colhidos através de entrevistas feitas com professores das redes públicas e privadas de Manaus no mês de fevereiro de 2013. Ao final deste, serão sugeridas formas de trabalhar a Língua Portuguesa em sua totalidade – leitura, produção textual e análise linguística – de forma menos mecanizada e mais eficaz, para que assim os alunos possam deixar de reconhecer elementos e passe a conhecê-los de fato, sabendo utilizar a línguas em suas mais diferentes situações, conforme nos orientam os PCNs.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Ensino. Linguística. PCNs.

## INTRODUÇÃO

O aprendizado de Língua Portuguesa tem se tornado um fardo para os que a tem como

língua materna. Isto tem ocorrido devido ao fato da disciplina destinada a este ensino ter se restringido à transmissão de regras que não se aplicam, em sua maioria, ao uso que o falante faz da sua língua. Dessa forma, têm-se alunos reproduzindo frases como “Português é muito difícil”, “eu não gosto de Português porque não consigo aprender”.


Em face do baixo desempenho dos alunos quanto à compreensão e produção textuais, evidenciado nas salas de aula e nas avaliações oficiais, é preciso reconhecer que a escola não tem cumprido com eficiência seu papel no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças e jovens. Dessa forma, cabe, em especial, ao professor de Língua Portuguesa, repensar as práticas pedagógicas utilizadas até então, a fim de melhorar esse processo de ensino-aprendizagem de português para moldar um ensino que vise a aquisição competente da Língua.

Para tanto, é preciso que as aulas de Português analisem as situações linguísticas a partir de textos reais, próximos dos alunos e com usos reais da língua, para que assim, estes percebam que algumas regras aplicam-se de fato na linguagem que utilizamos no dia a dia. Mas outras não se fazem mais presentes, a não ser na escrita. Daí a necessidade de ser abordada em sala a diferença entre linguagem oral e linguagem escrita, dessa forma se evitará ouvir dos alunos frases como as citadas anteriormente, já que estes saberão que, na verdade, sabem português, sabem sua língua materna e sabem muito bem comunicar-se, no entanto há algumas regras – que em sua maioria aplicam-se na escrita somente – que estes não conhecem.


Como Odenildo Sena diz em *Palavra, poder e ensino da língua*:

A discriminação linguística e as gramatiquices da vida, nos colocam diante da extrema responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, que deve chamar para si a tarefa dessa libertação. E isso não será possível dentro dos limites da estreita, mesquinha e alienante gramatiquice. (SENA, p.63)


## O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA




A linguagem é uma faculdade mental exclusiva dos seres humanos que nos permite adquirir e usar diferentes línguas. Dessa forma, o processo de aprendizagem de uma língua envolve três variáveis: o aluno, a Língua Portuguesa e o ensino.




O primeiro elemento deste triângulo educacional é o aluno, agente principal do processo de ensino-aprendizagem. É comum ouvir dos alunos a desanimadora frase “eu não sei português”, isto ocorre devido à forma utilizada para ensinar Língua Portuguesa, que infelizmente ainda não ultrapassou as barreiras do formalismo e do ensino isolado da língua. Ao falar em ensino isolado da língua, refiro-me ao modo como a Língua Portuguesa é tratada nas escolas, como se fosse composta apenas por regras gramaticais e falas muitas vezes inexistentes no uso real de nossa língua.



O segundo elemento do triângulo, a Língua Portuguesa, que será aqui abordada na sua totalidade, ou seja, envolvendo fala, escrita, leitura e produção textual. Ao pensarmos na língua como uma estrutura complexa formada por estes elementos, consequentemente pensamos em um ensino de língua voltado para o aprimoramento destas “áreas” da Língua Portuguesa. O que ocorre, no entanto, não é isso. Acontece, como já foi dito, que o ensino de Língua Portuguesa tem se restringido à transmissão de regras gramaticais, na maioria das vezes, irreais para os que a tem como língua materna.



Para fechar o triângulo educacional aqui abordado, tem-se o terceiro elemento: o ensino da Língua Portuguesa. Este por sua vez deve envolver mais do que regras gramaticais – mesmo que existentes na fala – deve envolver fala, escrita, produção textual e ainda interpretação de textos, a fim de formar alunos conhecedores da totalidade da sua língua.







Para um ensino de Língua Portuguesa voltado para essas questões é necessário assumir o caráter interacional da linguagem, admitindo assim que esta tem como função não apenas a comunicação tampouco a transmissão de ideias, mas sim a interação dos indivíduos realizada nas mais diversas práticas sociais através da linguagem. Segundo Irandé Antunes, “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de ação social e através de práticas discursivas,

materializadas em textos orais e escritos”. Após a apresentação desta tríade-base do ensino de Língua Portuguesa, passemos à abordagem das “subáreas” da Língua Portuguesa. É importante destacar que ao utilizar o termo “subárea” aqui, não faço menção a uma área inferior da língua, aqui o prefixo *sub* tem apenas o valor de uma divisão menor, ou seja, a Língua em sua totalidade é o conjunto maior e as “subáreas” seriam as partes que a compõem.





A primeira a ser abordada será a leitura que particularmente considero ser, após a fala, a fundamental para o desenvolvimento das demais. A leitura liga-se diretamente à interpretação textual, pois ao ler um texto, o leitor atua participativamente a fim de interpretar e compreender as ideias contidas no texto. Para essa interpretação se faz necessária a ativação do conhecimento prévio do leitor, esse conhecimento é o adquirido ao longo da sua vida, são as informações que o indivíduo absorveu através de leituras, conversas, enfim através de suas experiências de vida. A leitura liga-se diretamente com a produção textual também, pois esta, como logo será visto, só realiza-se quando o indivíduo que escreve possui algo a escrever, ou seja, só se escreve a respeito daquilo que já se ouviu falar, aquilo que já se conhece, e, por muitas vezes esse conhecimento se constrói através do exercício da leitura.

A escrita é uma atividade de expressão que, ao contrário da fala, não necessita que os sujeitos atuantes ocupem ao mesmo tempo o mesmo espaço, ou seja, pode-se escrever algo e ao mesmo tempo uma pessoa ler, bem como pode fazê-lo horas, anos e até mesmo séculos depois. O ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à escrita, pressupõe duas competências do aluno: ter o que dizer e saber transcrever o que tem a dizer. Podemos perceber assim que a escrita esta diretamente ligada à oralidade, apesar desta supor condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à escrita, pois a fala “corresponde a uma interação verbal em que dois ou mais interlocutores alternam seus papéis de falante e ouvinte”, sendo dessa forma uma ação simultânea que envolve fatores extralinguísticos que podem alterar o rumo da comunicação, já a escrita não admite a possibilidade de rever ou recompor partes do discurso, visto que nela a recepção é adiada.



A fala, por sua vez, necessita da interação direta do falante e do ouvinte, havendo assim



maior dependência do contexto situacional. Em decorrência disto, é mais espontânea e menos planejada, admitindo improviso, recuos, repetições e envolvendo recursos que a escrita não possui como a entonação da voz para ênfase de uma ideia a ser expressa – apesar de que a escrita muitas vezes consegue suprir a falta desse recurso por meio da pontuação. A fala conta ainda com recursos extralinguísticos, como já foi dito anteriormente, esses recursos podem ser gestos, expressões faciais e a própria entonação de voz e, por ser simultânea, esta menos sujeita a convenções prescritivas. A escola, em especial, o professor de Língua Portuguesa, pode ter um papel importante na correção do preconceito linguístico. É necessário que o professor de Português explique aos seus alunos as diferenças existentes entre fala e escrita, a fim de desmistificar duas ideias: a fala deve seguir a escrita e existe uma única forma de falar.



A gramática é entendida como o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma dada língua, dessa forma se conseguimos nos comunicar de forma eficaz, isto é, se o ouvinte compreendeu o que o falante disse é porque houve comunicação. O grande erro está na ideia de que é necessário aprender e reproduzir todas as regras gramaticais que são ensinadas nas escolas, se o aluno não as reproduz em sua fala é porque não sabe Língua Portuguesa. Como foi citado anteriormente, ao ser feita a abordagem acerca da leitura, não existe um único jeito de falar, assim como não se fala do modo como se escreve, isto se dá devido à clara diferença existente entre linguagem oral e linguagem escrita, como já foi abordado. As escolas em geral têm restringido o ensino de Língua Portuguesa ao ensino de regras gramaticais que muitas vezes não se aplicam à escrita, tampouco à fala.



É necessário que as aulas de Português desprendam-se das amarras do prescritivismo, e admitam o caráter descritivo da gramática, pois esta tem a função apenas de descrever as ocorrências de uma dada língua e não a de forçar os seus falantes a utilizar regras que nem mesmo os mais renomados autores e professores são capazes de usar. Aproveitando a lembrança da figura dos autores, é importante ressaltar que regras gramaticais e nossa língua são baseadas nas obras dos grandes autores, autores estes que escreveram suas obras há três ou mais séculos. A partir disso

questionamo-nos o porquê de continuarmos seguindo – tentando seguir ou sendo obrigados a seguir em certas situações – modos de falar do século XIX enquanto já estamos no século XX. O mais interessante é reparar que até mesmo naquela época e nas próprias obras dos renomados escritores havia desvios às regras. A diferenciação entre “onde” e “aonde”, por exemplo:

Vela ao entrares no porto  
Aonde o gigante está!  
(F. Varela)  
Espiondo-se no pendor os boqueirões  
profundos,  
Onde vinham ruir com fragor as cascatas.  
(O. Bilac)





## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA / BRASILEIRA

Conforme explanado acima, é preciso que o ensino de Língua Portuguesa assuma o caráter descritivo da gramática, deixando de lado a ideia de que esta é um molde para o modo como devemos falar. A admissão desse caráter descritivo da gramática, ignorando o prescritivo, é um considerável avanço no que diz respeito ao ensino consciente de gramática nas escolas. Infelizmente esse seria – é – apenas o primeiro passo de muitos que devem segui-lo, tendo em vista as diversas falhas que podemos encontrar em “nossa” gramática.



Aqui se faz necessária a diferenciação entre o que seria a gramática do português brasileiro e a gramática do português de Portugal, tendo em vista que a primeira deveria ser a efetiva e utilizada nas escolas, já a segunda, infelizmente, é a que se ensina nas escolas hoje e que nos é cobrada ao longo de nossa vida acadêmica. É comum ouvir alunos perguntando “tia, por que eu tenho que saber as conjugações verbais da segunda pessoa do plural – vós – se ninguém usa?” acredito que esta manifestação questionadora de nossos alunos traduz que até alunos de sétimo ano do ensino fundamental – que possuem cerca de doze anos – são capazes de perceber os sobejos da “nossa” gramática. Mas se nós não usamos mais formas verbais destinadas a esse pronome por que este permanece nas gramáticas como modelo a ser seguido?

Razão disso é a grande confusão existente entre o que seria Português de Portugal e Português do Brasil. O principal dessa confusão









é por ambas possuírem morfologia semelhante e léxico comum, bem como o fato de terem se originado da mesma família linguística. Observa-se que mesmo após mais de quinhentos anos de história de fato brasileira, ainda não possuímos uma língua puramente nossa admitida como “bem falada”. Isto se dá devido ao fato de não haver distinção assumida entre o português do Brasil e o de Portugal, pois a tradição filológica sempre baseou suas análises nos registros escritos tanto de nossa língua quanto de Portugal, de forma que esses registros são da autoria de grandes escritores, poetas e romancistas. Como bem se sabe, na escrita, em especial na dos grandes nomes da literatura, dificilmente se acharão diferenças claras entre nossa língua portuguesa e a de Portugal. Para estas diferenças aparecerem de forma significativa é necessário observar os registros da língua falada, fazendo um estudo das variedades faladas existentes nos países.



Como exemplo dessa diferenciação entre o nosso português e o de Portugal tem-se a questão dos pronomes, que alguns – como o *vós* – mesmo se aplicados nos textos mais formais dão-nos a ideia de tratar-se de outra língua, visto que não é comum a utilização de alguns pronomes. Vejamos um caso efetivo dessa diferença:



O pronome *tu* no Brasil é utilizado somente em algumas regiões, de modo que na maioria dessas regiões que o utilizam não o conjugam da forma como a gramática clássica prescreve, sabe-se ainda que a forma mais comum de referir-mo-nos a uma pessoa com menor grau de formalidade é através do uso do pronome *você*, que admite ainda as variantes: *ocê*, *cê*. Já em Portugal, o pronome *tu* é usado para o trato mais íntimo com as pessoas, além de ser combinado com as formas verbais “adequadas” de acordo com a gramática prescritiva; ao passo que o pronome *você* seria o nível intermediário da intimidade que o falante possui com o ouvinte – a nível de conhecimento, o grau mais elevado formalidade seria com o pronome *senhor(a)*.



Observando as variantes faladas percebemos aos poucos as causas das diversas diferenças entre a LP de Portugal e LP do Brasil, há além dos fatores gramaticais, fatores extralinguísticos de diferenciação como entonação e ritmo da fala. Acredito que se dado esses primeiros passos para essa diferenciação entre Português de Portugal e Português do Brasil, nossa língua será beneficiada de forma





grandiosa, visto que poderá formar-se aos poucos um ensino de língua leve e consciente tendo como base o *uso* da língua por seus falantes, fazendo assim com que as aulas de Português deixem de ser um fardo para os alunos.

## COMO TEM OCORRIDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS DE MANAUS




Para analisar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Manaus, serão utilizados os dados de uma pesquisa realizada em fevereiro de 2013 por alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Amazonas, em diversas escolas da rede pública e privada da cidade de Manaus. A pesquisa consistiu em aplicar um questionário acerca do modo como os professores estão ensinando Português nas escolas em que trabalham, foram coletados 50 (cinquenta) questionários – um por professor entrevistado – os professores entrevistado eram 76% de escolas públicas e 24% de escolas particulares.

Aqui será discutido o resultado de uma questão em particular; a questão consistia em marcar prioridade de 1 a 5 e indicar o número de horas semanais para cada “subárea” da Língua Portuguesa, estas “subáreas” são: leitura, expressão oral, gramática, redação e literatura. Conforme o conhecimento que se tem acerca do panorama geral de ensino de Português nas escolas, era de se esperar que a prioridade fosse indicada da seguinte forma: 1- gramática, 2- redação, 3- literatura, 4- leitura, 5- expressão oral, se não aparecesse dessa forma esperava-se algo semelhante, pois a primeira coisa que nos vem à cabeça ao falarmos de ensino de Língua Portuguesa ou ao lembrarmos nossas aulas de Português da escola é gramática e não expressão oral.




Ao contrário do que era esperado, a pesquisa trouxe o resultado dessa questão totalmente incoerente com o ensino real de língua portuguesa nas escolas, as prioridades foram respectivamente: 1- leitura, 2- redação, 3- expressão oral, 4- literatura e 5- gramática. Ou seja, de acordo com a pesquisa realizada, o mais importante nas aulas de Português tem sido a leitura. Essa afirmação passa a causar muito estranhamento, ao lembrarmos-nos das aulas dos nossos tempos de escola ou de relatos da experiência de alunos ou outros



professores. O terceiro lugar ser ocupado pela expressão oral deveria ser algo animador, no entanto, sabemos que: ou os professores não utilizaram da verdade em suas respostas – o que acredito de fato ter acontecido com a maioria dos professores entrevistados – ou não souberam o que isso significava ao certo. É sabido que, infelizmente, nas aulas de português, aluno não pode falar, a última coisa que se escuta em uma aula de português é a voz do aluno, fato que não deveria acontecer e é vergonhoso para nós, professores de Língua Portuguesa, termos que admitir isto. O aluno não se expressa, muitas vezes, porque tem medo, por não saber fazê-lo, ou porque o professor não deixa, pois “o tempo da aula é para o conteúdo e não para conversar com os alunos”. É decepcionante saber que muitos professores pensam e falam dessa forma, acreditam piamente que para produzir um ensino de qualidade, basta “passar o conteúdo” para o aluno.



O mais chocante, a meu ver, foi deparar-me com a porcentagem de 8% para importância do ensino de gramática nas aulas de Português. Acredito que os professores entrevistados – salvo alguns – como já foi dito acima, não utilizaram da verdade em suas respostas ou pior, não souberam o que a questão de fato estava pedindo – o que nos faz chegar a um quadro ainda mais preocupante, pois se os próprios professores de Língua Portuguesa não sabem interpretar questões, como os seus alunos serão capazes de fazê-lo? Realmente não consigo escolher qual é a pior hipótese, pois nenhuma das duas deveria ocorrer, no entanto é evidente que uma delas – se não as duas – ocorreu.



As escolas de Manaus necessitam de um ensino de Língua Portuguesa baseado nos resultados da pesquisa, que sonho seria se a gramática realmente estivesse em último plano nas aulas e se a expressão oral atingisse pelo mesmo os 20% indicados na pesquisa, ou a leitura 29%. É importante destacar que ao falarmos da importância da leitura nas aulas de Português não estamos falando da importância de ler o enunciado ou os textos do livro didático, trata-se aqui de dar a devida atenção à leitura, trabalhando esta de forma eficaz através de textos levados pelo professor ou até mesmo – e é até melhor – textos levados por alunos para a sala de aula. O professor deve ainda estimular o gosto do aluno pela leitura, pouco são os que se apaixonam pela

leitura através de Machado de Assis ou José de Alencar, mais provável seria um aluno tomar gosto pela prática da leitura por meio de textos do seu interesse ou com textos de assuntos atuais.

Infelizmente a pesquisa não atingiu seu objetivo de traçar de forma eficaz o panorama geral do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Manaus. Mas podemos ter uma ideia da problemática que assola nosso ensino tanto público quanto particular, aumentando assim a responsabilidade de nós “novos” professores de língua portuguesa na formação de um ensino voltado para as reais necessidades dos alunos para assim podermos formá-los linguisticamente competentes.


## O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Considerando os escritos de Bagno em *Preconceito linguístico*, esta seção tem por objetivo a abordagem da variedade da Língua Portuguesa, bem como importância do reconhecimento desta como forma de combate ao preconceito linguístico.






Ao tratar do ensino da variedade nas escolas faz-se necessário que haja a desmistificação de algumas ideias equivocadas que infelizmente ainda predominam no ensino de nossa língua. A primeira delas é de que a língua portuguesa possui unidade, ou seja, é uma só independente da região, faixa etária ou situação em que é utilizada. É de suma importância o reconhecimento da diversidade linguística da nossa língua para que estas influenciem de forma positiva o ensino de português nas escolas. Sendo assim

a variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (BRASIL, MEC *apud* BAGNO, 2007)



Outro mito, este o mais importante para



nossa discussão, é o de que as pessoas sem instrução ou de determinada região falam errado. Não se tratam de formas erradas de se falar e sim de modos diferentes, isso é a chamada variação linguística, que ocorre de acordo com a região, faixa etária, meio social, situação, sexo, grau de escolaridade, etc.





É necessário que a escola, em especial o professor de Português apresente essas variações linguísticas aos seus alunos e faça-os apreciar melhor o valor da diversidade linguística, contribuindo para que estes aprendam a valorizar a diversidade linguística de sua língua materna, das demais línguas e até mesmo os idioletos. A partir do ensino da variação linguística, a ideia que se tem de erro passa a modificar-se, pois este que antes era considerado toda fuga do padrão que as regras gramaticais prescrevem, agora passa a significar apenas construções agramaticais, ou seja, que não possuam sentido em nosso sistema linguístico. A exemplo frases formadas só por uma só classe de palavras, em nosso sistema sabe-se que esta não é uma construção comum, nem possível, dessa forma é agramatical, pois sua estrutura não cabe em nossa língua. Construções assim não se realizam no cotidiano, pois o falante, por menos instruído que seja, não forma frases agramaticais, pois possui a capacidade inata de formar sentenças dentro dos “padrões” da língua. Como Bagno diz:



Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao dar um comando ao computador, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. A língua materna não é um saber desse tipo: ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno. (Bagno, 2007).

Sobre o mesmo assunto Perini afirma que



qualquer falante de português possui um conhecimento *implícito* altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E [...] esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente

adequado da língua. (PERINI, 1997)


Até aqui foi abordada a ideia de erro na fala, que conforme já foi visto dificilmente se aplicará ao falante. Passemos então à ideia de erro na escrita... Tem-se como erro, no que diz respeito à escrita, os erros ortográficos, ou seja, as formas escritas que a gramática da língua portuguesa não admite, a exemplo as trocas de *g* por *j* – ou vice-versa, confusões com o uso de *s*, *ss*, *ç* e *xc*. Nestes casos de “erros ortográficos” parece não haver argumentos contra os fatos, certo? Errado. À luz da Linguística podem-se explicar esses fenômenos perfeitamente, quando o aluno realiza uma dessas trocas, por exemplo, não quer dizer que ele não sabe português ou que não tem competência linguística, pelo contrário demonstra que é capaz de associar muito bem as estruturas da língua, pois tendo em vista que palavras como *geleia*, *gesso* e *girassol* escrevem-se com *g*, nada mais natural para ele do que escrever *gerimum* ou *gibóia*. Isso não é erro, é desvio ortográfico, erro seria se o falante tentasse representar o fonema /*ʒ*/ por meio de outro fonema como /*r*/ ou /*t*/.

Entende-se dessa forma, que as noções de *erro* tanto na fala quanto na escrita estão diretamente ligadas às variações linguísticas, sendo que tanto na escrita quanto na fala não devem ser considerados erros, mas sim respectivamente desvios ortográficos – perfeitamente justificáveis à luz da linguística – e variações dialetais e idioletos. Assim, tem-se uma nova concepção do que é aprender português: não é somente aprender como a língua funciona, mas também estudar ao máximo os usos linguísticos, sabendo assim usar as variedades linguísticas adequadas em cada situação da interação social que a língua nos permite ter.





### **SUGESTÕES DE ADEQUAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO USO QUE O ALUNO FAZ DA MESMA**

Após toda a abordagem teórica e reflexiva acerca do que é ensinar Língua Portuguesa e do real ensino que tem ocorrido de Português nas escolas, após ter sido visto toda a problemática que tem envolvido e processo ensino-aprendizagem de Português, chega-se à seção mais animadora deste trabalho, aqui pretende-se elaborar sugestões










de como ensinar/trabalhar oralidade, escrita, gramática e produção textual a partir da variação linguística em sala de aula.



Acredito que como base de tudo tem-se a língua e o texto. Não é comum considerar o texto a base da aula de Português, geralmente a base é a gramática, o livro didático. Mas não! Aqui peço apenas que o professor de Língua Portuguesa dedique-se a procurar bons textos para seus alunos, e com a palavra “bons” não quero dizer textos com escrita perfeita ou de autores renomados, pelo contrário, falo do conteúdo, os textos devem ser bons para a leitura dos alunos, estes devem sentir-se envolvidos na teia das palavras que o compõe. Na hora da escolha dos textos é necessário levar o fator acima citado em conta, mas também deve-se selecionar textos que possuam os conteúdos trabalhados em sala a fim de extrair dos textos trabalhados em sala o conteúdo gramatical a ser abordado, sejam substantivos, relações entre os elementos sintáticos, ou até mesmo a observação do processo de formação de palavras de dadas palavras do texto enfim, o texto – quando bem escolhido – é uma importante ferramenta a ser utilizada pelo professor.



Até aqui somente com a boa escolha do texto o professor já poderá trabalhar a leitura e a gramática através da extração do conteúdo gramatical contido no texto. Ao trabalhar conteúdos gramaticais a partir de textos o professor perceberá a grande diferença na compreensão dos alunos, pois a aula não seguirá a linha normativa de sempre, ocorrerá de forma natural com a contribuição dos alunos e discussão do tema do texto – sendo trabalhada assim a interpretação textual. A partir do debate do texto anteriormente trabalhado podem-se induzir os alunos à produção de textos relacionados ao conteúdo e/ou temática abordada em sala.



Se o professor preferir e quiser enfatizar a importância da leitura, pode antes de apresentar e trabalhar o texto em sala, pedir que seus alunos escrevam um texto sobre um determinado tema – de preferência pouco conhecido pelos alunos – logicamente sentirão dificuldade como na maioria das vezes os alunos sentem ao produzir, ou tentar produzir, um texto. Em outro momento o professor deve levar à sala de aula um texto que aborde o tema pedido na redação da aula anterior, deve discuti-lo e extrair os conteúdos gramaticais como proposto acima, ao final o

professor pode pedir que os alunos produzam outro texto com o mesmo tema, certamente eles sentirão mais facilidade para escrevê-lo pois agora sabem algo sobre o tema. É neste momento que entra o professor de Língua Portuguesa que deve mostrar aos alunos que é mais fácil, e na verdade só é possível, escrever sobre o que se sabe, e que para isso a leitura é de suma importância. Não só para a produção de textos, mas para aquisição de novos saberes e enriquecimento seu acervo linguístico.

Por fim, para trabalhar a oralidade o professor deve suscitar debates em sala, organizar júris-simulados com conteúdos gramaticais. Imagine só que maravilhoso seria a organização de um júri-simulado com o professor como juiz, do lado da acusação o grupo intitulado “gramática *dominativa*”, de outro a defesa com o grupo “variedade *brasileirística*”, tendo como ré a Língua Portuguesa sob a acusação de fuga aos padrões. Esta seria uma atividade descontraída, com conteúdo e que influenciaria de forma positiva no combate ao preconceito linguístico. O que não faltam são formas de conciliar o ensino de conteúdos gramaticais com atividades que envolvam leitura, produção textual, oralidade e variação linguística.

Parto da ideia de trabalhar por meio de textos em sala de aula, porque assim como Rubem Alves acredito que

*Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, tem de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso serve também para as palavras: separadas das coisas elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras as coisas sólidas são cortadas, elas se tornam son vazios: nonsense. (ALVES, 2001) [grifos meus]*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática do ensino de Português envolve desde a oralidade até a produção textual. Alguns equívocos insistem em permanecer e ocupar grande espaço nas aulas de Língua Portuguesa. Para o ensino *gramatiqueiro*, por exemplo, tem-se a ideia de



que a fala é a violação das regras da escrita; no que se refere à leitura o equívoco encontra-se na ideia de que a escola não tem tempo para a leitura, e quando o tem, essa leitura não ocorre motivada ou com interesse, é a prática do ler por ler; no que se refere à gramática o grande erro está em ensiná-la de forma descontextualizada, voltada para nomenclaturas e regras inflexíveis de uma língua supostamente uniforme; em consequência estes equívocos como num efeito dominó chegam à escrita, fazendo com que o aluno não saiba escrever porque não possui leitura, não goste de escrever porque não aprende e tampouco vê utilidade nas regras gramaticais, e quando escreve o faz

como a prática da leitura citada acima, o fazer por fazer.

O ensino de Português tanto no quadro geral quanto no específico está longe de ser satisfatório e apesar de nada motivador, há esperança, pois aos poucos surgem indícios de mudanças, os PCNs são um desses indícios, pois este documento já admite o caráter interacional e discursivo da língua definindo o domínio dessa língua como uma das condições para que o indivíduo seja capaz de interagir socialmente. Esse documento orienta ainda que o ensino de Língua Portuguesa deve articular-se em volta de dois eixos, como mostra a figura:



Vale lembrar ainda o trabalho que vem sendo feito pelo Programa Nacional do Livro Didático que tem oferecido para os professores subsídios para o trabalho de boas abordagens em sala de aula no que diz respeito tanto ao conteúdo quanto à leitura, interpretação e produção de textos. Dessa forma observa-se que material para uma boa produção de aulas existe, embasamento teórico para formulação das mesmas também, então fica-nos a questão: o que falta aos professores de Língua Portuguesa para introduzirem a variação linguística em suas aulas e modificar a forma como dão suas aulas?

## Notas

<sup>1</sup>Acadêmica do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 5ª. Ed. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lições de feitiçaria**. São Paulo.

Edições Loyola, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo. Parábola editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?: Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico**. 49ª. Ed. São Paulo, Edições Loyola, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 2000.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. 3a ed., São Paulo, Ática, 1994.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 2a ed., São Paulo, Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Sofrendo a gramática**. São Paulo, Ática, 1997.

SENA, Odenildo. **Palavra, poder e ensino da língua**. 2ª ed., Manaus, Editora Valer, 2001.

# AQUISIÇÃO DA ESCRITA: REFLEXÕES E SUGESTÕES

Larissa Giovanna da Silva Leite<sup>1</sup>  
*Universidade Federal do Amazonas*

## RESUMO

É sabido que a fala antecede a escrita, no entanto atualmente os alfabetizadores parecem não se lembrar disso. A escola não só tem encarado de forma errônea a alfabetização, como também não tem dado importância ao conhecimento linguístico que a criança traz consigo ao chegar à escola. Tendo em vista que a alfabetização é a fase mais importante da formação escolar de uma criança, este trabalho traça como objetivo geral demonstrar a necessidade de reformas – mais que urgentes – no ensino da aquisição da escrita. E como objetivos específicos, explanar a situação linguística da criança na idade alfabetizadora, compreender a relação existente entre fala e escrita e oferecer sugestões para trabalhar a aquisição da escrita através de elementos da oralidade. Para tanto, foram utilizados os estudos dos autores Alves (2000), Bagno (2007), Cagliari (2009), os quais contribuíram para a reflexão da importância da Linguística no processo de alfabetização, bem como para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelas crianças ao se deparar com a escrita. Como resultado dessa reflexão acerca do papel da Linguística este trabalho estruturou-se na seguinte ordem: explanação da situação linguística da criança a ser alfabetizada; relação entre fala e escrita; concepção de escrita, como é adquirida, quais os problemas mais frequentes ao longo dessa aquisição; e, por fim, sugestões para trabalhar a escrita na alfabetização. Em vista da análise da atual situação do ensino alfabetizador, a Linguística – em especial a Linguística Aplicada – mostra-se de suma importância na fase escolar inicial, pois oferece subsídios para a percepção das dificuldades que as crianças têm para aprender a ler e escrever, bem como para a elaboração de atividades que ajudem a criança a aprender, ao invés de memorizar grafias. Afinal, ser alfabetizado é mais que reconhecer e reproduzir letras, é conhecê-las e produzi-las à medida que se adquire o conhecimento.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Escrita.

Linguística.











## INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a alfabetização é a fase mais importante da formação escolar de uma criança e que conforme o tempo passa os problemas existentes nessa fase se repetem e ganham proporções cada vez maiores, linguistas e estudiosos interessados pela educação têm discutido os problemas que norteiam o ensino/aprendizado nas séries iniciais da escola – período correspondente à alfabetização.

Vejam os primeiramente o que é alfabetizar. Alfabetizar é ensinar a alguém as primeiras letras, ensinar a utilizar o sistema da escrita e conseqüentemente ensinar a lê-lo. Sendo assim, o período da alfabetização deve corresponder à iniciação da criança no uso do sistema ortográfico. Por conseguinte, alfabetizado será o aluno que, ao sair desse período, tenha aprendido a ler e a escrever. Será que os alfabetizadores são suficientemente qualificados para cumprir essa tarefa? Qual tem sido a realidade das crianças que estão nas séries iniciais da escola? Que problemas essas crianças enfrentam nesse período? Como solucionar esses problemas? Isso é o que iremos discutir ao longo deste trabalho. Voltemos à ação de alfabetizar.

Alfabetizar crianças... Tarefa complicada! Para um alfabetizador é de suma importância compreender a natureza da aquisição da fala e da escrita, em especial da última tendo em vista que ela será seu objeto principal de trabalho. Mas não é só isso que um alfabetizador deve ter em mente para que possa realizar um bom trabalho com as crianças que irá alfabetizar, é preciso que saiba também as funções e influências da fala e da escrita, bem como as suas mais diversas aplicações.

De todos os profissionais da educação, talvez o alfabetizador seja o que precise mais de qualificação profissional, tendo em vista que lida diretamente com a formação inicial, que serve de base para toda formação escolar



do aluno. Seria de grande ajuda e importância que alfabetizadores tivessem acesso aos conhecimentos linguísticos e fonéticos direcionados para o ato de alfabetizar por todo percorrer de sua formação. No entanto sabemos que o que ocorre não é isso, muitos dos alfabetizadores que se tem hoje por ai sequer sabem o que é linguística e muito menos para quê e como aplicá-la.

Conforme fora dito inicialmente, muitos estudiosos preocupados com a educação têm produzido trabalhos acerca desses problemas na fase alfabetizadora, e, têm entendido e propagado a importância do conhecimento de como ocorre o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita pela criança, para que o educador possa ter condições de intervir por meio de atividades adaptadas que favoreçam o processo de aprendizagem da criança ao invés de retardá-lo ou de impedi-lo de acontecer.

Se o trabalho do alfabetizador não é fácil, pensemos no trabalho das crianças... Aprender a escrever também não é tarefa fácil, talvez seja ainda mais complicado do que alfabetizar, tendo em vista que o alfabetizador fora preparado para lidar com essa situação, enquanto a criança é pega de surpresa ao entrar na alfabetização e se deparar com um sistema totalmente diferente do que conhecera até então – a fala. A diferença chega a ser tanta que por muitas vezes a maior dificuldade de uma criança na fase da alfabetização é justamente conseguir relacionar o que ela fala com o que está escrito, acarretando assim problemas na leitura, conforme se verá ao longo do trabalho.

Aprender a escrever para muitas crianças – dependendo do método e do alfabetizador – pode ser torturante. É sabido que a aquisição da escrita se dá de forma mais complicada que a aquisição da fala. Afinal, a fala se adquire de forma mais natural, pois acontece, em sua maioria, em um ambiente familiar. Já a escrita envolve elementos totalmente novos para a criança: o deslocamento desta para a escola, a presença de professores e outras crianças, conteúdos nunca antes vistos. Esses elementos juntamente com um ensino que desconsidera qualquer conhecimento linguístico que a criança já tenha, faz com que a escrita se torne algo distante e muitas vezes, ao olhar da criança, inalcançável. Passemos então ao caso da escrita.

## CONHECENDO O TERRITÓRIO


Para que possamos chegar à escrita em si, é necessário que conheçamos primeiramente quem irá escrever: a criança. Ao chegar ao ambiente escolar, a criança já possui conhecimentos linguísticos, visto que chega na alfabetização com seis ou sete anos e nesta idade já sabe utilizar a Língua Portuguesa oralmente para se expressar. Na verdade essa comunicação efetiva com a Língua ocorre desde os três anos de idade. É admirável observar uma criança com essa idade, pois mesmo que ainda não possua um léxico extenso, em uma situação linguística que precise se expressar, essa criança será capaz de criar novas palavras para transmitir a ideia que deseja. Essas palavras serão formadas a partir de outras anteriormente ouvidas e certamente seguirão um padrão que se faz presente na Língua Portuguesa, por exemplo, ao utilizar o verbo *fazer* na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito, a criança por muitas vezes segue o padrão de outros verbos que está acostumada a ouvir e falar como *comer*, *beber* e *dormir*, sendo assim ao invés de formar a forma *fiz*, correta segundo os padrões da Língua Portuguesa, forma *fazi*, que lhe parece mais lógico por seguir o padrão de outros verbos, *comi*, *bebi*, *dormir*... Como pode a escola desprezar todo esse conhecimento?

## FALA E ESCRITA: UMA RELAÇÃO CONFLITUOSA


A fala é adquirida, ou melhor, construída pela criança naturalmente. Esse processo de construção do saber linguístico oral se dá aos poucos com a formulação de hipóteses ora bem-sucedidas, ora não. Quando essas tentativas não são bem-sucedidas, os adultos encarregam-se de conduzir a criança à forma correta, atuando assim como mediadores entre a criança e a língua.

A escrita por sua vez, não é construída, mas sim imposta. Dessa forma, deixa de lado seu valor cultural e passa a ser um mero exercício manual, repetitivo, focado na estética da escrita, limitando-se assim à ortografia.


O foco do ensino do português tem sido a escrita, no caso da alfabetização, em especial, o foco é a *aparência* da escrita. Isso ocorre porque poucos alfabetizadores conhecem de fato a natureza da escrita e seu real funcionamento.




Diferentemente da fala – que é conhecida desde os primeiros anos de vida, a escrita é uma atividade nova para a criança a ser alfabetizada. Quando a criança tem seu primeiro contato com a escrita, na verdade não se depara apenas com uma escrita, mas com várias.



O nosso sistema alfabético não possui forma única e nem mesmo é puramente alfabético, no entanto esses fatos não são apresentados à criança. Raramente é explicada, na alfabetização, a diferença entre as letras de forma e as letras cursivas. Na maioria das vezes lhes são apenas apresentadas quais são as letras de forma e como devem ser as letras cursivas, enfatizando e muitas vezes obrigando a criança a utilizar exclusivamente a escrita cursiva.




Essa obrigatoriedade da escola para com a criança a ser alfabetizada é contraditória, tendo em vista que no cotidiano a escrita que a criança encontra nos livros, jornais, revistas, lojas, anúncios, televisão e embalagens é a escrita de forma, não a cursiva. Então por que não alfabetizar com a letra de forma? Isso pouparia os esforços desnecessários das crianças em tentar fazer movimentos perfeitos com a mão com o objetivo de obter a letra caligráfica apresentada nas cartilhas – e apenas nelas.



Isso não quer dizer que a escrita cursiva não tenha importância, pelo contrário, ela é de grande valor para a cultura e construção da identidade da criança, no entanto não deve ser o foco da alfabetização, mas sim o segundo passo desta, que deve preocupar-se em ensinar a criança a ler e a escrever – preferencial e inicialmente em letras de forma, para que depois possa diferenciar por si só as formas de escrita sem mais confundi-las.



## A ESCRITA



A escrita surgiu por volta de 3300 a.C., na Suméria e desenvolveu-se em três fases: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. A primeira é identificada como a fase em que a comunicação escrita ocorria por meio de desenhos, pictogramas. Os pictogramas tiveram origem com os astecas e liga-se diretamente à imagem do que se deseja representar, sendo assim não tem ligação como som, mas sim com a representação simplória do objeto. A segunda fase corresponde ao período em que a escrita passou a ser realizada através dos

chamados ideogramas, estes se diferenciam dos pictogramas por sua especificidade, pois consistia em desenhos ainda sem ligação com o som, no entanto possuíam maior riqueza de detalhes. A terceira fase – e para este trabalho a mais importante – caracteriza-se pelo uso de letras, muitas delas tiveram sua origem na fase anterior, mas deixaram de se ligar à imagem e passaram a transmitir o valor fonográfico.

A escrita sempre foi de grande importância para o registro dos povos que a utilizavam, em grande parte de sua evolução, a escrita também atribuía grande valor a quem a dominasse.

Dessa forma, percebe-se que a escrita desde a sua origem até os dias de hoje sempre possuiu uma função primordial: representar a cultura, os hábitos, e a memória desde a religiosa até a política de uma civilização. Nos dias de hoje a escrita admite não só essa, como outras funções, dentre elas está a de fornecer leitura. Ninguém escreve sem objetivo, ou somente para escrever. Ao praticarmos o ato da escrita devemos fazê-lo com o intuito de que nosso texto seja lido. Sendo assim, a leitura é o objetivo primeiro da escrita.


Partindo do pressuposto de que toda produção escrita deve ser feita com o objetivo de ser lida, onde está a lógica em fazer a criança copiar e memorizar as letras e palavras diversas vezes? Muitas vezes essa criança nem sabe qual o significado das palavras que está copiando. Talvez este seja o grande mal da alfabetização, a insistência em um ensino que ao invés de fazer o aluno produzir, cada vez mais o condiciona a apenas reproduzir letras, palavras e textos num constante vazio de significado.

## SUGESTÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA


Antes de passar de fato às sugestões de atividades a serem trabalhadas em sala de aula no ensino da escrita, é importante destacar a necessidade da qualificação dos educadores, em especial dessa fase alfabetizadora, tendo em vista que para elaborar, aplicar e conduzir as atividades propostas abaixo é preciso que o professor saiba quando e como utilizá-las.

Partindo da ideia de que na alfabetização a criança encontra-se numa fase frágil, pois são os primeiros contatos que ela estabelece fora da família e com a escola, é necessário tornar as aulas de escrita e leitura confortáveis e ao







mesmo tempo atraentes para essas crianças a fim de que se sintam parte desse sistema até então desconhecido por elas.




Tendo em vista que a infância é a fase das brincadeiras, acredito que seja apropriado o uso do lúdico em sala de aula. Além disso, a criança a ser alfabetizada, como fora dito anteriormente, chega à escola com uma carga social, cultural e linguística, carga esta que não pode ser ignorada em sala. Cabe ao educador utilizar esse conhecimento prévio da criança a fim de melhorar seu desempenho escolar. É durante as brincadeiras que as crianças revelam seus problemas, aprendem a se relacionar com os colegas de forma ordeira, aprendem a respeitar regras e adquirem mais rápido o conhecimento.




Sendo a alfabetização é um processo contínuo, que se dá mediante a possibilidade de interagir com a escrita em todas as suas possibilidades, é válido e importante que o educador estimule e proporcione às crianças a vivência de situações para que possam transmiti-las em desenhos e palavras, para que assim o aprendizado se dê a partir de experiências reais vivenciadas por elas. O lúdico pode admitir esse papel em sala de aula, pois permite que a criança brinque, crie, imagine e se expresse – o que é mais interessante para as aulas de alfabetização.



Dessa forma, foram elaboradas sugestões de atividades de escrita com ênfase nos possíveis desvios ortográficos, tendo como base o lúdico e as principais dificuldades encontradas na alfabetização no que diz respeito à aquisição da escrita.



A primeira sugestão é a elaboração de um “jogo da memória”, no qual o professor deve selecionar palavras que apresentem possíveis erros na grafia e colocá-las em fichas para que os alunos procurem a grafia correta em outra ficha. Vale ressaltar que essas palavras devem ser selecionadas de acordo com as dificuldades que a turma apresentar, inicialmente é interessante que o professor escolha palavras já trabalhadas em sala e somente depois passe a usar palavras desconhecidas. Ganha quem conseguir acertar as formas ortográficas das palavras antes de achá-las nas fichas.



A segunda atividade é criação de um “jogo dos sete erros”. Neste jogo, o professor deve trabalhar em sala de aula textos que contenham desvios ortográficos a fim de que os alunos os percebam, os encontrem e os corrijam. Ganha quem achar os sete desvios

ortográficos primeiro.

Outra atividade possível é a formação de um “bingo”. Para formar este jogo, o professor deve selecionar palavras com desvios ortográficos anteriormente observados e trabalhados em sala de aula para elaboração das cartelas de bingo. Cada aluno deve receber uma cartela e deve marcar nela a grafia correta da palavra que for sorteada no bingo pelo professor. O vencedor será o aluno que acertar primeiro todas as grafias das palavras sorteadas e gritar primeiro: Bingo!


O professor pode ainda elaborar uma “cruzadinha”, na qual deverá cruzar palavras semelhantes às que os alunos apresentaram dificuldades na hora de grafar nas aulas anteriores, e que, conseqüentemente, possam ocorrer desvios ortográficos. Dessa forma, o aluno poderá observar se está faltando ou sobrando alguma letra na hora de encaixar as palavras nos quadradinhos da cruzadinha.

Essas foram apenas algumas sugestões de atividades das várias que são possíveis elaborar através do lúdico. Para formar atividades como estas é preciso apenas que o educador esteja atento para as dificuldades dos alunos em sala de aula, possua conhecimento teórico sobre as dificuldades de aquisição da escrita e, principalmente, tenha criatividade para associar de forma útil e eficaz o lúdico às aulas de alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS


Considerando o exposto neste trabalho, fica evidente a necessidade de reformulação do ensino alfabetizador, que cada vez mais ao invés de formar crianças produtoras de textos forma crianças reprodutoras de letras e palavras vazias de significado.

Toda a história da escrita nos transmite a ideia de que esta é de grande importância para a identidade cultural e linguística de um povo, no entanto nosso ensino alfabetizador tem tirado esse valor da escrita, atribuindo-lhe apenas o caráter comunicativo – e por muitas vezes até mesmo este valor é apresentado de forma errônea ou limitada. Isso ocorre devido a diversos fatores como a falta de qualificação dos profissionais da área e falta de recursos para educação que juntamente com outros fatores acarretam na falta de metodologia adequada para o trabalho com a escrita nas fases escolares iniciais.



Para a reformulação do ensino alfabetizador, o lúdico mostra-se como um grande aliado, pois permite que seja estimulada na criança a imaginação, criatividade e capacidade de se expressar, seja por meio de palavras ou desenhos. Sendo assim, as atividades que aqui foram propostas são de possível aplicação e, se bem aplicadas, podem trazer resultados positivos para o aprendizado dos alunos.

## NOTAS



<sup>1</sup>Acadêmica do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 5ª. Ed. Campinas: Papirus, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 49ª. Ed. São Paulo, Edições Loyola, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. 1ª ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

# CONFLITOS E RUPTURAS DA ORDEM E DO “BEM VIVER” NO DEPARTAMENTO DO ALTO ACRE (1904-1920)

Liliane Nogueira Monteiro  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Neste artigo faremos uma abordagem sobre a criminalidade no Departamento do Alto Acre no período de 1904 a 1920, tendo como fontes documentais processos, inquéritos policiais e Habeas Corpus. Serão abordados crimes como vadiagem, embriaguez, crimes contra honra, moral e bons costumes. Com esta documentação faremos uma articulação entre a criminalidade que ocorria neste período tentando relacioná-la com as formas de repressão legal. Com isto, pretendemos dialogar com novas abordagens e lançar novos olhares para essas questões que ainda são pouco exploradas no campo da historiografia local. No Acre, a partir de 1904, começam a se estabelecer os órgãos da justiça e do poder executivo que irão aplicar medidas para conter os comportamentos visto como inadequados nos espaços dos núcleos urbanos que estavam surgindo naquela época. No entanto a preocupação das autoridades era estabelecer a ordem e evitar que determinados grupos e sujeitos considerados perigosos causassem transtornos contra a moral e ao “bem viver” da sociedade, no então Departamento do Alto Acre.

**Palavras-chave:** Departamento do Alto Acre. Justiça. Autoridades. Sociedade.

## INTRODUÇÃO




O território acreano a partir do momento que é incorporado pelo Brasil, passa a ser administrado diretamente pela União através dos chamados prefeitos departamentais. O regime departamental vigorou entre 1904 e 1920, com três departamentos inicialmente: Alto Acre, Alto Purus e Alto Juruá (em 1912 é criado o Departamento do Alto Tarauacá, desmembrado do Alto Juruá). Quando ocorre esta organização administrativa, por meio do Decreto Lei 5.188 assinado pelo presidente Rodrigues Alves em 1904, foram estabelecidos os principais órgãos do poder executivo no Acre Federal. Este poder prefeitural procura

outorgar, através de Decretos exarados pelos chefes executivos locais, formas de controle expressas em medidas normativas e restritivas aos comportamentos e modos de vidas vistos como inadequados aos espaços públicos das incipientes cidades que começavam a surgir.



Havia no Brasil de então uma espécie de crença inabalável por parte das autoridades administrativas que pode ser resumida em alguns poucos aspectos: cumpriam o que acreditavam ser “uma missão pública e civilizatória, alicerçada em conhecimentos do campo da medicina (o combate das epidemias), do saber jurídico (na criação de leis reguladoras dos bons costumes) e do saber dos engenheiros remodeladores (obras que expressavam bom gosto e funcionalidade da cidade)”. (Silva, 2013, p. 81). No caso do Acre, este tipo de pensamento de alguma forma se explicita em medidas e argumentos usados pelas autoridades locais quando tentam organizar administrativamente e socialmente o Acre Federal a partir de 1904.

É nesta direção que o crime e a criminalidade se tornaram de antemão preocupações para as autoridades locais. Partindo desses conceitos, nos apoiamos em Boris Fausto para tentar explicitar as diferenças entre os dois termos. Ele considera o crime como um fenômeno social pensado na sua dimensão ampla e de cunho jurídico. Ou seja, aquilo que é definido pelos órgãos de poder em determinado espaço e tempo como sendo proibido e ilícito do ponto de vista legal. Contudo, o crime ainda pode ser visto com um ato de ocorrência isolada, quando um determinado indivíduo rompe com o chamado pacto social explicitado anteriormente. Já a criminalidade é algo que se insere em um aspecto de natureza mais sociológica, expresso nas taxas de ocorrência de determinados tipos de crime em um dado espaço social e temporal (Fausto, 2001, p.19).




Do ponto de vista metodológico, o campo historiográfico há algumas décadas passou a utilizar a documentação jurídico-criminal como importante fonte para trazer à



tona aspectos sociais e comportamentais de sujeitos e grupos coletivos envolvidos com a justiça em determinados momentos de suas vidas. São documentos produzidos com outras finalidades primárias, mas que nas mãos de pesquisadores tem demonstrado uma riqueza impar como fonte histórica. Contudo, estes documentos trazem as marcas da seletividade das falas, das testemunhas, do lícito e do ilícito em uma determinada sociedade. Certos crimes e faltas podem ser punidos com rigor, de forma mais leve, serem objetos de reformulações ao longo do tempo. Ou seja, tem aspectos diacrônicos e sincrônicos.



As vozes auscultadas na documentação criminal, notadamente inquéritos e processos, são atravessadas por mediações explicitadas nos resumos das falas postas no papel pela autoridade do escrivão, juiz e promotor. Contudo, “é a partir de parcelas desse discurso, desses fragmentos de vida, que se torna possível reconstruir os modos de racionalidade que regulam práticas, ações, os códigos que regem as relações sociais” (Boutier & Julia, 1998, p. 49).



O nosso objetivo é analisar como esses crimes ocorriam e como a polícia, mesmo com o efetivo reduzido, procurava reprimir de acordo com a lei os desordeiros que causavam “transtornos” a moral e aos bons costumes da época. Na pesquisa encontramos muitos casos, porém optamos por analisar apenas um desses Inquéritos Policiais, procurando mostrar as formas de controle social existentes e discutir como os crimes contra a moral e “bem viver” eram combatidos e punidos pela força policial e judicial, apontando questões de identidades e lugares sociais dos envolvidos (réus, vítimas, testemunhas, autoridades policiais) e com isso podendo observar como esses sujeitos se relacionavam com a ordem legal existente.



### **FRANCISCO FERREIRA LIMA: EMBRIAGUÊS, TRANSGRESSÕES E XILINDRÓ**

Nos três Departamentos criados pelo governo federal (Alto Acre, Alto Juruá) passa a existir uma realidade que era semelhante a todos eles: o fato de ser o “Prefeito do Departamento uma espécie de regulador de todas as questões, o supremo arbítrio das questões que aqui se agitam, para prevenir abusos por parte dos indivíduos de má índole,


acostumados a longanimida-lo das autoridades outrora constituídas, quicá á cumplicidade das mesmas, tendo os forçado a assinar termo de bem viver, e aos recalcitrantes castigados com o vigor que era facultado por lei” (Mariano, 1906, p. 05).

A vadiagem era uma preocupação central das autoridades. Esta contravenção geralmente se associava a alguns grupos ou tipos sociais (bêbados e desempregados). Os bêbados entravam nesse grupo pelo comportamento considerado inadequado para a vida em sociedade, mas a embriaguez não se constituía isoladamente como o principal elemento de preocupação contra a ordem pública. Percebe-se que havia um componente de classe social associado a tais comportamentos, pois aqueles que tinham posses e meios considerados lícitos para se sustentar, podiam se embriagar e se dar ao luxo da ociosidade. Desta forma, a embriaguês no Artigo 396 do Código Penal de 1890 consistia em: “Embriagar- se por habito, ou apresentar- se em publico em estado de embriaguez manifesta: Pena de prisão celular de quinze a trinta dias”. Ou seja, eram faltas associadas aos sujeitos pobres, trabalhadores ou não.




Podemos observar que o vício/mácula da embriaguês trazia muitos transtornos. Por exemplo, poderia se associar aos crimes contra a honra, moral e bons costumes como foi o caso do Francisco Ferreira de Lima que “no dia 30 de setembro de 1913, em Rio Branco, foi levado a presença do delegado pelo sargento da Companhia Regional Flaviano Pinto de Menezes”. Francisco Ferreira de Lima, acabava de ser acusado de está armado de um punhal e ameaçando ferir moradores no bairro Quinze. O acusado teria resistido à prisão quando a polícia compareceu ao local e de imediato consta que foi desarmado pelos soldados.

Francisco Ferreira de Lima tinha 23 anos, solteiro e natural de Pernambuco, trabalhava e morava no seringal Riozinho como caucheiro, não sabia ler e nem escrever. Disse que sua ida ao bairro Quinze foi a pedido de uma senhora identificada por ele como sendo “Dona Bonifacio”. Esta senhora, tinha uma conta a receber do mesmo, e ele teria dito a ela ao chegar na cidade que não tinha o dinheiro que lhe devia e iria pagá-la com “uns dias de serviço”. Mas antes disso, ao chegar ao bairro Quinze, logo comprou uma garrafa de cachaça e começou a beber. No entanto posteriormente afirmou que lembrava apenas ter bebido toda











a garrafa de cachaça, mas que não recordava-se de absolutamente nada do que tinha acontecido durante aquela noite. Somente pela manhã, quando despertou na prisão, “soube por um praça do destacamento o que havia passado e assegurou que em seu perfeito juízo seria incapaz de fazer ou proceder daquela como está sendo acusado, pois não se lembra do que praticou na noite anterior”.



Segundo a testemunha chamada Pedro Bartolomeu Carneiro Monteiro, “por volta das 17:00 horas da tarde, ele estava em sua residência “quando apareceu Francisco Ferreira de Lima lhe dirigindo alguns insultos, sendo que ele não sabia a causa de tais disparates”. Depois de muitas provocações feitas por Francisco Ferreira, Pedro Bartolomeu respondeu que dele não tinha medo, pois estava em sua própria casa. Com isso Francisco afastou-se um pouco e levou a mão a cintura de onde teria pegado um punhal e desafiado Pedro Bartolomeu para a briga e com isso:



Desferindo continuamente vários insultos e proferindo palavras de baixo calão, não só contra ele, mas também contra seus vizinhos. Então Pedro Bartolomeu se dirigiu até ao posto policial para denunciar o ocorrido. E logo em seguida ele voltou acompanhado do sargento Flaviano e ambos encontraram o acusado de posse de um punhal. Na tentativa de desarmar o acusado, os dois contaram que houve uma luta corporal entre o policial e Francisco Lima. Só depois de algum tempo é que conseguiram algemá-lo e conduzi-lo para a Subdelegacia.



Esse caso também foi presenciado por Joventino Alves, que era um agricultor e também morava no bairro Quinze, no entanto não conhecia o acusado e de acordo com o que ele relatou, Francisco Lima ia passando na rua e começou a desferir alguns insultos contra ele. Francisco Lima “estava jurando de dar facadas a quem quer que seja e promovendo grande alvoroço”. Joventino pediu então que ele se retirasse, pois tinha em sua casa pessoas doentes. Ao ouvir essa admoestação, Francisco Lima então desferiu ainda mais insultos contra ele, por conta disso ele Joventino Alves dirigiu-se ao posto Policial para pedir providência. Porém no caminho encontrou com o sargento Flaviano Pinto de Menezes e Pedro Bartolomeu, que já estavam a caminho, e assim agilizaram a prisão de Francisco Lima.


Chegando à delegacia, o delegado Godofredo Luiz Pereira Lima, um militar do Exército brasileiro, “fez saber em nota de culpa que Francisco Ferreira de Lima estava incurso” no Artigo 124 do Código Penal que tratava da resistência e definia que:

Opor-se alguém, com violência ou ameaças, á execução de ordens legais emanadas de autoridade competente, quer a oposição seja feita diretamente contra a autoridade, quer contra seus agentes ou subalternos: § 1º Si, em virtude da oposição, a diligencia deixar de efetuar-se, ou efetuar-se, sofrendo o executor da parte dos resistentes, qualquer lesão corporal: Pena - de prisão celular por um a três anos. § 2º Si a diligencia efetuar-se, não obstante a oposição, sem que o executor sofra, da parte dos resistentes, alguma lesão corporal: Pena - de prisão celular por seis meses a um ano.


A autoridade então afirmou que Francisco iria ser processado com base nas informações prestadas pelas testemunhas de acusação. O promotor público da Comarca ofereceu denuncia contra Francisco Ferreira de Lima para que “seja punido com o máximo de pena do artigo 124 do Código Penal e mais as circunstâncias agravantes do § 4º do artigo 39 do Código Penal que trata das circunstâncias agravantes que diz no §4º: ter o delinquente sido impelido por motivo reprovado ou frívolo e espera que seja recebida e julgada provado por testemunhas”.

Somente em 15 de março de 1926 — treze anos depois — foi dada a sentença e Francisco Ferreira de Lima foi absolvido do crime. Na realidade para a polícia e para o Estado era importante fazer uma “limpeza” na sociedade de ordem punitiva e repressiva, não permitindo que nada e nem ninguém atingisse a ordem pública.


As autoridades precisavam manter a ordem, vigiando e prevenindo os delitos que poderiam ser praticados e reprimindo comportamentos considerados errados, pois as desavenças, por conta do excesso de bebidas alcoólicas quase sempre acabavam em tragédia. Na realidade o que acabava causando tais crimes era o fato de a grande maioria da população ter alguma arma em casa, e valorizar de maneira bastante forte o ideal de honra e não “levar desaforo para casa”. O fato




é que nesses pequenos povoados acreanos andar armado era um costume de boa parte da população.




A grande maioria desses crimes era praticada por pessoas simples e sem condição financeira, que pelo fato de estarem embriagados muitas vezes envolviam-se em confusões que quase sempre acabava em tragédia. O fato de o policiamento ser bem reduzido era também um fator que aumentava ainda mais a criminalidade na região, pois como o destacamento era bem pequeno ficava complicado manter a ordem.




Sobre esta questão, a pesquisadora Elcilene Azevedo diz que, “o conceito cunhado na lei para a vadiagem dava margem para a inclusão de várias outras contravenções, permitindo que de uma tacada só fossem englobados ébrios, mendigos, desordeiros, capoeiras, jogadores e cáftens”. Ela assegura que “hoje em dia pode soar estranho que alguém seja preso por ‘não estar fazendo nada’ e que ‘vadiagem’ leve uma pessoa a ter de se explicar perante um delegado” (Azevedo, 2009, p.121).



O artigo 399 do Código Penal de 1890 que tratava da vadiagem, definia o vadio e prescrevia formas de reincorporá-lo por meio do trabalho aos padrões de comportamento sociais tidos como regulares. Segundo esse artigo da lei a vadiagem era cometida por aquele que:



Deixar de exercitar a profissão, ofício ou qualquer mister que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicílio certo em que habite; prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente ofensiva da moral e dos bons costumes.



Para Boris Fausto qualquer “tentativa de apresentar uma visão geral da criminalidade esbarra em vários problemas, um deles é que a atividade policial vai muito além da prisão de eventuais criminosos, exercendo uma atividade de amplo controle social” (Fausto, 2001, p. 41). No Acre Departamental, havia uma sobreposição de funções que muitas vezes levavam a conflitos entre o executivo e o judiciário. Os prefeitos criavam sem qualquer fiscalização e controle externo uma série de medidas sustentadas em Decretos expedidos por eles. Inclusive criando destacamentos policiais e de segurança nas sedes dos

Departamentos.

O Prefeito do Departamento do Alto Acre Acauã Ribeiro, por exemplo, cita em seus relatórios de governo como o seu destacamento encontrava-se naquele período em 1905. Segundo ele, “reduzido como se achava o destacamento, e tendo eu criado a Companhia de Segurança, para fazer o serviço de policiamento do Departamento, como já tive ocasião de cientificar a V. Ex.(Ministro da Justiça) tornando-se desnecessária a permanência dessa diminutiva força” (Ribeiro, 1906, p.06) Ou seja, é criada uma força policial própria em substituição aos militares enviados para vir servir no Acre Federal.


Essa falta de uma força policial submetida ao prefeito e a deficiência de policiais para fazer o trabalho de policiamento, acarretavam diversos problemas no tocante a segurança pública. Muitos assassinatos eram cometidos naquela época por diversos motivos como, por exemplo, furtos, perturbação da ordem pública, crimes contra a honra das “famílias de bem”, que seriam as famílias de boa reputação das cidades/vilas acreanas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS


Podemos perceber que eram diversos os motivos que levavam aos crimes relacionados à desobediência e a embriaguês, como este relatado no artigo. Entre 1904 e 1920, vários crimes se encaixavam nesse padrão, como embriaguez, vadiagem entre outros. O Código Penal de 1890 ao mesmo tempo em que trazia mecanismos de controle sociais mais adequados à nova sociedade republicana, trazia também avanços ao estabelecer clara ruptura em relação às concepções e práticas penais da sociedade. A lei procurava punir aqueles que tinham um comportamento indevido perante a sociedade, com isso procurava diminuir o índice de crimes. Neste artigo têm muitas questões longe de serem conclusivas, busquei apontar alguns interesses que pretendi analisar historicamente perante as praticas penais da época.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


AZEVEDO, Elcilene. Trabalhadores na cidade: cotidiano e cultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, séculos XIX e XX. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.



BOUTIER, J. & JULIA, D. **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ e Editora da FGV, 1998.



FAUSTO, Boris. **Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1890/1924)**. 02ª edição. São Paulo: Edusp, 2001.



MARIANO, Cândido José. **Relatório do Prefeito do Alto Purus apresentado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, em 19 de agosto de 1905, pelo prefeito Cândido José Mariano**. Anexo H. In BRAZIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Relatório apresentando ao presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro Dr. J.J Seabra. Volume II. Rio de Janeiro; imprensa Nacional, 1906. Disponível em <<http://crl.edu/edu/bsd/bsd/u1893/contents.html>>, acesso em 11 de janeiro de 2012.




RIBEIRO, José Marques Acauã. **Exposição dos factos administrativos ocorridos na**

**Prefeitura do Alto Acre apresentada ao exm. Sr. Dr. J. J. Seabra**. Anexo H. In BRAZIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Relatório apresentando ao presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro Dr. J.J Seabra. Volume II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1906. Disponível em <<http://crl.edu/edu/bsd/bsd/u1893/contents.html>>, acesso em 11 de janeiro de 2012.

SENADO FEDERAL. **Código Penal de 1890**, de 11/10/1890. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/55636995/Codigo-Penal-de-1890-Completo>>, acesso em 08 de outubro de 2013.

SILVA, Francisco Bento da. **Acre, a Sibéria tropical: destierros para as regiões do Acre em 1904 e 1910**. Manaus: UEA Edições, 2013.

Francisco Ferreira de Lima, Réu; **Inquérito Policial**, Juízo do 1º Termo Comarca do Território do Acre, nº533/1913,46p. CDH/TJAC.




# PERFIL DIGITAL DOS ALUNOS DO 1º AO 5º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GETÚLIO VARGAS, DE BRASILEIA - AC: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS PELA EQUIPE DO PROJETO UCA

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves  
Darlan Machado Dorneles  
*Universidade Federal do Acre*



## RESUMO



Na atual sociedade da informação e comunicação, o perfil digital dos alunos com a utilização do computador e outros aparatos tecnológicos reflete-se diretamente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando interação e ampliando as relações entre a busca dos conhecimentos, as novas tecnologias, os alunos e os professores. Neste trabalho, apresenta-se o perfil digital de 33 alunos, de 6 a 10 anos, cursando do 1º ao 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Getúlio Vargas, do município de Brasileia – Acre. Para isso, analisam-se os questionários aplicados pela equipe do projeto UCA na referida escola, que fornecem respostas referentes à frequência, locais e níveis de utilização do computador, atividades desenvolvidas com esse instrumento, outros recursos tecnológicos com os quais esses alunos possuem mais familiaridade, discursos acerca da possibilidade dos recursos tecnológicos facilitarem a aprendizagem e expectativas e desafios a serem trilhados pelo projeto Piloto UCA nessa escola. Os resultados revelam um equilíbrio entre os alunos que utilizam o laptop algumas vezes por semana (11 dos 33) e os que usam diariamente o computador (11 dos 33), a maioria em casa (24 dos 33), para fazer pesquisas na internet (20 dos 33), com autonomia em um ou outro programa, explorando ainda novos recursos (21 dos 33). Outro recurso tecnológico com o qual os alunos têm maior familiaridade é a câmara digital (26 dos 33). Essas 33 crianças acreditam que os novos recursos tecnológicos facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que o computador, como ferramenta pedagógica, bem como outros aparatos tecnológicos, pode trazer diversas contribuições ao desenvolvimento das aulas, pois é um instrumento utilizado pelos alunos, nos mais diversos locais, para o lazer ou para

fins específicos.

**Palavras-chave:** TICs. UCA. Acre.

## INTRODUÇÃO





Vivemos em uma sociedade na qual as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) marcam presença em todas as esferas e campos de ação e atuação humana, ou seja, “a sociedade contemporânea encontra-se fortemente influenciada pela presença da tecnologia” (ALMEIDA, ALMEIDA, s.d. p.72). O computador, por exemplo, tornou-se aos poucos um instrumento essencial para o desenvolvimento das mais diversas atividades cotidianas, pois essa ferramenta está presente em vários locais: escolas, comércios, bancos, lojas, supermercados, centros comunitários, *lan houses*, *cybercafés*, *shoppings*, livrarias, bem como em casa.

O perfil da sociedade face ao surgimento das novas tecnologias mudou no decorrer dos últimos anos, as pessoas passaram a utilizar diariamente o computador e outros aparatos tecnológicos como, por exemplo, a câmara digital e o celular, que, cada vez mais, dispõem de novas utilidades. De fato, tudo muda com o tempo e, no caso da tecnologia, não é diferente, existindo hoje uma variedade de ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas em prol da educação, trazendo novas possibilidades para ensinar, aprender, interagir, gerar e buscar novos conhecimentos.

Partindo do pressuposto de que, com a inserção do computador nas escolas, tem-se um novo perfil de alunos e professores, apresentaremos, neste estudo, o perfil digital de 33 alunos, de 6 a 10 anos de idade, cursando do 1º ao 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Getúlio Vargas, do município de Brasileia - Acre. Constitui-se em instrumento de pesquisa um questionário aplicado pela equipe do projeto UCA - Acre na referida escola.




O questionário, aplicado no início do






ano de 2012, fornece respostas referentes à frequência, locais e níveis de utilização do computador, atividades desenvolvidas com esse instrumento, outros recursos tecnológicos com os quais esses alunos possuem maior familiaridade, discursos acerca da possibilidade dos recursos tecnológicos facilitarem a aprendizagem e as expectativas e desafios de serem trilhados de acordo com essas crianças pelo projeto Piloto UCA na escola estudada. Cabe ressaltar que o projeto UCA teve início nas escolas em 2011, e, na época da aplicação do questionário, alunos e professores passavam pelo processo de apropriação do manuseio do material por meio de oficinas ministradas pelos formadores do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), da Secretaria Estadual de Educação, de Rio Branco - Acre.

## **A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DAS TICs**



Atualmente, as crianças e os jovens já “nascem e crescem inseridos no contexto” (DIAS, 2008, p. 129) das novas mídias digitais; temos uma nova geração digital, ou seja, a vida das crianças e dos jovens está marcada pela presença das TICs (BELLONI, 2013). As imagens e as músicas, por exemplo, passaram a ter, neste novo contexto social, novos significados na comunicação, representação e, sobretudo, na construção da identidade das crianças e dos jovens. De acordo com Belloni (2013, p. 74),

a grande inovação dos anos 2000 e, sem dúvida, a incrível difusão das redes sociais e a adesão incontestável da quase totalidade dos jovens a essa nova forma de interagir com os pares. As redes sociais são hoje, provavelmente, o mais poderoso instrumento de formação de uma “cultura de pares” *online*. Essa horizontalidade e a democratização do acesso à participação ativa geram uma transformação radical nos modos de comunicação interpessoal. As redes sociais funcionam como novos espaços culturais, onde se tecem novas formas de relações sociais.



De fato, as redes sociais estabelecem novos tipos de relações, bem como exercem influências na vida das pessoas, principalmente entre as crianças e os jovens que passam cada vez mais tempo em frente ao

computador ou usando outras mídias digitais. É possível afirmar que não há dúvidas de que as TICs revolucionaram e trouxeram fatores positivos, como também negativos, para toda a sociedade.

Alguns exemplos de fatores positivos são: o maior acesso aos textos (informativos, científicos, literários, entre outros), a facilidade na comunicação com outras pessoas, o acesso a diversas categorias de músicas, vídeos e imagens. No que se refere aos fatores negativos destacamos os seguintes: acesso a *sites* de conteúdo adulto, maior tempo em frente ao computador, acesso a vídeos impróprios para a idade, entre vários outros. Diversos autores, dentre os quais Belloni (2013, p. 65) chamam a atenção para o fato de que devemos desenvolver, por parte da escola, dos professores e, principalmente, da família ações de conscientização e orientação para o uso adequado das novas tecnologias, que se utilizadas de forma adequada, podem contribuir para com a formação de sujeitos éticos e responsáveis.

Essa discussão não é nova, na verdade ela emerge a cada surgimento de um novo aparato tecnológico, objeto de interesse de jovens e adultos. Tanto os argumentos favoráveis quanto os desfavoráveis ao uso de recursos midiáticos pelos mais jovens são, na maioria, providos de razão, quando contextualizados.

O que importa é ter consciência de que excessos no uso são negativos, assim como em qualquer outro aspecto da vida humana. A par dessa discussão sobre a utilização das TICs por crianças e jovens, uma outra se impõe, a real inserção dessas pessoas no mundo digital, levantando-se algumas questões acerca de sua real inserção nas mídias digitais. Enfim, cabe refletir sobre o fato de as crianças estarem em condições de uso efetivo desses recursos e sobre o papel da escola.

## **METODOLOGIA**

Para a realização do trabalho, tivemos como base a tabulação dos questionários aplicados pelo grupo de pesquisa *Laptop Educacional UCA: Análise das práticas pedagógicas e da formação dos professores das escolas do projeto piloto do Acre*, na Escola Getúlio Vargas, do município de Brasileia (Acre). O questionário foi elaborado pela referida equipe, com o objetivo de fazer um

levantamento do perfil digital e da opinião dos alunos que foram contempladas pelo projeto piloto UCA no Acre, bem como saber o estado em que se encontra o projeto governamental nas escolas envolvidas. O questionário foi aplicado no ano de 2012, quando professores e alunos das escolas integradas ao Projeto UCA ainda estavam em fase inicial de apropriação da utilização do *laptop*. Nesse período, oficinas estavam sendo oferecidas pela equipe da Secretaria de Educação do Estado com vistas a habilitar os professores para o uso desse computador com fins didático-pedagógicos.

O *corpus* compreende trinta e três crianças, de 6 a 10 anos, cursando do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Analisamos sete questões, que fornecem respostas referentes à frequência, locais e níveis de utilização do computador, atividades desenvolvidas com esse instrumento, outros recursos tecnológicos com os quais esses alunos possuem mais familiaridade, discursos acerca da possibilidade dos recursos tecnológicos

facilitarem a aprendizagem e expectativas e desafios a serem trilhados pelo projeto Piloto UCA nessa escola.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta parte, expomos os resultados da tabulação referente a sete questões do questionário, seis objetivas e uma subjetiva. Desejou-se saber, na primeira questão, a frequência com que esses alunos utilizam o computador, com as seguintes alternativas que poderiam ser marcadas na resposta: Nunca, raramente, só quando tenho que realizar uma atividade específica, algumas vezes por semana ou diariamente.

No quadro 1, a seguir, percebemos que, das trinta e três crianças, doze usam esse instrumento diretamente, dez algumas vezes por semana, cinco só quando devem realizar alguma atividade específica, quatro raramente e dois nunca.

**Quadro 1.** Frequência de utilização do computador por trinta e três alunos da Escola Getúlio Vargas (Brasileia - Acre)

Nunca	Raramente	Só quando tenho que realizar uma atividade específica	Algumas vezes por semana	Diariamente
2	4	5	10	12

Assim, há um equilíbrio entre o número de alunos que utilizam o computador diariamente (12 dos 33) e algumas vezes por semana (10 dos 33). Além disso, se consideramos essas duas populações em conjunto (12 + 10), fica evidente que a maior parte dos alunos (2/3 da turma aproximadamente) usa o computador em diversas ocasiões extraescolares, com frequência. Esse dado reforça a noção de que crianças e jovens estão inseridos na era digital

e que a escola não pode afastar-se dessa realidade.

Na segunda questão, ver quadro 2, verificamos quais são os locais em que normalmente é utilizado o computador por essas crianças: Em casa, na casa de parentes ou amigos, na escola, centros comunitários de inclusão, *lan house*, *cybercafés*, *shoppings*, livrarias ou mesmo se não usa o computador.

**Quadro 2.** Locais de utilização do computador por trinta e três alunos da Escola Getúlio Vargas (Brasileia - Acre)

Não uso o computador	Na minha casa	Na casa de parentes ou amigos	Na escola	Em centros oficiais ou comunitários de inclusão digital	Em <i>lan house</i> , <i>cybercafés</i> , <i>shoppings</i> , livrarias...
2	24	7	8	1	6

Das trinta e três crianças, vinte e quatro preferem utilizar o computador em casa, oito na

escola, seis em *lan house*, *cybercafés*, *shoppings*, livrarias, entre outros, e dois afirmam não

usarem o computador. As respostas mostram que a maioria (24) tem acesso ao computador em casa. Em segundo lugar vem a escola com 8 marcações.

Note-se que esses dados confirmam os da resposta anterior, visto que, normalmente, as pessoas, notadamente as mais jovens, que acessam o computador diariamente ou com frequência, possuem aparelhos em casa. Ainda, as crianças (duas) que afirmaram não usar o

computador são as mesmas que marcaram “nunca” para a frequência de sua utilização.

A terceira questão, de modo mais abrangente, busca verificar quais são os recursos tecnológicos com que esses alunos possuem maior familiaridade, câmera digital, câmera de vídeo, câmera digital em celular, MP3/MP4, equipamento de som portátil, TV digital ou gravador de voz.

**Quadro 3.** Recursos tecnológicos com maior familiaridade dos trinta e três alunos da Escola Getúlio Vargas (Brasileia - Acre)

Câmera digital	Câmera de vídeo	Câmera digital em celular	MP3/MP4	Equipamento de som portátil	TV digital	Gravador de voz
26	8	22	16	17	22	10

O recurso tecnológico mais familiar a esses alunos é a câmera digital (26 dos 33), seguido de forma quase que equiparada pela câmera digital em celular e a TV digital (22 dos 33). Vem, em seguida, o equipamento de som portátil (17 dos 33), o MP3/MP4 (16 dos 33), o gravador de voz (10 dos 33) e a câmera de vídeo (8 dos 33).

A câmera digital, os telefones celulares com novos recursos e a TV digital despertam, pela multiplicidade de utilidades e funções, a curiosidade, sendo utilizados por crianças, adolescentes, adultos e idosos. A penúltima questão registra a opinião dessas trinta e três crianças sobre a possibilidade do uso pedagógico dos recursos tecnológicos em sala de aula, isto é, se acreditam ou não que o uso pedagógico das TICs pode vir a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. As respostas revelam concordância unânime em relação a isso.

A última questão pretende dar voz ao aluno, ou seja, expor suas opiniões sobre os desafios e expectativas a serem trilhados pelo projeto UCA na escola. Não houve respostas negativas. Como não é possível mostrar todas as respostas positivas, selecionamos algumas delas. Cinco crianças dizem que:

1) *É muito importante. São muito boas vais nos ajudar muito na aprendizagem na Escola. Não tive medo. Estou disposto a aprender e enfrentar qualquer dificuldade, desafio que venha à acontecer* (QUESTIONÁRIO 27).

2) *Muito bem. Não tive medo. Eu acho que*

*vai ser bom*” (QUESTIONÁRIO 18).


3) *Quando cheguei não fiquei com medo. Fui logo mexer no computador e gostei muito. Acho que vai ser bom para estudar*” (QUESTIONÁRIO 25).

4) *Gostei de participar me senti bem. Tive um pouco de medo, porque não sei mexer no computador (laptop). Espero que a gente aprenda a usar bem*” (QUESTIONÁRIO 12).

5) *Eu me senti bem. Gostei de mexer no computador. Gostei de participar. Eu acho que vai ser bom estudar no computador*” (QUESTIONÁRIO 13).










Na primeira resposta, percebemos que o aluno acredita que o projeto UCA é importante, pois, segundo ele, ajudará no processo de ensino-aprendizagem, o que vem a ser entendido como mais um desafio a ser superado pela escola. A segunda resposta é também positiva, o aluno diz que não tem medo de usar e a utilização do *Laptop* educacional será algo bom. Na terceira resposta, temos mais um aluno que não tem medo do novo e que acredita que vai ser bom estudar através dessa nova ferramenta educacional que é o computador.

Na quarta resposta, o aluno destaca a dificuldade inicial no começo por não saber utilizar o *laptop*, expondo também o fato de gostar e se sentir bem ao usar essa ferramenta, bem como a expectativa de usar mais para o processo de ensino-aprendizagem. Na última resposta selecionada, percebemos



que o computador no processo de ensino-aprendizagem é algo positivo, o aluno gosta de mexer no aparelho, sente-se bem e acredita ser isso bom.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



De forma geral, a atitude dos alunos em relação ao *laptop* é positiva, revelando boas expectativas e ausência de medo da nova tecnologia, medo este comum no universo adulto. As crianças se sentem atraídas pelo aspecto da novidade, além disso, o fato de estarem habituados, na maioria, ao manuseio de algum tipo de computador os deixa à vontade para exercitarem-se com mais uma máquina. Teria sido interessante questionar, à época da aplicação dos questionários, os alunos que dizem não utilizarem o computador em nenhuma ocasião. Fazem isso por absoluta falta de acesso ao aparato tecnológico ou por desinteresse? Finalizamos este trabalho destacando, que o computador, como ferramenta pedagógica, bem como outros aparatos tecnológicos, pode trazer diversas contribuições ao desenvolvimento das aulas, pois é um instrumento utilizado pelos alunos, nos mais diversos locais, para o lazer ou para fins específicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. Apendar construindo: a informática se transformando com os professores. In: BRASIL. **Coleção informática para a mudança na educação.** Ministério da educação / Secretaria da Educação Distância / Programa Nacional de Informática na Educação, Brasília, sem data.

BELLONI, Maria Luiza. Infância e Internet: a perspectiva da mídia-educação. In: BARBOSA, Alexandre F. (Org.). **TIC kids online (livro eletrônico):** pesquisa sobre o uso da *internet* por crianças e adolescentes. São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

DIAS, Natália Maria de Freitas. O uso das novas tecnologias na formação de professores. In: **Anais do 1º Colóquio sobre Hipertexto:** letramentos na web, Fortaleza: UFC, 2008.





# POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM RIO BRANCO: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS QUE BUSCAM MELHORES RESULTADOS E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOS DIRETORES ESCOLARES

Lúcia de Fátima Melo  
Ednaceli Abreu Damasceno  
Universidade Federal do Acre



## RESUMO

Esta comunicação tem como objetivo apresentar resultados parciais de projeto de pesquisa que tem como foco de estudo as atuais políticas educacionais em curso no município de Rio Branco/Acre. O estudo analisou as propostas defendidas pela rede municipal de educação que buscam melhores resultados e como estas medidas afetam o reordenamento da organização/gestão das escolas, impactando no trabalho de seus diretores. A pesquisa encontra-se inserida no Projeto Institucional *“As exigências de performatividade e seus impactos no trabalho dos diretores escolares no município de Rio Branco-Acre”*. O referencial teórico da pesquisa se ancora em BALL (2002, 2005); OLIVEIRA (2004, 2006, 2008); FREITAS (2007, 2012); SAVIANI (2007); SILVA (2012); SOUSA (2009); RAVELA (2003); MELO (2010), entre outros. A metodologia utilizada envolveu as seguintes etapas: a) revisão de literatura em virtude da necessidade de garantir o fundamento teórico e o rigor metodológico exigidos em pesquisas científicas; b) pesquisa documental utilizada para identificar/ conhecer melhor as políticas desenvolvidas na rede Municipal, tendo sido consultados documentos como leis (1.537/04 e suas alterações); instruções normativas, recomendações, etc; e, c) entrevistas semi-estruturadas com aplicação de um questionário que teve como respondentes os atuais responsáveis pela gestão do sistema Municipal. Os aspectos conclusivos desta pesquisa ressaltam que o Município de Rio Branco começa a assumir um novo papel regulador das políticas educacionais, propondo mudanças que visam à modernização da gestão. Contudo, tem sido visível o interesse da rede com os resultados escolares. Processa-se uma política sutil de responsabilização das escolas e de seus trabalhadores que adota princípios ambivalentes: de um lado


vimos propostas que se aproximam dos ideais de uma gestão democrática; de outro, identificamos propostas que se assentam nos princípios do *gerencialismo*, onde a eficácia, a racionalização, a produtividade são levadas as últimas consequências, como forma de melhorar o desempenho do sistema.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Resultados. Gestão Escolar. Diretores.




## INTRODUÇÃO

Apresentar resultados parciais de projeto de pesquisa que tem como objeto de estudo as concepções e práticas dos gestores escolares (Secretário de Educação e Diretores de Escolas da Rede Municipal de Rio Branco) em relação à demanda e a obrigação por resultados escolares, analisando suas implicações e efeitos na organização da escola e do seu trabalho, se constitui na proposta deste estudo. Dada a complexidade e abrangência da temática neste texto, reuniu-se, tão somente, alguns elementos preliminares, que vêm sendo observados no tocante a atuação dos gestores municipais e diretores escolares da Rede de Ensino de Rio Branco, procurando estabelecer nexos com os bons resultados do IDEB que vem se elevando nos últimos anos.





A origem das análises presente neste estudo integra questões suscitadas pela pesquisa *As Exigências de Performatividade e seus Impactos no Trabalho dos Diretores Escolares no Município de Rio Branco-Acre* que vem sendo desenvolvida de outubro de 2011 até o presente momento, contando com apoio financeiro da UFAC por intermédio dos editais de Apoio a Pesquisa 01 e 02/2011 do Centro de Educação, Letras e Artes – CELA. A pesquisa integra também o conjunto das atividades de investigação desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente (GEPPEAC/UFAC). Parte




do material apresentado neste momento, expressa os resultados alcançados na execução de sub projetos de bolsa de iniciação científica PIBIQ/UFAC executados por bolsistas no período de 2012/2013.




Estudando as políticas educacionais implantadas no município de Rio Branco entre os anos de 2005 – 2013, constatou-se que, uma nova concepção de gestão para o setor público e muitos princípios do gerencialismo, tão recomendados por Organismos Multilaterais, foram/ estão sendo introduzidos nas escolas municipais contraditoriamente, a conquista da gestão democrática, marco das lutas dos trabalhadores docente na década de 1980, tem se tornado terreno de introdução de certos procedimentos alheios à sua proposta, tendo como referência novos mecanismos de gestão introduzidos a partir da Reforma do Estado, nos anos 1990. Sob o invólucro da participação dos profissionais da educação, muitas políticas educacionais, especialmente as de avaliação externa, tem conduzido à responsabilização da escola pelos seus resultados educacionais, especialmente de seus diretores e professores.



Tendo como referência estes aspectos mais amplos, este artigo encontra-se dividido em cinco partes, incluindo esta introdução. Na segunda parte apresenta-se o contexto da pesquisa, enfatizando aspectos que caracterizam a política educacional do Município de Rio Branco. Na terceira parte discute-se a questão dos indicadores de qualidade da educação, aspectos relativos ao IDEB e sua adequação ao contexto acriano. Na quarta, a discussão ocorre em torno dos resultados parciais da pesquisa, colocando em relevo as principais ações de política educacional e a atuação dos gestores responsáveis pela administração do sistema, frente às exigências de *performances*, a partir das novas configurações estabelecidas pela chamada *cultura do desempenho*. Por fim, acrescentam-se algumas observações finais a título de conclusão do texto.



## CONTEXTO DA PESQUISA: SITUANDO RIO BRANCO E ASPECTOS DE SUA POLÍTICA EDUCACIONAL



O Município de Rio Branco é a capital do Estado do Acre e conta com uma população de 335.796 (IBGE/CENSO, 2010). Dentre os vinte e dois municípios acrianos ocupa o primeiro

lugar em Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, 0,754, sendo o índice do Estado de 0,697. Entre os municípios brasileiros ocupa a 1.779ª posição o que para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é considerado um índice médio.




No tocante aos indicadores educacionais dados do IBGE de 2009 revelam que a rede municipal conta no ensino fundamental com 211 escolas, com o corpo docente de 2.367 professores e 64.349 alunos matriculados. O ensino infantil calculava 70 pré-escolas, 402 professores e 10.168 alunos.

Objetivamente, o contexto a ser enfatizado por este trabalho relaciona-se à experiência vivida no Município de Rio Branco, a partir de 2005, quando assume o poder uma Frente Popular<sup>1</sup>, a qual procura resgatar aspectos da reforma educacional, intitulada de “descentralizadora e democrática” que havia sido iniciada em 1993 por esta mesma frente, tendo como principal protagonista, o então prefeito Jorge Viana (PT) e que foi interrompida durante o período de 1997 a 2004<sup>2</sup>.




Tal reforma foi levada a cabo com a implantação de uma série de políticas educacionais, que entre outras ações e à semelhança do que acontecia na rede estadual, propôs uma nova *governança*<sup>3</sup> para as escolas e deu origem ao Núcleo Gestor composto pelos trabalhadores docentes investidos nos cargos de Diretor e Coordenador de Ensino e pelo trabalho não docente representado pelo Coordenador Administrativo. Este processo contou com a aprovação da lei de nº 1537 de 04 de julho de 2005 que estabelecia a Gestão Democrática do Ensino Municipal, adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares e legislações posteriores.

De lá pra cá a educação pública no município de Rio Branco tem sido impactada de forma marcante pelas reformas educacionais. A chamada “gestão democrática e descentralizadora”, vem promovendo alterações sem precedentes na rede pública de ensino, conferindo mudanças como: aumento do volume de recursos e de investimentos; formação em serviço inicial e continuada; construção, reforma e ampliação de escolas; planos de cargos e salários, com pisos entre os melhores do Brasil; reordenamento da rede; etc.

Levando em consideração tais aspectos, pode-se afirmar que correlato ao processo de organização da rede estadual de educação, a







rede municipal de Rio Branco, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEME), tem procurado implementar uma reforma educacional que se caracteriza por certas ambivalências. Ao mesmo tempo que atendem reivindicações históricas do movimento docente, impulsionando medidas para beneficiá-los como política de formação, carreira e salários, dotando as escolas de uma melhor estrutura física e material, também revelam, uma preocupação exacerbada com os resultados acadêmicos dos alunos matriculados em sua rede. Medidas vêm sendo encaminhadas pela atual gestão que reflete a decisão política de elevar à posição do município no *ranking* nacional de avaliação.



Visto por este ângulo, o município de Rio Branco começa a assumir um novo papel regulador das políticas educacionais, propondo mudanças que visam à modernização da gestão. Tem sido visível o interesse nos resultados escolares, traduzidos em melhores índices de proficiência acadêmica dos alunos e das escolas. Vem se processando uma política sutil de responsabilização das escolas e de seus trabalhadores, premiando escolas, professores e diretores que alcancem e/ou superem as metas pré-estabelecidas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal referência adotada para aferir os resultados.

## **O IDEB E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM RIO BRANCO**



O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e resulta da combinação de dois fatores que interferem na qualidade da educação: a) indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar; e b) indicadores de desempenho em exames padronizados como o SAEB e Prova Brasil, realizados a cada dois anos ao final de determinada etapa da educação básica (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>o</sup> ano do ensino médio). As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e do Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional). A Prova Brasil é realizada por todos os alunos da etapa avaliada, enquanto o Saeb é realizado por amostragem.

O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022, que corresponde à qualidade do ensino em países desenvolvidos. Mudanças recentes, em especial àquelas introduzidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) expandiram o papel da avaliação em larga escala para além de seu objetivo tradicional de diagnóstico dos sistemas educacionais e colocaram-na como um dos pilares da política educacional do Ministério da Educação.

De acordo com FERNANDES e GREMAUD (2009), as três principais inovações foram: i) a incorporação dos objetivos de *accountability*<sup>4</sup>; ii) a criação de um indicador sintético da qualidade da educação básica, que considera tanto o desempenho dos estudantes em exames padronizados quanto a progressão desses alunos no sistema; e iii) a definição de metas tanto para o país quanto para cada sistema e escola em particular. Não há consenso na literatura quanto o assunto refere-se aos rumos que segue o atual estágio da avaliação da Educação Básica no Brasil. O que se sabe é que se tem dado ênfase às avaliações externas de grande escala e que o apoio à divulgação de resultados por redes e escolas, não é unânime.

Mello e Souza (2005), por exemplo, enfatizam que educação e avaliação sempre andaram de mãos dadas. Tal fato, certamente nada estranho a todos aqueles que freqüentaram por anos as unidades escolares, hoje, no contexto crescente do uso de indicadores econômicos, educacionais e estatísticos, se torna algo com finalidade bem diferente dos antigos testes escolares para avaliar, reprovar ou aprovar, significativa parcela da população discente. Se antes, o objetivo era eliminar preliminarmente os alunos considerados inaptos para a escolarização, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, hoje, o enfoque avaliativo possui outros objetivos mais definidos, sendo principalmente, medir e escalonar os resultados da aprendizagem escolar visando mensurar a qualidade do ensino oferecido e favorecer o crescimento econômico.

A potencialidade de gerar discussões fez do assunto da qualidade de ensino, atrelado à avaliação externa, elemento com ênfases teóricas completamente divergentes. Nesta direção existem perspectivas, por exemplo, que consideram as avaliações externas e seus testes padronizados em larga escala como elementos

que dificultam a efetivação da autonomia da escola e o processo de descentralização.

Vários estudos que abordam esta discussão alertam para a necessidade de não se perder de vista as limitações que vêm sendo imputadas ao IDEB. Adotá-lo como um indicador eficiente de aferição de resultados pode se configurar numa tensão entre a participação/autonomia da escola conferida pela gestão democrática e o controle externo, via regulação exercida pela avaliação de resultados do desempenho dos alunos, como se fossem produtos quantificáveis. Essas críticas encontram respaldo em Freitas (2007). Emitindo crítica ao encaminhamento das políticas de avaliação, explicita que se trata de um sistema baseado no modelo americano de “responsabilização” e, portanto, que visam transformar o serviço público em mercado (ou mais precisamente em um quase-mercado), ressaltando que:

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC. (FREITAS, 2007, p.971).

Tais reflexões são importantes, pois colocam a necessidade de os atuais responsáveis pela implementação das políticas educacionais repensarem em qual perspectiva o processo de avaliação da educação básica

contribui para que a gestão da escola pública possa efetivar uma educação de qualidade. Quais são as positivities, as fragilidades, os aspectos prioritários e como a gestão democrática pode apropriar-se do processo de avaliação básica como mecanismo para a tomada de decisão e de reversão da lógica de políticas e programas de avaliação promovidos pelo Estado com ênfase na regulação, no controle, nos resultados quantitativos. Sem dúvidas estas são questões que estão na ordem do dia e merecem ser melhor estudadas/pesquisadas.

## OS DADOS DA PESQUISA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

As análises e discussões que apresentamos neste momento resultam de pesquisa documental e empírica. A parte documental foi construída tendo como referência dados e documentos fornecidos pela equipe gestora e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação – SEME. Já a parte empírica reúne entrevista semi estruturadas destinada a colher informações sobre a política educacional em curso no município de Rio Branco, tendo como respondentes os atuais gestores da rede municipal de educação.

No tocante ao IDEB, em Rio Branco a administração atual comemora o fato de ter saído da 27ª colocação em 2005 para a 8ª posição no ranking de 2011. Estão entusiasmados por terem cumprido ainda em 2009 a meta prevista para ser cumprida somente em 2011.

Tabela 1  
IDEB da Rede Municipal de Educação de Rio Branco

SÉRIE	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011
4ª SÉRIE/5º ANO	4,1	4,4	5,0	4,8

Fonte: IDEB/INEP 2011

Pelo que revela a tabela acima, mesmo considerando a situação de crescimento do IDEB das escolas do primeiro segmento do Ensino Fundamental nas avaliações anteriores, percebe-se que não houve crescimento algum de 2009 para 2011 e que a meta que era para ser atingida (cinco) não foi cumprida, tendo

em vista que baixou para 4,8 em 2011.

Em relação as séries finais do Ensino Fundamental com o processo de instituição em 2005 do Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, que estabeleceu o regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios, organizando e definindo



as responsabilidades de cada esfera, ficou acertado que as escolas estaduais passariam a oferecer, prioritariamente, e em muitos casos, exclusivamente, apenas os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio,

ao passo que as escolas municipais deveriam atender a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desta lógica os índices do IDEB para este nível de ensino revela que houve um leve acréscimo.

Tabela 2  
IDEB da Rede Estadual de Educação Município de Rio Branco

SÉRIE	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011
8ª SÉRIE/9º ANO	3,6	3,8	4,2	4,3

Fonte: IDEB/INEP 2011


Atualmente, o Estado do Acre atingiu a 5ª posição no ranking nacional de desempenho do Ideb 2011. Há uma variação de números em relação às escolas da rede, o que será objeto de estudo nas fases subsequentes da pesquisa.

No levantamento documental realizado

para identificar as atuais políticas que vem sendo implementadas pela rede municipal com foco na melhoria de seus índices, foi possível, sinteticamente, elaborar um quadro provisório destas ações.

Quadro 1  
Principais ações de Política Educacional da SEME

Política	Ações
Política de Avaliação	Para subsidiar as ações de SEME e o trabalho das equipes escolares a secretaria desenvolveu o Programa de Avaliação da Aprendizagem (PROA). Implementado a partir de 2006. Junto com os resultados do desempenho dos alunos na Prova Brasil do MEC, demonstram o nível de aprendizagem de cada aluno, em cada modalidade de ensino trabalhada.
Política de Formação	Por intermédio do <i>Programa Rio Branco: aqui é lugar de Ensinar Aprendendo</i> uma programação de formação foi oferecida aos profissionais da área de educação; professores, gestores, coordenadores e profissionais do quadro técnico foram beneficiados com o curso superior. 100% dos profissionais técnicos foram contemplados e dos 971 docentes da rede municipal apenas 12 não possuem nível superior. A Formação Continuada dos professores, gestores e coordenadores consiste em encontros anuais para gestores e semanais para os professores, com intuito de desenvolver competências profissionais em busca da melhoria da qualidade de ensino. A Prefeitura contratou o Instituto Abaporu de Educação e Cultura, consultoria especializada em educação, para levar adiante o programa de formação continuada dos técnicos e docentes da SEME. O Abaporu desenvolve o projeto que atende especialmente a professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Hoje, quase 100% dos professores lotados na Seme, inclusive os da zona rural, possuem escolaridade em nível superior




<b>Política de Pós Graduação</b>	Curso de Pós Graduação “Lato Sensu” em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica do Programa Escola de Gestores da Educação Básica que vem sendo executado pela Universidade Federal do Acre em parceria com a Secretaria de Educação do Estado (SEE) e as Secretarias Municipais de Educação (UNDIME), atendendo todos os diretores da rede municipal e coordenadores pedagógicos de Rio Branco. O curso encontra-se na segunda edição e atende as demandas residuais que não foram alcançadas na primeira edição.
<b>Política de motivação emocional</b>	Palestras do Instituto Abaporu, em caráter motivacional, para preparar gestores e coordenadores pedagógicos para dar segurança aos alunos e melhorar a autoestima dos professores com vistas a um melhor desempenho no Ideb.
<b>Política de adequação da Infraestrutura</b>	Nos últimos anos houve investimentos na recuperação de rede física das unidades de ensino com o objetivo de garantir conforto aos estudantes.
<b>Política de Gestão</b>	Estabeleceu-se uma política de gestão compartilhada entre a Secretaria de Estado de Educação(SEE) e a SEME na busca de unidade entre os sistemas de educação publica. Dentro desse novo contexto o município ficou responsável pelo ensino infantil ( creche e pré-escola) e 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), o Estado ficou responsável pelo 2º segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio.
<b>Política de Planejamento de Metas e Estratégias</b>	Construção de planejamento estratégico para o ano de 2011, estabelecendo nove metas para melhorar o ensino na capital. Entre os focos, ações de letramento, português e matemática em nove escolas com baixo Ideb. A esse grupo, a SEME tem prestado especial atenção com encontros semanais sempre às terças-feiras. O compromisso da equipe gestora que sistematicamente reuni-se na SEME para avaliar e traçar estratégias para melhorar os resultados da escola
<b>Política de Salário e Carreira</b>	Aprovação do Plano de Cargos e Salários dos servidores municipais, por intermédio da Lei 1.892/2012.
<b>Política de bonificação/premiação</b>	Encontra-se em fase final de elaboração uma ação de premiação para escolas, professores e diretores para ser executadas a partir de 2014, regulamentando aspectos previstos no PCCS de 2012.







Fonte: Dados da pesquisa 2013.

Em relação às ações que vem sendo desenvolvidas, destacamos duas que ao nosso vê merecem uma análise mais apurada. A



*política de avaliação do sistema* e a de *formação continuada*. Ações estas que se encontram imbricadas.




Quanto à *política de avaliação do sistema* o município de Rio Branco criou o seu próprio sistema chamado PROA (Programa de Avaliação da Aprendizagem). O Diretor de Ensino da Secretaria de Educação do Município de Rio Branco Professor Hildo Montysuma descreveu, em entrevista, o que exatamente consiste o PROA.



“Nós instituímos um programa de avaliação chamado Proa onde nós a cada bimestre fazemos a avaliação do rendimento da aprendizagem dos nossos alunos considerando os descritores estabelecidos pelo Ministério da Educação para a aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos lógicos matemáticos, então há cada dois meses a gente faz a coleta desses dados analisa, tabula e volta pra escola pra discutir aluno por aluno, professor por professor que não está conseguindo atingir os níveis de aprendizagem estabelecidos pela escola. A escola estabelece as metas de aprendizagem considerando ela com ela mesmo, e não, elas com o restante da rede pública, e não, ela com o restante do país. A análise que nós fazemos, que procuramos desenvolver com a escola é a escola com ela mesmo, ela olhando pra suas condições pra sua realidade e ela estabelecendo o patamar que quer atingir e com isso a gente afere se as estratégias que foram construídas foram efetivas ou não, se não foram ver o que precisa mudar. O Proa só analisa os conhecimentos de língua portuguesa e os conhecimentos matemáticos, mas sei dá necessidade que temos de aperfeiçoar esta avaliação.” (Depoimento do Diretor de Ensino da Secretaria Municipal de Educação)<sup>5</sup>.



Percebe-se no depoimento a necessidade de aperfeiçoar este mecanismo de avaliação, bem como suas limitações. Saviani (2007) considera que essa metodologia adotada pelos sistemas para aferir resultados/qualidade, ancora-se numa “pedagogia dos resultados”, que tem como fundamento a lógica de mercado e a busca pela “qualidade total”.



O PROA, por intermédio das suas avaliações, consegue identificar não apenas os alunos, mas também os professores que apresentam algum tipo de déficit educacional. Estes déficits são medidos a partir das exigências de proficiência estabelecidas pelo MEC, e são apresentados com a divulgação do IDEB. Fica

claro que se um aluno está com algum tipo de dificuldade é por que seu professor não apresenta domínio sobre o conteúdo. Esses níveis são medidos e apresentados ao público, ou seja, ao que nos parece, um típico sistema de *responsabilização*.

Um sistema de *responsabilização* envolve três elementos: testes para estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções. No Entanto [...] a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção publica (FREITAS, 2012, pg. 383).











Dentro do Sistema de responsabilização são encontrados três aspectos importantes que encontram-se intimamente interligados: o *Gerencialismo*, o *Profissionalismo* e a *Performatividade*.

O profissionalismo pós-reforma ou o pós-profissionalismo se reduz a obediência de regras estabelecidas fora do contexto escolar; além de estabelecer como um bom profissional aquele que desempenha (perfromace) suas práticas segundo os julgamentos fixos e impostos a parti de fora( Ball, 2003). Ou seja, o profissional perdeu sua liberdade de expressão dentro do seu contexto, enquanto profissional, pois não pode mais falar por si mesmo. “Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado””. (Ball, 2003, pg. 543).

Esse levantamento sobre o nível de profissionalismo tem sido feito por meios dos testes de desempenhos das escolas, professores e alunos. Através das metas que são estabelecidas os profissionais devem dedicar todas as suas forças em prol de alcançar os bons índices de proficiência de seus alunos.

“A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudanças. Os desempenhos desses sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetro de produtividade ou de resultados, ou servem ainda como demonstração de “qualidade” ou “momento” de promoção ou inspeção.”(Ball, 2003, pg. 543).

Coligado à performatividade está o gerencialismo que é o principal instrumento da reforma do setor público. Consiste



principalmente em embutir nos profissionais uma cultura de competição, mas está para além, ele é uma nova forma de poder, onde a inspeção do serviço público fica principalmente na responsabilidade dos próprios servidores públicos. Se sentindo na responsabilidade pelo bem estar da organização “vestem a camisa da instituição”, pois sabem eles que seu profissionalismo será medido, avaliado e recompensado ou sancionado dependendo do seu nível de desempenho (performance). “O gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador” (Ball, 2005, pg.545).

Uma das questões expressa no questionário que foi aplicado aos gestores do sistema, fazia menção as discussões a respeito das avaliações externas, perguntou-se: *há quem defenda a ideia que o IDEB tem como função principal monitorar os sistemas de ensino. Qual seria sua opinião em relação a esse debate? O IDEB é um bom indicador (confiável) para medir a qualidade do ensino?*

O Diretor de ensino da SEME expressou sua posição em relação a este sistema de responsabilização:

“Eu acredito que essas avaliações elas são importantes, apesar de serem objetos de críticas, de questionamentos, até por que não existe obras humanas que não possam serem aprimoradas, contudo elas têm se constituído elementos importantes, por que antes a sociedade não tinha nenhum mecanismo de controle social, como que eu poderia avaliar se a escola que o meu filho estuda é boa ou ruim se eu não tenho indicadores? Qual é o parâmetro que existe para avaliar a qualidade dessa escola? [...] elas têm nos dado uma referência de indicador de qualidade, mas é uma referência genérica que não dimensiona a totalidade da tarefa da escola, por que eles só avalia os conhecimentos de língua portuguesa e matemáticos.” (Depoimento do Diretor de Ensino da Secretaria Municipal de Educação).

A outra ação, como mencionada, refere-se à *política de formação continuada* de professores e gestores. Ela é apresentada como a grande responsável pela melhoria dos índices educacionais. A Formação Continuada dos Gestores escolares acontece anualmente e é voltada para estudos que dizem respeito à legislação, a gestão de recursos financeiros, questões sobre democracia, construção de

projetos pedagógicos, etc.




Já a Formação Continuada dos Professores acontece durante todo o ano e tem como foco a sala de aula, os assuntos abordados são: gestão da sala de aula, alfabetização e letramento, língua portuguesa, matemática entre outros. A formação continuada está interligada ao PROA, ambos andam de mãos dadas, sendo a partir da avaliação do PROA que a formação continuada é pensada e elaborada pela Diretoria de Ensino da SEME, foi o que esclareceu o Diretor de Ensino:

“Nós instituímos uma prática de desenvolver formação continuada em serviço, levando em consideração os índices de aprendizagem apontados nos nossos sistemas de avaliação. Nós avaliamos os meninos, constatamos os problemas, constatamos aqueles que estão no nível de excelência, aqueles que estão na média e aqueles que estão abaixo da média para que a partir daí a gente possa desenvolver um trabalho de fortalecimento teórico do professor, fortalecimento metodológico do professor lançando mão de instrumentos pedagógico, para que o professor possa atingir aqueles alunos que estão em uma situação de baixo aprendizagem, isso fez com que os professores desenvolvessem uma ação constante de: avalia, planeja, estuda e intervêm aí volta a avaliar para um novo: planejar, estudar e intervir. Isso alterou a rotina dos nossos professores mas isso fez com que nós apresentássemos o melhor índice de proficiência do Estado do Acre, ficamos acima da média estadual. Então esses método têm se constituído o principal instrumento de planejamento e de assessoramento às escolas por nossa parte como também de intervenção no interior da escola. Então... tudo isso só foi possível de se constatar com o sistema de avaliação. Eles são essenciais e têm nos ajudado muito.” (Depoimento do Diretor de Ensino da Secretaria Municipal de Educação).


Em síntese, se por um lado a formação continuada tem se constituído na principal política de melhoria dos índices de desenvolvimento escolar, por outro, tem se mostrado insuficiente para resolver os problemas de autonomia do professor e do diretor. A liberdade de escolha do profissional docente tem sido posta em xeque, já que decisões sobre planos de aula, por exemplo, são pensadas fora do contexto da escola.




## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS






Pode-se visualizar, diante do percurso delineado nas discussões deste texto que a reforma educacional que vem sendo implantada no município de Rio Branco propôs uma nova *governança* para as escolas, assentada em princípios do *novo gerencialismo*, recomendados por Organismos Multilaterais e em propostas de uma gestão democrática e participativa. O foco tem sido a eficiência da gestão como forma de melhorar o desempenho das escolas e a qualidade do ensino no município.





O impacto da reforma tem proporcionado resultados positivos em termos qualitativos e quantitativos. As metas a serem alcançadas foram traçadas por intermédio da construção de um Planejamento Estratégico que estabeleceu nove metas para melhorar o ensino na capital. Entre os focos principais estão ações de letramento, português e matemática.



Atualmente o Município de Rio Branco está entre 08 (oito) municípios com os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Saiu da 27ª colocação em 2005 para a 8ª posição no ranking de 2011.



Uma das consequências dessa política pode ser observada nas transformações que vem sofrendo o trabalho dos Diretores. Os resultados provisórios da pesquisa analisados até o momento, permite reforçar a tese de que vem ocorrendo uma reestruturação de suas funções, provocada pelas recentes transformações no modo de regulação escolar. Existem maiores cobranças sobre seu trabalho, o que tem sido percebido principalmente na produção de números quantificáveis, em virtude das avaliações sistemáticas nas quais a escola se encontra imersa. O objetivo ao que tudo indica é tornar a escola mais produtiva e eficiente.



Tal situação, somada às exigências da Secretaria Municipal de Educação e os processos de construção democrática (como o PPP, o funcionamento do Conselho Escolar e a relação com a comunidade), tem tido um rebatimento na prática, aumentando a carga horária de trabalho; provocando mudanças na maneira de administrar/coordenar; maiores interesses pelas relações com o meio em que a escola está inserida, bem como sobre o desenvolvimento de competências e novas exigências sobre o seu trabalho (maior grau de

formação e inovações pedagógicas, domínio das novas tecnologias educacionais, maior rigor administrativo e mobilização dos recursos humanos e da comunidade no processo de construção da gestão democrática).

Pode-se, por fim, concluir que as numerosas responsabilidades que assumem vêm acompanhadas de uma maior complexidade de seu papel. Os diretores das escolas de Rio Branco encontram-se confrontados hoje com inúmeras transformações em seu trabalho, as quais, têm impactos importantes em sua função e no funcionamento da escola onde atuam. A implementação dessas ações e concepções do mesmo modo que são absorvidas e defendidas por parte dos diretores escolares com naturalidade, também têm gerado movimentos de contestações. Esses movimentos ocorrem nas próprias unidades escolares, assim como nos espaços de formação continuada dos diretores, programado pela Secretária de Educação. Percebe-se que estes sujeitos não estão inertes ante as pressões e se movem permanentemente.

## NOTAS

<sup>1</sup>. Coligação composta pelos partidos: PT, PSDC, PRTB, PMN, PSB, PV, PC do B e PT do B.

<sup>2</sup>. O Prefeito Jorge Viana mesmo com altos índices de aceitação popular não conseguiu eleger seu sucessor. Neste período o município foi administrado por forças políticas de oposição a chamada Frente Popular. Tendo se reversado no poder os Prefeitos Mauri Sérgio (1997-2000) e Flaviano Melo /Isnard Leite (2001-2004).

<sup>3</sup>. A noção de *governança* está sujeita a várias interpretações, usos e controvérsias o que aumentam sua polissemia (Borges, 2003, Barroso, 2006, Delvaux 2007, Oliveira, 2009). Trata-se de um conceito de origem inglesa cuja tradução não está fixada entre nós. Em francês, o termo 'governance', foi traduzida para 'gouvernance' e é muitas vezes conotado (como acontece igualmente nos países anglo-saxônicos) com a introdução de formas empresariais de governo, redução do papel do estado e desregulação ou privatização dos serviços públicos, defendidos pelo 'neoliberalismo'. A origem deste termo associa-se a uma tentativa de superar a dicotomia entre Estado e mercado, por intermédio de novas formas de governo da coisa pública e de coordenação da ação social. Para tanto a ciência política, a ciência econômica e as ciências sociais em geral passaram a difundir-lo (BARROSO, 2006).

<sup>4</sup>. O termo *accountability* tem sido traduzido como transparência, responsabilização, prestação de contas e outros. Na falta de concordância sobre a melhor tradução, manteremos o termo em inglês.

<sup>5</sup>. Dados da entrevista realizada no dia 6 de junho de

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BALL, S. J. **Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade.** Revista Portuguesa de Educação. Braga (Portugal): Universidade do Minho, v. 15, nº 2, 2002.

\_\_\_\_. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

FERNANDES, R. e GREMAUD, A. **Qualidade da Educação:** avaliação, indicadores e metas. 2009.

FREITAS, L.C. **Eliminação adiada:** o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, nº. 100, p. 965-987, out.2007.

\_\_\_\_. **Os Reformadores Empresariais da educação:** da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 .Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MELLO e SOUZA, A. de. **Dimensões da Avaliação Educacional.** Editora Vozes, Petrópolis, 2005.

RAVELA, P. **Como os sistemas nacionais de avaliação educativa da América Latina apresentam seus resultados.** Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, Série PREAL Documentos, n 22, maio de 2003.

Rio Branco-Acre. **Lei nº 1537 de 04 de julho de 2005** que estabelece a Gestão Democrática do Ensino Municipal, adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares.

\_\_\_\_. **Lei nº 1.892 de 03 de abril de 2012.** “Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco e revoga a Lei Municipal nº 1.795, de 30 de dezembro de 2009”.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, nº. 100, p. 1231-1255, out.2007.

# A INTERDISCIPLINARIDADE: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E MATEMÁTICA UTILIZANDO-SE DO LAPTOP EDUCACIONAL - UCA

Luciana Pereira Ogando

Marileize França Mattar

*Colégio de Aplicação – Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Devido à necessidade de interação social que norteia o ensino de línguas estrangeiras, a tecnologia pode ser utilizada como uma aliada no processo de construção do conhecimento. O Projeto UCA- um computador por aluno- em algumas escolas da rede pública possibilitou o uso de novos métodos de ensino, levando os alunos à uma nova dimensão além dos livros didáticos. Esse âmbito digital proporciona ao aluno o acesso à informação e à realização de tarefas significativas no seu processo de construção de conhecimento. Conforme a LDB 9.394/96 e os PCNs de Língua Estrangeira do 3º e 4º ciclos, a utilização da interdisciplinaridade, como forma de desenvolver a integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento, é uma importante ferramenta para o aprendizado do aluno. Para Silva (2007), o professor deve lançar mão dos aparatos digitais para potencializar sua sala de aula, e, para isso, precisa desenvolver competências que o ajudem a tornar a tecnologia uma ferramenta útil e significativa em termos pedagógicos. Partindo desse pressuposto, esse artigo tem como objetivo apresentar os resultados de um estudo de caso realizado no Colégio de Aplicação da UFAC no 7º ano do Ensino Fundamental, utilizando-se do laptop educacional UCA, nas aulas de Língua Inglesa e Matemática.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Língua inglesa e Matemática. Laptop educacional – UCA.

## INTRODUÇÃO

Nesse artigo temos como objetivo apresentar um estudo de caso referente às práticas pedagógicas do professor de língua inglesa e matemática com utilização do laptop educacional UCA (Um computador por Aluno) no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Estudo este motivado pela pesquisa<sup>1</sup> intitulada *LAPTOP EDUCACIONAL*

*UCA - Análise das práticas pedagógicas e da formação dos professores das escolas do Projeto Piloto do Acre* desenvolvida no Centro de Discursos do Acre (CED-Ac) da Universidade Federal do Acre.

Posto que esse estudo versa sobre o Projeto UCA consideramos pertinente fornecer algumas informações a seu respeito. O Projeto UCA (Um computador por aluno), desenvolvido em gestão compartilhada pela Universidade Federal do Acre e pela Secretaria de Educação deste Estado, constitui-se em uma das ações político-pedagógica do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) do Ministério da Educação. O projeto visa a inserção de tecnologias nas escolas públicas, principalmente por meio do uso do laptop educacional.

Diante deste contexto, esse estudo de caso surgiu da necessidade de analisar o processo de construção do conhecimento do aluno em língua inglesa no Colégio de Aplicação (CAp), utilizando-se da tecnologia, uma vez que a referida escola foi uma das contempladas pelo Programa UCA – AC. Segundo Ramos e Furuta (2008), as novas ferramentas digitais vêm alterando significativamente as mais diversas áreas da educação e o contexto de ensino de línguas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira sugerem uma aprendizagem de línguas como espaço para compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade, eixo integrador como um objeto de conhecimento, de investigação e intervenção (BRASIL, 2002), pode estar presente no decorrer do ano letivo, de maneira contextualizada, permanente e interdisciplinar.

Partindo deste pressuposto, propomos atividades aos alunos da turma do 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação com o propósito de compreender como se dá o processo de construção de conhecimento do aluno em língua inglesa com o uso do laptop educacional utilizando-se dos conhecimentos

prévios adquiridos na disciplina de matemática, como forma de resolver problemas tanto em sala de aula como em seu dia-a-dia.

## ASPECTOS TEÓRICOS

No que se refere às bases teóricas deste estudo, acerca das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), citamos Oliveira (1997) com ideias que levam a pressupor que a tecnologia não inclui somente produtos, mas também processos, nisso se incluindo os relativos à Educação; Perrenoud (2000) para quem as TIC transformam as formas de se comunicar, de trabalhar, de decidir e de pensar; Arroyo (2000), com pensamentos semelhantes aos de Perrenoud, acrescentando que as TIC podem ser mais rápidas e eficientes na transmissão de competências e informações, não se revestindo, porém, do aspecto socializador da escola.

No que diz respeito à Informática na Educação, citamos, dentre outros: Kenski (2003), que escreve sobre a extrema velocidade das alterações sociais neste século, reportando a influência desse fato sobre o modo de pensar e fazer educação; Valente (2011), que discorre sobre os diversos significados que o termo Informática na Educação tem assumido, dependendo da visão educacional e da condição pedagógica em que o computador é utilizado; Rossini (2009), que relata experiências na área acadêmica nas quais algumas vantagens do uso do computador foram observadas como o despertar da curiosidade e o aumento da criatividade.

A partir dessa evolução tecnológica que vem ocorrendo é necessário que ocorram mudanças na maneira a qual o ser humano se apropria do conhecimento. Fróes (s.d) salienta que o crescimento do uso da internet ao redor do mundo proporcionou e continua a proporcionar mudanças no modo de ler e escrever. O uso do computador na hora de escrever e ler traz novas formas de interpretação para estas duas ações e também modifica a forma de pensar dos usuários dessas novas tecnologias.

Nessa perspectiva, conhecimentos sobre as tecnologias de informação e comunicação se tornam fundamentais, pois não se trata de uma ferramenta neutra a qual usamos simplesmente para apresentar um conteúdo. Quando a usamos, estamos sendo modificados

por ela.

Ao falar de aprendizagem e educação, Jonassen (1996, p.25) classifica ambas em:

- Aprender a partir da tecnologia (learning from), em que a tecnologia apresenta o conhecimento, e o papel do aluno é receber esse conhecimento, como se ele fosse apresentado pelo próprio professor;
- Aprender acerca da tecnologia (learning about), em que a própria tecnologia é objeto de aprendizagem;
- Aprender através da tecnologia (learning by), em que o aluno aprende ensinando o computador (programando o computador através de linguagens como BASIC ou o LOGO);
- Aprender com a tecnologia (learning with), em que o aluno aprende usando as tecnologias como ferramentas que o apoiam no processo de reflexão e de construção do conhecimento (ferramentas cognitivas). Nesse caso a questão determinante não é a tecnologia em si mesma, mas a forma de encarar essa mesma tecnologia, usando-a, sobretudo, como estratégia cognitiva de aprendizagem.

O último ponto, salientado acima, é o que mais fortalece a ideia proposta para a utilização pedagógica da informática na educação nos dias de hoje.


No que tange às práticas pedagógicas, destacamos Mendes e Almeida (ALMEIDA, PRADO, 2011, p. 49) que salientam que o uso das TIC

na escola e nos processos de ensino e aprendizagem propicia o saber em como lidar com a rapidez do acesso às informações, a consulta a diferentes fontes de informações, as novas possibilidades de comunicação e interação e as diferentes formas de representação do pensamento e de produção de conhecimentos.


As autoras abordam também uma necessidade de verificar como as TIC estão sendo utilizadas em sala de aula e se há uma integração com o currículo da escola, objetivando-se a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e a formação de pessoas que usam as TIC de forma reflexiva.

Em busca de estabelecer uma interconexão entre o uso da tecnologia na sala de aula com o currículo da escola e um repensar do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa através de um “processo de co-participação,







reciprocidade, mutualidade, diálogo que caracterizam não somente as disciplinas, mas todos os envolvidos no processo educativo” (BOCHNIAK, 1992, p.147), tornamos o nosso olhar para os construtos teóricos sobre a interdisciplinaridade.



Saviani (2003) afirma que a interdisciplinaridade possibilita um passar de conhecimento setorizado para um conhecimento integrado onde as disciplinas se interagem. Conforme BOCHNIAK (1992), através dessa interação, há troca de metodologias, conhecimentos, ou seja, troca de dados, resultados, informações e métodos.




Pode se dizer que a tecnologia na escola é um “prenúncio de novas possibilidades ou de desafios difíceis de vencer” (KRAUSE, 2013). Recursos e ferramenta digitais já fazem parte do dia a dia de todos nós, alunos e educadores, no entanto, para serem usados com um propósito pedagógico mudanças são necessárias envolvendo todos da comunidade escolar.




Cientes das novas possibilidades de ensino utilizando-se da tecnologia como ferramenta e motivadas a enfrentar os desafios que provavelmente irão surgir que propomos esse estudo de caso intitulado A interdisciplinaridade : o ensino de língua inglesa e matemática utilizando-se do laptop educacional – UCA.



## METODOLOGIA



Esse estudo foi realizado no 7º ano do Ensino Fundamental, no 3º bimestre de 2012, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, onde trabalhamos como professora do quadro efetivo. O colégio, criado em onze de Dezembro de 1981, através da Resolução nº 22, do Conselho Universitário da Universidade Federal do Acre e instalado no dia três de Março de 1982, está localizado no município de Rio Branco e tem como finalidade promover experiências de ensino e aprendizagem; seu papel principal é atuar no Ensino, Pesquisa e Extensão.



Além de oferecer Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio, é um espaço também voltado para a observação, pesquisa e prática docente dos alunos de Cursos de Pedagogia, Licenciaturas e demais Graduações. A aplicação de projetos pedagógicos desenvolvidos pelos vários

cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre - UFAC contribuem com o processo de ensino-aprendizagem engajando coordenadores, professores, graduandos e alunos na construção colaborativa do conhecimento.

Os participantes da pesquisa foram um grupo de vinte e seis alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental e as professoras-pesquisadoras. Trata-se de uma pesquisa colaborativa – reflexiva que prevê um trabalho colaborativo entre os professores-pesquisadores, com discussões de textos sobre o tópico em questão e elaboração de um trabalho de intervenção a ser aplicado na sala de aula de Língua Inglesa, com a finalidade de conscientizar os alunos acerca da importância de se aprender inglês, além da conscientização da necessidade de interação entre disciplinas e que a tecnologia pode proporcionar melhorias ao ensino e, conseqüentemente, estimular e propiciar uma melhor formação do aluno-indivíduo. Esta abordagem possibilita aos professores envolvidos um espaço de reflexão sobre o processo de aprendizagem de línguas, um repensar sobre a própria prática docente de forma que possa torná-la mais crítica em busca de transformações necessárias.

Com a inserção do laptop educacional UCA no Colégio de Aplicação surgiu a necessidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa mais significativo para os alunos, de forma que pudesse contribuir para sua formação crítica. Tal fato levou-nos a verificar como se daria a construção do processo de conhecimento em língua inglesa a partir da tecnologia, uma vez que a inserção da mesma na escola, neste caso o laptop educacional UCA, mudanças se fazem necessárias. Uma nova forma de ministrar e vivenciar o ensino que se adapte ao conceito de formação do aluno como ser que participa da produção de seu próprio conhecimento, um indivíduo que se constrói nas interações sociais.

Diante disso, foram elaboradas atividades que fazem parte do contexto de mundo dos alunos; considerando seus conhecimentos prévios em Matemática para ensinar vocabulário, números, conversão entre escalas termométricas em inglês de modo que se sintam mais seguros para se engajarem no discurso em língua inglesa.

Para que o processo de construção de conhecimento se tornasse significativo, as

atividades propostas foram divididas em três etapas: a) contextualização; b) compreensão de textos; c) consolidação do conhecimento. Na primeira etapa, tendo como objetivo com que os alunos adquirissem vocabulário referente a temperaturas, apresentamos figuras que contextualizassem e explorassem

conhecimentos pré-adquiridos pelos alunos no tocante das diferentes temperaturas existentes no planeta. A seguir, a título de exemplificação apresentamos algumas das figuras utilizadas na sala de aula levando em consideração o conhecimento de mundo do aluno.



Figura 1. Demonstração de altas temperaturas



Figura 2. Demonstração de baixas temperaturas

Na segunda etapa, com o intuito de proporcionar uma reflexão sobre os elementos verbais e não-verbais presentes em um texto, além do desenvolvimento das estratégias de leitura, como as palavras cognatas, o vocabulário e conhecimentos sobre a língua inglesa já adquiridos, o uso de inferência

presentes em um texto, foram apresentados aos alunos textos sobre as Olimpíadas de 2012<sup>2</sup> contendo números e escalas termométricas: Fahrenheit e Celsius, o que nos proporcionou uma interdisciplinaridade com a disciplina de Matemática, uma vez que o professor da mesma estava trabalhando em

seu conteúdo programático conversões de escalas termométricas. A seguir, alguns dos textos utilizados na sala de aula.

#### **Poliana reveals fears cold water on marathon swimming**

The swimmer will compete in the marathon Poliana Okimoto water of London Olympics, on Thursday, with a special concern: the water temperature. For Brazil, the cold of London may interfere with evidence and hindering the performance of some athletes. "The low temperature worries me a bit. I hope it's around about 68°F," said the Brazilian swimmer, considering she made a good adaptation in London and is prepared for competition.

#### **No air conditioning in the village, The Confederation of Basketball fans purchasing**

The first night of the Brazilian basketball in the Olympic Village in London was not the best. Because of the intense heat in the capital London - Tuesday temperature reached 82,4°F - and the lack of air conditioning in the apartments, the athletes and the coach Ruben Magnano suffered enough. The solution found by the direction of the Brazilian Confederation of the problem was buy fans and install them in homes.

Figura 3. Exemplificação dos textos utilizados



Na terceira etapa, que tinha como objetivo proporcionar aos alunos a construção de uma planilha utilizando-se do software Kspread no laptop educacional UCA, a interdisciplinaridade entre o Inglês e a Matemática tornou-se essencial, pois os conhecimentos que os alunos tinham a respeito de construção de planilhas e conversões de escalas termométricas contribuíram significativamente para a construção do conhecimento em Língua Inglesa, uma vez que nesta etapa os alunos tinham que ouvir os numerais em inglês e construir a fórmula para a conversão entre as escalas termométricas no laptop.

Esta última etapa foi fundamental, pois se tornou uma etapa de consolidação do conhecimento, ou seja, com o objetivo de verificar o nível de desenvolvimento do aluno,



a atividade proposta os levou a uma produção final possibilitando-os uma construção do seu próprio processo de aprendizagem ao manusearem o software Kspread na construção da escala termométrica utilizando-se dos outros conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, um reencontro com o objeto de ensino nas diferentes etapas da aprendizagem.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Neste estudo de caso realizado no 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação foi possível concluir que, em consonância com os objetivos explicitados nas etapas, as atividades possibilitaram ao aluno um processo de construção do conhecimento em língua inglesa.





Após a aplicação das atividades, esperava-se que o aluno fosse capaz de construir uma planilha utilizando-se do software Kspread no laptop UCA e dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. As conclusões a que se pode chegar ao final da análise desse estudo de caso é que as atividades apresentaram uma coerência com os objetivos propostos, o que possibilitou ao aluno a construção do seu processo de aprendizagem uma vez que todos conseguiram construir a planilha.





É interessante abordar alguns problemas e conflitos que ocorreram durante o desenvolvimento das atividades relacionadas ao laptop educacional UCA. O primeiro problema vivenciado foi em relação a alguns aparelhos que não iniciaram seu processador como deveriam, e assim acarretaram na não utilização dos mesmos. Fazendo com o que a atividade que, de início, seria individual se tornasse em grupo. Durante a mesma, ocorreram outros fatores relacionados à logística que de alguma forma inviabilizou o desenvolvimento das atividades conforme planejadas.



Dessa forma, pode-se constatar que nesse estudo de caso que tinha como propósito compreender como se dá o processo de construção de conhecimento do aluno em língua inglesa com o uso do laptop educacional utilizando-se dos conhecimentos prévios de matemática, que os objetivos foram alcançados uma vez que todos conseguiram construir a planilha. É importante destacar que a interdisciplinaridade entre inglês e matemática foi fundamental, pois os conhecimentos prévios que os alunos já tinham sobre matemática abriram caminho para a construção de novos conhecimentos em língua inglesa.



Além disso, apesar dos problemas acima relatados, o laptop UCA contribuiu para a construção do processo de conhecimento em língua inglesa oferecendo uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude visando garantir a construção de um conhecimento globalizante rompendo com os limites das disciplinas.



Comenfoquenaanálisedoaprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, a tecnologia despertou o interesse dos alunos no processo de desenvolvimento do conhecimento. Como professoras-pesquisadoras, tendo como função exercer um papel mediador nesse processo de aprendizagem, esse estudo nos

possibilitou observar as diferentes maneiras de aprender de cada aprendiz diante do laptop, levando-nos a refletir na necessidade de possibilitar aos alunos diferentes ambientes de aprendizagem combinando interesses, necessidades, sugestões e viabilidade. Desta maneira, novos talentos, habilidades e atitudes são desenvolvidos (tanto pelos alunos quanto pelos professores) por meio de expressivos e verídicos processos de aprender e produzir conhecimento.

Para finalizar, acreditamos que muito ainda pode ser dito sobre o uso da tecnologia nas aulas de língua inglesa com outros enfoques, outras metodologias e perspectivas diferentes.

## NOTAS

<sup>1</sup>Essa pesquisa, financiada pelo CNPq, encontra-se em fase de conclusão.

<sup>2</sup>Os textos referente às Olimpíadas de 2012 se justificam pelo fato de ser um evento que estava acontecendo na atualidade, oportunizando às professoras a utilizarem textos autênticos, com linguagem contextualizada e não textos adaptados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. São Paulo: Loyola, 1992. 147p.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental SEF, p. 7-110, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico**. Brasília: MEC, 2002.

FRÓES, Jorge R. M. **Educação e Informática: A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição** - <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf>. Acesso em: 09 Out. 2011.

JONASSEN, D. **Using Mindtools to Develop Critical Thinking and Foster Collaboration**



**in Schools**, – Columbus, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KRAUSE, Maggi. **Novas formas de aprender e de ler**. Revista Gestão escolar, Ano V, nº 27, p. 6, 2013.

MENDES, Mariza; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Utilização do laptop educacional em sala de aula**. In: O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem / Fátima Maria Bagatini et al; Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Maria Elisabette Brisola Prado (orgs). São Paulo: Avercamp, 2011, p. 34 – 48.

OLIVEIRA, Ramón. **Informática educativa**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, S. G. M.; FURUTA, S. M. Z. C. **Novas tecnologias nas aulas de língua inglesa: aprimorando o processo de ensino - aprendizagem**. Maringá, v. 30, n. 2, p. 197 – 203, 2008.

ROSSINI, Alessandro Marco. **O uso da tecnologia da informática na educação: uma reflexão no ensino com crianças**. Disponível em: [WWW.ipv.pt/millennium/millennium27/15.htm](http://WWW.ipv.pt/millennium/millennium27/15.htm). Acesso em: 15 jan. 2011.

SAVIANI, Neirede. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo, método no processo pedagógico - 4ª edição** – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Veleida Anahí (org). **Conexão de saberes: um desafio, uma aventura, uma promessa**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

VALENTE, J. A. **Informática na educação. O computador auxiliando o processo de mudança na escola**. Disponível em: <http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>. Acesso em: 26 jan. 2011.

# "DE CASA EM CASA, FAZENDO FAXINA": TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA ÍNDIA KAXINAWÁ NA CIDADE DE RIO BRANCO/ACRE

Luciane Ferreira de Moraes  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

Este trabalho está incluído nas discussões de luta por afirmação, e sobrevivência de indígenas residentes na cidade de Rio Branco/Acre. O objetivo aqui é uma discussão do espaço da mulher indígena na cidade. Valorar a narrativa de fonte oral e, as análises, reflexões, tendo como aportes teóricos, Michael de Certeau em "Invenção do cotidiano"; estudos de cultura, Stuart Hall "a identidade na pós-modernidade", entre outros; e pesquisas com índios na cidade, Geraldo Andreello; Jaramillo Bernal; Bessa Freire. O estudo envolve outras mulheres, mas especificamente centramos em uma mulher pelo contexto da trajetória. Reside a treze anos na cidade e efetiva às atividades domésticas, faxinas diárias conforme é contratada. Observou-se que, as experiências de trabalho da índia Kaxinawá na cidade demonstram as trocas e resistências culturais que permeiam materialmente e simbolicamente entre os espaços floresta/aldeia e cidade.

**Palavras-chave:** Índios. Aldeia. Cidade. Trajetória.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da produção de um estudo com índios urbanos na cidade de Rio Branco. Para a elaboração do trabalho de dissertação de mestrado. Na época *in loco* foram entrevistados homens e mulheres entre 18 a 30 anos, pertencentes as etnias, Manchineri, Huni Kui/ Kaxinawá, Apurinã, Yawanawá e Jaminawá.

Os estudos urbanos com indígenas, é recente na composição bibliográfica, ainda são poucos trabalhos que abordam questões sociais, econômicos, culturais desses sujeitos nos espaços da cidade. Segundo dados do IBGE<sup>1</sup> são 17. 578 (dezessete mil e quinhentos setenta e oito) nas áreas urbanas. O estado do Acre corresponde a 4.270 (quatro mil duzentos

e setenta) destes especificamente na cidade de Rio Branco conforme dados do CIMI<sup>2</sup> 1.020 (mil e vinte) indígenas. A maioria vive nas periferias, em casas alugadas. Demonstra que, a intenção de muitos é ficar uma temporada na cidade, para estudar, trabalhar. Conseguindo uma boa adaptação ao lugar: edificando uma casa, trabalhando (de pedreiros exemplos dos homens, doméstica, as mulheres), vão construindo seu espaço na área urbana.

O autor Jamarillo Bernal (2009) numa pesquisa realizada em Manaus demonstra que há uma expressividade de índios nas cidades. E para o autor não só os índios nas cidades, mas os índios da cidade. Que nasceram e talvez *continuaram vivendo no espaço urbano*.


Noutro contexto Geraldo Andreello (2006) em estudo antropológico no município (São Gabriel da Cachoeira) o povo de Iauaretê formado por comunidades indígenas. Organizam desde o comércio, e costumes tradicionais aos modos de vida urbana.

Essas pesquisas e outras são significativas na abordagem histórica, antropológica de índios habitantes na cidade. Todavia, não podemos ignorar a possibilidade da compreensão espacial desses sujeitos. Respondem por uma trajetória de mobilidade entre espaços, floresta/aldeia e cidade.


E as experiências dinamizadas nesses espaços ao serem narradas em *histórias de vidas*<sup>3</sup> desmitifica muitos estereótipos, a partir das vozes consideradas pelo método da *história oral*. É possível reescrevemos a "história" desses sujeitos pelas narrativas.

## MULHERES INDÍGENAS NA CIDADE


Mulheres indígenas estudantes, trabalhadoras, mães de família. Marcadas pela trajetória entre aldeia, cidade. Há muitas outras mulheres, nos movimentos; vendedoras, domésticas, desempregadas. Mulheres nas calçadas das ruas pedindo esmola. Mulheres que lutam no espaço urbano pela afirmação da identidade de ser índia na cidade.




Para olhar o espaço da mulher, necessário uma reflexão em Michelle Perrot (1989). Em um artigo “práticas da memória feminina”, discute que a mulher é o berço da oralidade, dando exemplo, de quando as mulheres escreveriam nos seus diários, todavia, queimavam para não revelarem a ninguém os seus segredos. E no ilusório “silêncio” que elas não aceitam as certas condições impostas.




São mulheres no contexto biológico, mas, sujeitos sociais que manejam suas “artes de fazer” ao modo de vida que levam, buscam alcançar.




As leituras em “invenção do cotidiano” Certeau (2011) ajuda-nos observarmos as formas de resistência, não podemos ver como sujeitos vitimados. São excluídos da sociedade por falta de espaço para se expressarem, lutarem. Mas, as “brechas” através das astúcias, táticas quando ativas os sujeitos dinamizam seus espaços pelas práticas culturais.



Refletindo sobre o espaço da mulher indígena na cidade pelo viés dos *estudos culturais*, manejemos o olhar para “as artes de fazer” no ambiente em que elas vivem: como se articulam, reafirmam seus modos, costumes para sobreviver.




A sociedade tem uma imagem *congelada* dos indígenas, como “povos da floresta”. Freire (2000) discute em artigo “sobre os cinco formas de preconceitos”, o índio como “preguiçoso”, não gostam de trabalhar. A narrativa da índia que faz parte da observação desse trabalho desconstrói discursos que estão pregoadas em meios de comunicação, a repetição de uma ideia, imagem do passado.




As mulheres indígenas na cidade das entrevistadas, concentramos na narrativa de uma índia Kaxinawá. A partir da entrevista realizada em julho de 2012 para o trabalho de dissertação do mestrado. Narrativa dessa índia se destacou pela sua história de vida.



## TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA ÍNDIA KAXINAWÁ



As ideias de Walter Benjamin (1994) em “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, considera que as experiências dos narradores estão suprimidas, porque falta valorização as mesmas.



Nesse sentido, a importância da relação entre os sujeitos e a mobilidade, os aprendizados que os índios apresentam pelas

experiências (trocas) que adquirem entre espaços floresta/aldeia e cidade.

O pensamento de reconstruir a maneira de ver a sociedade e o seu meio pelas práticas culturais dos sujeitos é admissível, levando em conta as narrativas no caso de reflexão, as mulheres indígenas. Suas relações, movimentos, modos de vida possibilita reconstruir visões, ideias, imagens de um tempo passado para o presente.

Lenilda Kaxinawá conhecida também por Nilda tem 31 anos de idade. Migrou do município de Feijó ao município de Rio Branco em 1982. Juntamente com uma prima saiu escondida dos pais, pedindo carona na estrada, em busca de um parente. Este (tio de Lenilda) era de confiança dos pais dela, para onde ele ia a levava junto, porém quando este vai embora para a cidade, ela decide ir ao encontro desse parente:

Eu vim pra cá na época tinha treze anos, aí assim agente viemos pra rua né, eu e minha prima, eu tinha duas primas lá, o meu tio já morava aqui em Rio Branco. Eu gostava muito desse meu tio que veio pra cá... a mãe e o pai não deixava eu sair de jeito nenhum, aí eu, na época que ele veio pra cá, eu senti muita falta, aí nos fugimos pra cá, peguei um carona sem saber nem pra onde, só sabia que era Cadeia Velha onde ele morava... aí viemos assim, tipo na doida, nós sabia só o local, quando nós chegamos aqui, deixaram nós lá na delegacia (riso) pra procurar, porque a delegacia ficava no bairro da Cadeia Velha. Aí, de lá nos voltamos dormimos numa casa de um parente, que índio também, Jaminawá, mas nós nem conhecia, nem sabia que existia essa tribo. Aí, depois lá eles levaram nós lá pra casa do índio, tinha umas tias lá que tavão fazendo tratamento, aí de lá ela levou nós lá pra Cadeia Velha.

A fala de Lenilda demonstra, quando morava com os pais, estes não a deixavam sair de casa, só podia sair na companhia de um tio. Porém, quando ele migra para a cidade de Rio Branco ela fica sem a referência dele. E decide ir ao encontro do parente (tio). Na narração expressava orgulho, e admiração pela coragem de sair fugida sem os pais saberem.

Chegando na cidade não consegue de início se localizar, mas, com ajuda de outros parentes encontra quem ela procurava. Para ajudar nas despesas, aos treze anos de idade arranja trabalho em casa de família, cuidando

de crianças.

O jeito expansivo, e as maneiras de fazer as atividades fez com que os não indígenas gostasse do trabalho de Nilda. Com isso, a convite de uma patroa que não querida desfazer dos serviços domésticos prestados pela índia. A leva para o estado de Rondônia. Lá Lenilda Kaxinawá se adaptou rápido por ser uma mulher que não carrega o sentimento de vítima, o modo comunicativo, sorriso aberto

conquistou os patrões e amizades.

Em 2000 retorna a cidade de Rio Branco para ficar perto dos pais e demais parentes (irmãos, primos, sobrinhos) que estavam instalados num bairro periférico, foram construindo várias casas num mesmo terreno. Observar a figura a baixo (espaço de moradia da índia Lenilda Kaxinawá, no bairro Eldorado – Rio Branco/Acre).



Foto: Luciane Moraes, julho 2013.






As casas **são construídas com pedaços de madeira velha**, com uma entrada principal. A maioria das casas não possuem janelas, apenas uma porta. Numa visita realizada em julho de 2013 a tarde sol quente, mas, mantinham a porta fechada, e sem terem nenhuma ventilação. Demonstra que essas famílias mantêm alguns modos de vida, como a construção de suas casas ao modo como são as estruturas das casas feitas nas aldeias.

Vivendo na cidade Nilda percebe com o passar do tempo às **condições financeiras pouco mudou**, mas com a afetividade ao lugar se aprende a viver o dia-a-dia da cidade. Trabalha, conhece outros parentes indígenas, cria relações **próximas com não indígenas**. Sempre em movimento no *ir e vir* da floresta para a cidade, ou deslocamento de um lugar a outro dentro da cidade através dos contatos com os parentes que vem da aldeia e passa uma temporada no local onde mora Nilda Kaxinawá.

Num dos comentários de Lenilda Kaxinawá a preocupação com os pais doentes, a mãe de tanto desgosto familiar com morte de parentes por falta de assistência a saúde na aldeia,

[...] tá difícil o negócio da saúde lá (aldeia), foi no mês de março agora que morreu outra irmã de minha avó. Aí, que minha mãe ficou mais revoltada, justamente outra irmã que veio embora, porque se fosse tão bom assim a aldeia, os parentes não tava saindo da sua aldeia pra vim pra cidade né, pra tentar vida. Já veio minha prima com os filhos dela, com nove filhos pra cá, tá morando até alugada ali na parada final. E veio um bocado de parente lá de Tarauacá também, já vieram a maioria moram, mas não aqui né, em cada bairro por aí, moro os parentes deles, porque se a aldeia fosse assim, como eles falam né, que é tão bom que tá mudando, os parentes não saía, ia fazer o que em Feijó, porque não tava lá na aldeia deles plantando? A minha mãe








na época que minha avó tava doente, ela passou no máximo duas semanas, quase que ela morria de fome, nem legume assim, porque enchente do rio acabou com tudo né, e assim negócio de mistura, nem peixe tinha porque tava cheio... a caça também é difícil lá, sei que é no Centro, é duas horas, três horas de viagem a pessoa tem ir de dormida, passa duas semana pra caçar, e matar alguma coisa [...].



Demonstra certa indignação pelas dificuldades: ver seus parentes passarem necessidades na aldeia. E para ela a cidade tornou-se um espaço de oportunidade, de melhor condição de vida. Mas, vim para cidade é um processo de aprendizado e adaptação. O pai da jovem organiza o cantinho, nada agradável aos primeiros olhos, pelo matagal que existia, mas, com as poucas condições junta madeira velha, usada e construí uma casa (toda fechada, apenas com uma pequena porta de entrada) para a família. A noite se mantinha em alerta pelos barulhos dos tiros que vinham das casas vizinhas. E ali no bairro eldorado Lenilda Kaxinawá e a família foram reconstruindo seu espaço de vida.

## AS “ARTES DE FAZER” FAXINA



Dos entrevistados, há estudantes universitários, sobrevivem com bolsa de pesquisa, e alguma ajuda de custo. E os que trabalham quando conseguem uma diária (babá, diarista, no caso das mulheres; ajudante de pedreiro, limpador de quintal, no caso dos homens), evidencia desde as condições de habitação, trabalho, de como é vivência de algumas famílias indígenas que vivem na cidade.

Entretanto, é perceptível notar, no caso de Nilda Kaxinawá que preferem estar na cidade a estarem na aldeia, passando fome, falta de assistência a saúde:



É na aldeia é tudo difícil, tudo era difícil... porque tá difícil o negócio da saúde lá, foi no mês de março agora que morreu outra irmã de minha avó aí que minha mãe ficou mais revoltada, justamente outra irmã que veio embora, porque se fosse tão bom assim a aldeia, os parentes não tava saindo da sua aldeia pra vim pra cidade né, pra tentar vida, já veio, minha prima com os filhos dela, com nove filho pra cá, tá morando até alugada ali na parada final, e

veio um bocado de parente lá de Tarauacá também, já vieram a maioria moram, mas não aqui né, em cada bairro por aí, moro os parentes deles, porque se a aldeia fosse assim, como eles falam né, que é tão bom que tá mudando, os parentes não saia, ia fazer o que em Feijó, porque não tava lá na aldeia deles plantando.

Vale ressaltar, no local onde vive Nilda Kaxinawá e demais famílias, aparentemente formam uma “aldeia urbana”, não é minha intenção discutir aqui, mas, é perceptível, são varias casas em **único lugar**. E são grupos de Huni Kui/Kaxinawá. E no comentário acima a entrevistada desfaz o discurso da aldeia/floresta seja um bom lugar para viver, se muitos estão migrando para cidade, há algo a pensar, como são estruturas, espaços, condições dos índios que estão nas aldeias, mas, para muitos na cidade também não encontram condições adequadas de moradia.


E as mulheres que nas aldeias fazem a comida, o artesanato. Na cidade assumem atividades de cuidar de criança (babá), casa (doméstica). Nilda não relatou como faz as faxinas nas casas dos não indígenas. Mas, quando diz:

Só uma vez na semana limpo a casa da mulher, arrumo tudo, aí ela paga R\$ 50,00 reais, R\$ 55,00 a diária, quando eu termino de fazer a faxina ela me paga. Eu conheço muita gente, que eu já trabalhei, quando elas precisam passar uma roupa, elas ligam, eu vou, eu não fico parada [...]

O jeito de contar seus afazeres demonstra orgulho em “saber fazer faxina”. Nilda trabalha muito, ao término de seu trabalho, dedica a casa, ao filho e esposo. Lava roupa, limpa a casa, faz comida. E conta com um sorriso aberto, não há tristeza, mas, entusiasmo em suas narrativas, de sentir uma *mulher batalhadora* que veio de sua aldeia, e aos poucos adquirindo as experiências, aprendendo a viver do trabalho urbano.


## TROCA E RESISTÊNCIAS CULTURAIS

Hall (2003) na terceira parte da obra “da diáspora, identidade e mediações culturais”, analisando o conceito de cultura popular apresenta algumas discussões que associamos para discutir as práticas culturais *como formas de luta*. Analisando a partir das práticas




culturais como campo de múltiplas objetivas, e subjetivas ações materializadas no espaço e tempo da análise.


Nesse sentido, Hall (2003, p. 255) escreve:




Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural. Na atualidade, essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas.




A resistência parte da tradição contra discursos e materialidade que induz uma perda, uma igualdade, homogeneidade. Lenilda Kaxinawá num trecho da sua narrativa produz esse discurso de aceitação e resistência ao dizer:




Eu acho que depende da pessoa né, viver do jeito que ela é né, as vezes eu mesmo, eu fico me perguntando pra mim, vem um monte de parente aí né, pintado, dançando Mariri. Aí, eu já falou pra eles mesmo, se eu quisesse ser da minha cultura era na época que eu morava né, já que eu sai, ah eu não quero mais saber dessa minha cultura não, depois de velha, era pra mim já (riso)... porque eu já me acostumei, eu vou ser do jeito que eu sou mesmo, e meu tio diz – nós tem que andar pintado, buscar nossa cultura. Eu digo, deixa eu ser, porque vocês não me ensinaram quando eu era nova né, agora depois de veia eu vou aprender, não quero mais não... assim do jeito que eu já estou mesmo, cada qual é do jeito que é né...



*Aceitar e resistir são visíveis nas formas de luta* (discursiva), linguagens acionadas no campo das identidades, traçadas em experiências de lutas, negociações.



Os eventos culturais são dinamizadores na vida do sujeito (exemplo, o sujeito aceita algo, mas, essa aceitação está em processo), sendo acompanhados pela lógica do tempo. Necessidades vão sendo criadas e representados nos espaços de vivências pelas práticas culturais em *campo de luta* por consentimentos e oposições.



O processo dinamizador da cultura faz com que necessidades sejam criadas, surjam,

porque os espaços, tempo que se movimentam e, são os sujeitos que provocam tais mudanças em suas práticas no lugar onde vivem, por onde andam.


A sociedade ocidentalizada tende a excluir o “diferente”, se uma parte do quebra-cabeça não encaixa devidamente ao que se esperar, é jogado de lado, esquecido. Assim, são com as gentes índias que procuram viver na cidade. Aparentemente parece estar “tudo bem”, mas, as diferenças causam rejeição, ao mesmo tempo produz ao sujeito uma identificação ao espaço do outro. É através das *lutas, embates, negociações* que eles (índios) produzem suas afirmações, ações.

A luta é constante desses povos para manter, reafirma-se culturalmente. Para Hall (2000) a identidade:


[...] tem a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”.

A identidade é construída pela representação que fazem de nós e como nos representamos. Há muitas discussões em torno desse conceito, “identidade”, porque cada vez mais, os sujeitos estão procurando se firmar (representar) para o “outro”, seus direitos no espaço e tempo, contínuos. É uma forma de poder enxergar a si mesmo, os jeitos, gostos, sabores, perante aquele que é diferente. Nota-se que os homens e mulheres entrevistados se dizem índios porque os diferenciam dos que não são, os brancos, assim, também, os que se diferenciam entre índios e índios, pela etnia.


A discussão de Hall (2000), o “torna-se”, é coerente considerando que somos sujeitos dinâmicos no espaço temporal. Mobilidades, caminhos, percorrem continuamente o corpo, a mente, as lembranças, a memória, vão e voltam no tempo, somos sujeitos móveis, passamos constantemente por mudanças porque nosso espaço habitado, percorrido, nunca é o mesmo, e nossas ações projetam, modelam, reconstroem espaços, e tempo histórico, materializado por nossas realizações.




Não dar para continuarmos com a visão de uma imagem congelada de que só existe índio na floresta. Como expressa Freire (2002, p. 12):




Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”.



Afirmção de uma identidade, indica que é apenas porque os não indígenas condicionam os indígenas a se afirmarem, identificarem, para não serem abomindados numa imagem já criada de tempos passados, com uma representação pejorativa, preconceituosa, egoísta, entre outras coisas.




Andrello (2006, p. 277) escreve: “a cultura é, assim, não apenas aquilo que diferencia os índios dos brancos, mas também aquilo que diferencia os índios entre si”. É importante notar essas diferenças para que possamos pensar as identidades, os processos de luta, vivência no espaço urbano. O “ser diferente” do outro (não indígena). Nesse sentido, a luta pela questão de identificar-se perante o “outro” é para reescrever sua história, como vivem, quem são, agora viventes não só do espaço floresta, mas, também do espaço da cidade.



Parafrazeando Hall (2003, p.110), a identidade é construída e reconstruída na relação com o outro, e a por aquilo que nós nos identificamos. O sujeito se identifica, mas, sempre falta algo. Essa falta é construída pela representação. É nesse caminho, que os sujeitos se constituem (nas relações com outro), isso, é parte do que compreendemos como identidade. Percebo ser impossível entendermos a identidade como todo, sempre falta algo, que não apreendermos, pelo movimento do espaço e tempo. Há mudanças, reformulações constantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



As referências metodologias foram o aporte para a linha de discussão proposta. Acrescentar Michelle Perrot não resolve a discussão de gênero, mas, traz uma apresentação, a mulher índia constrói sua

identidade de acordo ao espaço e tempo em que vive.

Pela narrativa aqui apresentada foi possível perceber, as mulheres representam ainda a ideologia da mulher que cuida da casa, das crianças, mas, trabalham, estudam, articulam suas afirmações identitárias de indígena na cidade. Carregam as experiências da vida na floresta, no trânsito entre espaços, das narrativas contadas pelos parentes.

Falar de mulher, e no caso estudado, *mulher indígena* ganha uma complexidade maior, porém através da narrativa gravada, foi possível analisar e, as idas *in loco* como é o espaço de habitação de Nilda Kaxinawá. Gestos, olhares, expressões, perceber os sentimentos diante das atividades que exerce.

As questões abordadas no texto: trajetória de vida entre espaços, aldeia e cidade contribui para a reconstrução de olhar dinâmico, perceber a mobilidade que os sujeitos indígenas exercem entre esses espaços.

São múltiplas linguagens que as mulheres indígenas representam no corpo, no falar, nos gestos, jeitos há muito que se perceber, discutir, principalmente estudos que procurem as linguagens urbanas nos índios da cidade.

Portanto, a partir de uma narrativa de uma índia Kaxinawá seu espaço na área urbana representa um lar de relações culturais, trabalho, perspectivas, um campo de luta pela afirmação de torna-se índia na/da cidade.

## NOTAS

<sup>1</sup>. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Conforme os dados da população ver link de consulta: [http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ac&tema=censodemog2010\\_indig\\_univer](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ac&tema=censodemog2010_indig_univer)


<sup>2</sup>. Conselho Indigenista Missionário. Indígenas em espaços urbanos no Acre. Editora Mensageiro: Rio Branco, 2012

<sup>3</sup>. PORTELLI 2010.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRELLO, Geraldo. **Cidade do índio: transformações e cotidiano em Iauaretê**. São Paulo: Editora UNESP: ISA: NUTI, 2006.


BENJAMIN, Walter. **Onarrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.




BERNAL, Jaramillo Roberto. Índios urbanos: processo de **reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus**. Manaus: Salesiana Dom Bosco, 2009.




CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.




FREIRE, J.R.B. **Tradução e interculturalidade: o passarinho, a gaiola e o cesto**. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/alea/v11n2/v11n2a10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/alea/v11n2/v11n2a10.pdf)> Acesso em: fev. 2013



\_\_\_\_\_. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. Revista do centro de estudos do comportamento humano. Manaus-Amazonas, 01 set, 2000.



\_\_\_\_\_. **Tradição oral e memória indígena: a canoa do tempo**. Disponível em: < [http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Acanao\\_do\\_tempo\\_versaoUFAC2008.pdf](http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Acanao_do_tempo_versaoUFAC2008.pdf)> Acesso em: fev. 2013.



HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

PERROT, Michelle. **Práticas da memória feminina**. V. 18. São Paulo: Rev. Bras. de Hist. 1989.

PROJETO HISTÓRIA. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 14, Cultura e Representação, fev/1997.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. Tradução de Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

\_\_\_\_\_. **Forma e significado na história oral. A pesquisa como um experimento em igualdade**. Tradução Maria Therezinha Janine Ribeiro São Paulo: Revista projeto história, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que faz a história oral diferente**. Tradução Maria Therezinha Janine Ribeiro. São Paulo: Revista projeto história, 1997.



# A “DOUTRINA DA AYAHUASCA” NUM TERREIRO DE MINA-JEJE-NAGÔ NA CIDADE DE PORTO VELHO

Luciano Leal da Costa Lima

Maycon Rock Vital Leão

*Fundação Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO



O presente artigo analisa a “Doutrina da Ayahuasca”, nome dado ao conjunto ritual constituído de toques de tambores, letras e melodias de cânticos litúrgicos, passos de danças, etc., encontrado unicamente no Terreiro Samburucu, da Mãe de Santo Chica Macaxeira. Nunes Pereira (1979, p. 142) observa uma prática inovadora no culto de Tambor de Mina em Porto Velho, haja vista que as cantigas e os toques do culto local foram tidos como únicos e repletos de singularidade. Para o autor, tal prática não fora observada em nenhum outro lugar onde se praticava o culto afro-brasileiro de Tambor de Mina-Jeje ou Mina-Nagô. A partir dessas afirmações, delimitamos como objetivos: traçar uma abordagem histórico do uso de bebidas alucinógenas nas práticas xamânicas; analisar o sistema ritual do simbolismo xamânico e sua adoção nas comunidades Amazônicas; caracterizar e analisar a “Doutrina da Ayahuasca” no Terreiro Samburucu. Nosso estudo está fundamentado nas bases de renomados teóricos, tais como: Eliade (1992), Ramos (1975), Bruno (1966), Pereira (1979), Thompson (1992), Prandi (2001) e Cemin (1999). A partir das abordagens e comparações desses teóricos, buscamos formular as análises dentro das questões identitárias, culturais, antropológicas, históricas e sociológicas, entrelaçando suas teorias para a comprovação de nossas hipóteses. Para a elaboração desse trabalho utilizamos os métodos: quantitativos, qualitativos e história oral, mecanismos essenciais para a coleta e análise das informações. A pesquisa mostra que a “Doutrina da Ayahuasca” deixou de ser praticada, mas as práticas rituais de sua liturgia permanecem em diversas casas de culto afro-brasileiro em Porto Velho.

**Palavras-chave:** Amazônia. Porto Velho. Tambor de Mina. Ritual. Ayahuasca.



## INTRODUÇÃO

Há décadas que o Terreiro Samburucu ou São Benedito foi erguido na cidade de Porto Velho, estado de Rondônia. Por meio dos relatos orais, sabe-se que os últimos cultos realizados nas suas dependências ocorreram no último endereço de suas instalações, que distavam 30 Km da BR-319, sentido Humaitá/AM, sob a direção da conhecida mãe de santo, Ceci Lopes Bittencourt, chamada pela alcunha de Chica Macaxeira, permanecendo na memória do povo da cultura afro-brasileira como uma das mais importantes personagens do início dos cultos de matriz africana na cidade. No local último de suas instalações restam apenas pedaços de vasos sagrados, sinais de Pejú - uma espécie de altar onde se encontram dispostos os diversos tipos de insígnias, como as pedras votivas, armas e demais objetos simbólicos - erguidos às entidades iorubanas e do Tambor de Mina maranhense, e pedaços de madeira, restos das edificações do Terreiro e da casa da mãe de santo.







A história desse Terreiro permanece velada na memória dos habitantes da cidade. São relatos de antigos moradores da cidade e de pessoas adeptas do culto afro-brasileiro local, que ouviram as histórias de seus pais, personagens dos eventos religiosos e de fatos que relacionaram o terreiro com as questões políticas e sociais de sua época. Sabe-se que os terreiros não apresentam registros como Atas e outros documentos oficiais. Essa escassez de documentação faz com que as narrativas orais sejam importantes instrumentos de pesquisa e fontes documentais, pois apresentam uma riqueza de detalhes dos acontecimentos. Reportando a Thompson (1992, p. 15), o historiador deve valorizar a memória dos sujeitos anônimos e ao modo como esses sujeitos irão contar “estórias” sobre o passado. Thompson complementa:



Nesse contexto, a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos. (THOMPSON, 1992, p. 17).



Essa forma de fazer história e dar significado à memória, mesmo que seja o registro de um único ator social, torna-se imprescindível e uma forma de arrolar acontecimentos. A fala de uma única pessoa pode até ser questionada, mas quando o historiador aplica uma análise crítica daquele discurso, utilizando as técnicas de análises interna e externa, atribuindo valores, significados, enumerando sua estrutura, será capaz de extrair elementos importantes, os quais irão servir de mecanismo para legitimar determinados acontecimentos.



Além do registro memorial, encontramos obras de grande importância histórica e antropológica, citando aqui as obras de Nunes Pereira: "A Casa das Minas: contribuição ao estudo das sobrevivências do culto dos voduns do panteão daomeano no Estado do Maranhão" de 1947, "Moronguetá: um decameron indígena" de 1967 e o livro de Ary Tupinambá Penna Pinheiro intitulado: "Viver amazônico" de 1986. Essas obras nos relatam uma série de eventos que ocorreram nas dependências desse Terreiro, apresentando uma riqueza nas narrativas e descrições antropológicas e etnográficas. Dentre esses eventos, encontramos dois que faziam parte do calendário religioso do terreiro: a Festa ao santo católico São Lázaro (sincretizado como Omulu) e o ritual denominado de "Doutrina da Ayahuasca". Nesse trabalho faremos uma análise dessa "Doutrina", ritual religioso que fez uma convergência entre o Tambor de Mina e a bebida alucinógena Ayahuasca, mantendo os valores espirituais do segmento religioso, mas inovando o rito com a inserção de uma bebida no culto. Antes de abordarmos esse ritual, precisamos compreender o sistema xamânico, entender o uso de bebidas alucinógenas nos rituais e de que forma determinadas comunidades amazônicas vieram a adotar esse sistema de culto.

## SISTEMA RITUAL XAMÂNICO E O USO DE BEBIDAS ALUCINÓGENAS











Inicialmente precisamos conceituar o termo "Xamanismo", pois, nessa parte do trabalho, proporcionará uma melhor compreensão do ritual "Doutrina da Ayahuasca", que iremos abordar posteriormente. Monteiro conceitua a palavra xamã:

A raiz da palavra xamã, deriva dos povos Tugus, da Sibéria, adotada amplamente pelos antropólogos para se referirem à pessoa de uma grande variedade de culturas arcaicas, que antes eram conhecidas por: pajés, curandeiros, magos, videntes. Embora nem todo vidente, curandeiro, mago, ou pajé, seja um xamã. (MONTEIRO, 2006, p. 20).

Essa definição de Monteiro é explícita nas palavras de Mircea Eliade em sua obra: "El chamanismo y las técnicas arcaicas de extasis":

El chamanismo stricto sensu es por excelencia un fenómeno siberiano y centralasiático. 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 dessas definições, podemos concluir que o termo xamanismo é usado para designar as práticas rituais animistas e



primitivas. Contudo, cada sociedade tem seus próprios rituais de iniciação ao Xamanismo, não sendo, assim, um modelo único e homogêneo. Quanto ao Xamã, acredita-se que seja o indivíduo dotado de conhecimento espiritual e responsável por realizar todas essas práticas religiosas, podendo assim defini-lo como “Aquele que enxerga no escuro” ou “aquele que tem poderes de lidar com os espíritos e proteger-se contra eles”. Outras denominações dadas aos Xamãs na sociedade moderna são pajés, feiticeiros, magos, curandeiros, benzedeiros, rezadores. O autor cita o papel do feiticeiro que o chefe de família pode assumir eventualmente. Essa prática ainda é viva nas comunidades africanas, onde o feiticeiro pode ser também outro membro do lar. Outro recorte que podemos fazer no texto citado acima de Eliade (1960, p. 16) é acerca da vida religiosa dos povos siberianos e centro-asiáticos, que gira em torno do xamanismo, haja vista *“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”*.

Nas práticas xamânicas primasse pelas curas de caráter mágico, a previsão do futuro, a comunicação com os espíritos ancestrais, a invocação de “espíritos” considerados bons, o afastamento de forças maléficas e o transe mediúnico, principal canal que proporciona aos seus adeptos a possibilidade de transcender e/ou transitar entre o mundo material e o espiritual e permite aos xamãs e/ou sacerdotes uma ligação entre o humano e o divino. Para que ocorra esse processo de “diálogo” entre o natural e o sobrenatural é necessário que o xamã possa entrar num “estado de transe” durante o ritual, a fim de que os espíritos da natureza possam ser invocados e possam manifestar por meio dele os “seus dotes”. Esse transe mediúnico proporciona aos espíritos ancestrais invocados a “abertura espiritual” para que orientem os consulentes a solucionar seus problemas físicos ou espirituais ou, ainda, superar situações onde a condição humana desconhece. A comunicação entre os xamãs e as entidades ancestrais pode ser estimulada através de diversos elementos como a utilização dos jejuns, restrições alimentares, cânticos, danças, instrumentos musicais, toques de tambores, fumos, aplicação de calor e defumação, massagens, fricções, rezas, benzeções e o uso de plantas. Tanto na cultura afro-brasileira, quanto na indígena, a presença das plantas nos












rituais religiosos é indispensável.

Tucan (2004, p. 2) diz que, ao se reportar ao tráfico de escravos para o Brasil, os *“negros trouxeram consigo o conhecimento dos poderes das plantas”*. Esse mesmo autor afirma que nos segmentos de matriz africana, as “entidades espirituais” é quem determinam o uso das plantas e seus compostos medicinais. Essas instruções variam. Ao serem ingeridas podem vir acompanhadas de bebidas alcoólicas, podendo, também, ser inaladas e usadas nos banhos rituais. Embora detentores desses saberes, os negros se depararam com outra realidade, que os levou a adaptar seus conhecimentos e terem que utilizar plantas da região em que se encontravam. Prandi (2004, p. 2) esclarece que nesse longo processo, os negros não só sincretizaram os orixás, mas também apagaram elementos de sua cultura, por meio da:

“adoção de fórmulas ou elementos recuperados se faz de acordo com a interpretação pessoal, a vontade e o interesse de cada pai ou mãe-de-santo, e se dá de modo diferente em cada terreiro. Assim, recuperar o passado perdido também significa adaptar, inovar, criar”. (PRANDI, 2004, p. 234).

Tucan (2004, p. 4) apresenta uma série de plantas que foram introduzidas nos rituais: abre-caminhos, alecrim, alfavaca, alfazema, Boldo, erva-doce, espada de São Jorge, Gameleira, etc. Além dessas, torna-se comum a ingestão de bebidas nos rituais afro-brasileiros, destacando aqui o uso da jurema, vinhos de palmeiras, cervejas de cereais, vinho tinto, conhaque e até cachaça.

Na cultura ameríndia, os rituais xamânicos apresentam uma riqueza de elementos que vão desde o uso de imagens feitas de pedra, o uso de animais e de bebidas alucinógenas com princípios psicoativos, psicodélicos ou enteógenos, as quais foram chamadas de “alimento dos deuses” como é o caso do Chocolate (entre os maias e astecas), a Jurema (indígenas do nordeste no ritual chamado de Toré), a Chica (bebida ritual dos povos andinos pré-colombianos), a Peyote (utilizada no México e pela Igreja Nativa Americana) e a Ayahuasca, considerado o mais poderoso e difundido alucinógeno xamânico. Eliade diz que por meio do uso de objetos, imagens ou quaisquer coisas consagradas:



O homem religioso se esforça por manter-se o máximo de tempo possível num universo sagrado e, conseqüentemente, como se apresenta sua experiência total da vida em relação à experiência do homem privado de sentimento religioso, do homem que vive, ou deseja viver, num mundo dessacralizado. (ELIADE, 1992, p. 19).

Assim o homem dessacraliza seu mundo, passando a viver numa existência profana, para que, por fim, reencontre as dimensões existenciais do homem religioso por meio das bebidas rituais.

Desde tempos imemoriais, a Ayahuasca vem sendo utilizada como planta curativa dos males do espírito, e seu uso foi amplamente difundido entre as tribos milenares que habitavam a região amazônica, das terras dos Altiplanos Andinos até regiões habitadas por tribos da Amazônia brasileira. A prática xamanística indígena-cabocla, do uso da Ayahuasca foi apreendida pelos seringueiros, quando estes passaram a viver embrenhados no meio das florestas atraídos pela riqueza fácil ofertada pela coleta da borracha. Arneide Cemin (1999, p. 5), diz que:

O tipo de xamanismo que ganhou visibilidade no cenário religioso brasileiro, a partir de 1930, é o que denominamos de “xamanismo ayahuasquero”, pois ele remonta a grande tradição de consumo ritual de ayahuasca tipo de Xamanismo que praticado por inúmeras tribos do Peru, da Bolívia, da Colômbia e da Venezuela. O encontro entre índios e seringueiros, na faina de extração do látex, resultou na assimilação, pelos segundos, de elementos básicos da cosmologia indígena, entre eles, o uso de psicoativos como propiciadores das experiências de contato com o sagrado. A complexidade do intercruzamento de culturas que se encontram no xamanismo ayahuasquero, tal como é praticado pelas vertentes a que nos referimos, coloca o difícil problema de definir o tipo de religiosidade que ele comporta: se xamanismo ou catolicismo popular, Espiritismo ou Umbanda. (CEMIN, 1999, pp. 5-6).

Algumas considerações importantes são encontradas no texto acima. Uma delas diz respeito ao encontro entre seringueiros nordestinos e indígenas nos seringais

amazônicos. Ernani Bruno (1966, p. 133) afirma que um grande contingente de nordestinos passa a ocupar a região amazônica a partir do século XIX, atraídos pela oferta de trabalho proporcionado pela extração da goma elástica.

Bruno assinala:

Primeiro, foram grupos de maranhenses, depois de rio-grandenses-do-norte, paraibanos, pernambucanos, alagoanos e em escala maior cearenses. Avolumou-se esse movimento imigratório a partir de 1870, acentuando-se de 1877 a 1880, depois em 1889-1890 e mais tarde e 1900-1901, sempre que as secas mais prolongadas devastavam o sertão do nordeste. (BRUNO, 1966, p. 134).




Souza complementa:

Foi do nordeste que a Amazônia recebeu a mão-de-obra necessária à extração da borracha nos seringais. Desde que o açúcar brasileiro entrou em crise, causada pela concorrência do açúcar de beterraba no mercado mundial, a pecuária nordestina se transformara numa economia de subsistência. Significa esta mudança que a população, pelo fato de dispor de maior quantidade de alimentos, passou a se reproduzir em taxas mais elevadas. (SOUZA 1980, p. 54).

A vinda desses nordestinos para a região promove um complexo cruzamento de culturas, transformando a região num lugar de intercruzamentos do pensamento religioso de vertentes africanistas, indigenistas e o catolicismo europeu. O sincretismo que daí se oriunda é tão complexo que tratar das suas diversas vertentes, torna-se quase que impossível. Embora exista essa dificuldade, segmentos religiosos com elementos sincretizados já foram analisados, podendo citar aqui a Pajelança, o Terecô, Catimbó, Umbanda e o Tambor de Mina. Lima (2012, p.32) enfatiza que Chica Macaxeira está entre esses nordestinos que vieram para trabalhar nos seringais.







Grande parte dos nordestinos manteve intenso contato com os indígenas e assimilaram elementos de sua cultura. Acredita-se que Chica Macaxeira também o tenha feito isso durante sua permanência na região dos seringais. Tal afirmação é possível graças às primeiras análises do texto de Nunes Pereira, quando se





reportar ao ritual inovador, desenvolvido nas dependências do Terreiro Samburucu. Sabe-se também que essas culturas ameríndias migraram para as cidades e dentre elas encontramos o uso da bebida alucinógena Ayahuasca. Cemin (1999, p. 4) enfatiza que além da jurema, a Ayahuasca é utilizada pelos índios nas suas sessões destinadas a previsões, aconselhamentos e curas, sempre acompanhada de fumo de tabaco, o uso do instrumento maracá e a entoação de cantigas xamânicas. E isso, com um teor inovador, iremos encontrar no Terreiro Samburucu de Chica Macaxeira. Seu culto de segmento de Tambor de Mina vai comportar o xamanismo indígena ayahuasquero.

## UMA BREVE HISTÓRIA DO TERREIRO SAMBURUCU



O Terreiro Samburucu foi um espaço sagrado reconhecido pela sociedade de sua época e um lugar histórico que contribuiu para a proliferação das práticas de matriz africana na cidade de Porto Velho e Guajará-Mirim, ambas as cidades de Rondônia. O pesquisador Luciano Leal da Costa Lima em seu trabalho de monografia concluído em 2011, intitulado: “o Terreiro Samburucu e a origem dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho” concluiu que esse terreiro tem suas origens ligadas há um dos primeiros grupos de barbadianos que vieram trabalhar na Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. O autor apresenta dados que mostram que entre os trabalhadores da Ferrovia, alguns negros de possível origem africana ou barbadianos praticavam uma forma de culto chamada de “Mandinga” nas imediações do antigo bairro Triângulo. Registros orais coletados pela pesquisadora Nilza Menezes publicados em 1998 na sua obra “Chá das cinco na floresta”, vêm complementando essas informações. Na entrevista concedida por Conroy Theophilus Shockness (MENEZES, 1998, p. 38), percebemos que muitos dos barbadianos que para cá vieram não eram protestantes. O entrevistado afirma que:

“alguns trouxeram de lá também, **pois lá eles usam também suas mandingas**... meus pais me contaram que lá, inclusive no Caribe mesmo, papai contou que havia um senhor que andava com um ninho de caba na cabeça (marimondo que faz casa no chão, de barro, conhecido na

região como marimondo caboclo). Dizia ele que uma pessoa não podia entrar no quintal do outro e tirar uma fruta, sem a permissão, pois assim estaria **amarrando seu destino**”. (MENEZES, 1998, p. 38, grifo nosso).

Claramente se percebe no depoimento oral de Shockness que esses trabalhadores trazem essa prática ritual de molde africano, haja vista que se trata de negros que foram “transportados” como escravos do continente africano para as ilhas caribenhas, ou então eram descendentes diretos de seus ancestrais, preservando suas raízes culturais e religiosas, não se deixando “converter” ao culto cristão protestante existente nas ilhas das Antilhas. Lima explica que “a utilização do termo genérico barbadiano, era aplicado a todos os trabalhadores de cor negra oriundos dos mais diversos países do Caribe que para cá vieram” (LIMA, 2012, p. 11). Para corroborar o depoimento acima do Senhor Theophilus Shockness, o mesmo autor utiliza o depoimento de Claudionor, residente em Porto Velho, aposentado como soldado da borracha e ex-integrante da Guarda Territorial da Estrada de Ferro. Na entrevista, Claudionor confirma que entre esses barbadianos, havia a figura de um negro chamado de “Seu Benedito”:

Ele era barbadiano, não falava português, depois que ele foi mais se atualizando né, falava milhozinho um pouco... O primeiro que eu conheci foi ele, eu só conheci ele aqui. Depois foi que vieram outros, outras histórias... Ele morava aqui na Estrada de Ferro... Ele era trabalhar da estiva. **O primeiro terreiro que eu conheci aqui foi o dele.** Depois de uns dois anos, três anos foi que fundado esse de Santa Bárbara. E outros foram surgindo por aí.” (Entrevista realizada em dia 07/05/2010, grifo nosso).

Essa é o primeiro registro que faz alusão a um trabalhador de serviço braçal da Ferrovia que praticava um ritual africanizado. Na memória e no registro oral dos entrevistados por Lima (2011, p. 5), Seu Benedito trabalhou na Estrada de Ferro até meados de 1942, quando veio a óbito, ao contrair uma das várias doenças tropicais da época. Esse mesmo autor (LIMA, 2011, p. 10) relata que o sacerdote, ao perceber sua grave condição de saúde, “convidou” dona Chica Macaxeira para sucedê-

lo a frente do Terreiro, assumindo-o a partir do ano de 1943.

Apesar de sua marcante trajetória e influência religiosa na cidade, o Terreiro Samburucu deixou de existir logo após a morte de sua mãe de santo Chica Macaxeira no dia 04 de dezembro de 1978. Seu legado ritual subsistiu e pode ser encontrado nos mais diversos terreiros umbandistas de Porto Velho, além de sua presença nos ritos antigos ainda preservados por integrantes da União do Vegetal, graças às doutrinas deixadas pelo Mestre Gabriel que, além de frequentador e adepto das práticas desenvolvidas por Chica Macaxeira, incorporava a entidade cabocla “Sultão das Matas” e assumiu o cargo de Ogã no Terreiro.

Reportando-nos ao momento em que a sacerdotisa Chica Macaxeira ascende como líder do Terreiro Samburucu, práticas e rituais inovadores passam a ser inserir em seu calendário e ciclo de festas. Como observado anteriormente, um dos diversos rituais que se sobressaiu foi o da “Doutrina da Ayahuasca”, que passaremos a analisar a partir de então, tomando como referência o registro feito por Nunes Pereira.

## A DOCTRINA DA AYAHUASCA NO TERREIRO SAMBURUCU

Durante quatro anos de pesquisas nos Terreiros de Porto Velho após ter realizado dezenas de entrevistas, não encontramos uma única pessoa que pudesse descrever a Doutrina da Ayahuasca, nem mesmo fazer, por mais simplória que fosse, uma menção acerca desse ritual ou, ao menos, dizer que tal prática foi desenvolvida no Terreiro Samburucu. Apesar dessa escassez de relatos orais, encontramos seu registro etnográfico nas páginas do livro de Nunes Pereira: “A Casa das Minas: contribuição ao estudo das sobrevivências do culto dos voduns do panteão daomeano no Estado do Maranhão, Brasil”, que teve duas edições: de 1947 e 1979. Esse registro nos impulsionou para a realização desse trabalho, haja vista que já realizamos vários outros relacionados sobre esse terreiro e da vida da mãe de santo Chica Macaxeira. Utilizaremos aqui as duas edições dessa obra em epígrafe.




A obra de Nunes Pereira foi prefaciada pelo antropólogo Arthur Ramos, uma das maiores autoridades dos estudos acerca

da cultura do negro e da sua identidade no Brasil. Nessa introdução assinada em 1947, encontramos informações importantes, pertinentes e complementares que introduzirão aqui nossa análise. Arthur Ramos diz que as pesquisas de Nunes Pereira são datadas como sendo do ano de 1942, porém o autor reivindicou, junto à Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia, que fossem reconhecidas como anteriores há esse ano, haja vista que desenvolveu trabalhos etnográficos acerca dos aspectos religiosos dos segmentos Minas, às referências incidentais aos segmentos Nagôs e aos aspectos da cultura não religiosa dos negros maranhenses, em data bem anterior ao ano de reconhecimento. Nossa incisão aqui do prefácio de Arthur Ramos se faz necessário para esclarecer questões ligadas à datação das pesquisas de Nunes Pereira que ao ser referendado em diversos trabalhos acadêmicos, creditam sua obra à década de 1970. Esse reconhecimento do percurso histórico servirá de referência para que outros pesquisadores evitem cometer o mesmo equívoco.



Arthur Ramos enfatiza:

Este trabalho de Nunes Pereira vem preencher, como já dissemos, um claro nos estudos do Negro no Brasil, **dando-nos a primeira contribuição importante sobre o assunto no extremo norte do país.** É uma pesquisa pioneira, embora a um dos aspectos das culturas negras – e certamente o mais importante – ele nos abre largas perspectivas para pesquisas e indagações futuras. (PEREIRA, 1947, p. 18, grifo nosso).



A partir dessa afirmação de Arthur Ramos, reconhecendo esse trabalho como sendo a primeira contribuição dos estudos sobre o negro no extremo norte do país, podemos concluir que muitos dos seus registros foram inéditos, como é o caso da descrição da “Doutrina da Ayahuasca”. Como mencionado anteriormente, visitando as comunidades de terreiro durante quatro anos, não encontramos um depoimento sequer que fale da existência dessa Doutrina no Terreiro Samburucu. Embora exista essa escassez de registro, não se pode negar a vinda de Nunes Pereira à cidade de Porto Velho, graças aos depoimentos colhidos junto à sociedade portovelhense. Fazemos aqui menção, tido






como o mais importante desses depoimentos, a entrevista concedida pela escritora e historiadora Yêdda Maria Pinheiro Borzacov. Perguntamos acerca da passagem de Nunes Pereira pela cidade de Porto Velho. A escritora foi enfática ao afirmar que o referido era amigo de seu pai Ary Tupinambá Penna Pinheiro - médico, etnólogo, escritor, fundador da ACLER - e esteve hospedado na cidade por diversas vezes, recordando-se de diversos episódios ocorridos na década de 1970. A autora ainda enfatizou que o pesquisador mantinha estreitos laços de amizade com autoridades locais e visitava a cidade desde a década de 1940. As informações concedidas pela escritora corroboram e nos permitem afirmar que as descrições de Nunes Pereira sobre a cidade e o Terreiro Samburucu, são verdadeiras e legítimas.



O ritual da “Doutrina da Ayahuasca” é descrito pelo autor com maestria e riqueza de detalhes impressionantes, levando-nos a perceber claramente seu corpus litúrgico, elaborado com uma multiplicidade de elementos. Ele descreve:



Encontrando-me em Porto Velho, Território Federal de Rondônia, certa noite fui visitar um terreiro, de origem mina-jeje, para ali registrar (por intermédio de um músico profissional, colaboração de mãe-de-santo e de algumas filhas de Voduns) toques de tambores, letras e melodias de cânticos litúrgicos, passos de danças, etc., etc. Não era dia de festividade do calendário mina-jeje, mas pude levar àquele <<terreiro de Chica Macaxeira>>, uma companheira de viagem, interessada mais nos problemas sociais do que nos religiosos da área. (PEREIRA, 1979, p. 122).



As diversas vindas de Nunes Pereira fazem com que, numa rápida análise do texto, pareça que a obra tenha sido realmente produzida nos anos posteriores à criação do Território Federal de Rondônia. Porém, reportando-nos à página 121, Nunes Pereira diz que nessa nova edição (de 1979), novas notas e observações por ele memorizadas foram incluídas, a fim de dar ao trabalho um caráter mais apurado e nos moldes científicos. Na edição de 1979, percebe-se que a partir da página 63, denominadas de “notas complementares”, o autor desdobra as informações do seu trabalho de monografia. Assim, uma riqueza de detalhes é acrescentada ao seu trabalho.











Antes de realizar o registro do ritual da Doutrina da Ayahuasca no Terreiro Samburucu, a mãe de santo Chica Macaxeira apresentou ao pesquisador Nunes Pereira um pedaço do cipó da legítima Ayahuasca:

Mostraram-me ali pedaços da ayahuasca, conhecida, também, popularmente, como nos vales dos rios Negro e Purus, pelo vocábulo tupi cipó. É claro que não pude identificar aqueles pedaços como de uma Malpighiácea (à falta de folhas, frutos, raízes ou de outros elementos indispensáveis a uma classificação científica) ou como outros fragmentos da casca do tronco ou haste de acordo com as regras da moderna taxonomia, sugeridas pelo botânico Corner, do Museu de Singapura. Por essa razão não deixei de manifestar minha desconfiança de que aqueles pedaços de cipó fossem da legítima ayahuasca. No entanto - como me foi dado observar, naqueles vales, entre índios e semicivilizados - logo duas ou três pessoas presentes secundaram a palavra da mãe-de-santo, afirmando: “É a ayahuasca. É. E da verdadeira”. (PEREIRA, 1947, p. 142).

“*Não era dia de festividade no calendário mina-jeje*” – Com essa frase Nunes Pereira expressa seu reconhecimento ao Terreiro como pertencente ao segmento religioso Tambor de Mina, nos moldes da cultura jeje, a qual é oriunda do Antigo Daomé e vai estabelecer seus fundamentos na região de Cachoeira de São Félix, na Bahia; Recife, em Pernambuco e São Luís, no Maranhão. Além disso, o autor era profundo conhecedor desse segmento religioso, pois tinha diversos membros de sua família que praticavam o culto aos voduns, registro encontrado na página 122 da segunda edição.

Antes do ritual, Nunes Pereira assistiu a preparação da bebida Ayahuasca, percebendo que determinados elementos foram inseridos ao chá, não conseguindo ele saber que elementos foram e, embora tenha querido saber, não lhe foi revelado (PEREIRA, 1942, p. 142), pois se tratava de elementos secretos e sagrados ali. O registro técnico dos toques de tambores, letras e melodias de cânticos litúrgicos, passos de danças, etc., feito pelo músico e compositor paraense Joaquim Wolfango Teixeira (PEREIRA, 1947, p. 225), demonstra o inteiro compromisso de Nunes Pereira com a cientificidade de seu trabalho,





não adulterando informações coletadas durante sua pesquisa de campo. Esse registro era feito “*de quando em quando, os tocadores e bailantes paravam para que se registrasse*” (PEREIRA, 1947, p. 123), os cânticos ou doutrinas ali entoadas, recebendo da mãe de santo Chica Macaxeira todo o esclarecimento e seus significados. Vale ressaltar que no corpo da letra de um cântico ritual, uma série de ensinamentos são neles inseridos, os quais são chamados de “Doutrina”. Esses ensinamentos, além de trazer toda uma história ancestral, são transmitidos durante os rituais religiosos, promovendo o equilíbrio e inspirando os sentimentos de harmonia. Nas religiões que mantêm a transmissão oral, os cânticos são considerados enigmáticos, recheado de palavras mágicas detentoras de poderes para trazer energias positivas ou negativas. Lima (2011, p. 18) afirma que as cantigas são:

Uma espécie de utilização mágica do som, ou seja, de acordo com sua entoação e frequências próprias, sustentam vibratoriamente o trabalho mediúnico. Esses cânticos podem ser entoados com finalidades diversas: invocar entidades, marcar o início de sua incorporação ou desincorporação, criar formas mágicas para determinados trabalhos, abrir e fechar sessões, pedir forças espirituais, afastar espíritos maus, pedir perdão e diversas outras finalidades. (LIMA, 2011, p. 18).

Nunes Pereira diz que as cantigas, o som dos tambores e as danças utilizadas paralelamente com a bebida Ayahuasca, tinham como objetivo único propiciar o estado de transe anímico. O uso de uma bebida num ritual dentro de uma casa de culto afro-brasileiro e nos moldes de Tambor de Mina é visto pelo pesquisador como uma inovação no ritual de Mina-Jeje, cujos princípios de culto são considerados extremamente tradicionais, não incorporando em seu bojo uma prática de ingestão de bebida alucinógena para alcançar fins espirituais. Esse princípio só é observado em matrizes de cultos ameríndios, como é o caso da União do Vegetal (Mestre Gabriel) e do Santo Daime (Mestre Irineu). Essas duas práticas religiosas são consideradas religiões Ayahuasqueiras, apresentando um sincretismo de elementos dos ritos afros, espírita, cristão e xamânico indígena.

Além dessa inovação no ritual, Nunes

Pereira vai observar outro elemento importante: “*Os toques, inegavelmente, tinha a rítmica que me eram familiares não só da Casa das Minas, de São Luís do Maranhão, como do Bogum de Mãe Valentina, em Salvador, Estado da Bahia.*” (PEREIRA, 1947, p. 223). Isso quer dizer que apesar de manter o ritmo das cantigas entoadas em várias partes do país, as “*palavras correspondem, de modo característico, à fonte popular de versejadores semi-analfabetos*” (Op. Cit., 1947, p. 224). O autor cita como exemplo cantigas que tem palavras com nome de Voduns, personagens folclóricas e sacralizadas e de santos católicos. Durante todo o ritual, Nunes Pereira frisa que a única bebida consumida é a Ayahuasca. O autor complementa que depois da festa sagrada, os frequentadores da casa consumiam desde bebidas populares como o vinho tinto, conhaque e cachaça, como bebidas mais requintadas como o vinho do Porto e o vinho Moscatel.


Por fim, o autor conclui que o conjunto de cânticos da “Doutrina da Ayahuasca” praticado no Terreiro de Chica Macaxeira, “nada contém de original e especificamente ligado à Ayahuasca”, mas uma prática inovadora por ele ali observado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS


A integração das culturas é o maior fenômeno antropológico dos últimos tempos. Para se compreender a atuação de determinados grupos ou segmentos religiosos num dado espaço de tempo, é preciso reconhecer valor que esses grupos têm nas sociedades em que atuam. Além disso, é necessário compreender como seus elementos se misturam, como se adaptam e como são apreendidos, perpassando as fronteiras culturais e sociais e propiciando a não perda do conhecimento e manutenção de sua história.

O estudo da Doutrina da Ayahuasca, conjunto de cantigas rituais ou doutrinas que ao som de tambores, de voz humana e passos de danças, necessários para propiciar a comunicação, entre os adeptos do Terreiro Tambor de Mina-Jeje-Nagô e as entidades do panteão daomeano, voduns, inquices e Ojés, por si só mostra como se integraram culturas e como elementos religiosos se misturam num mesmo espaço, criando um culto único e inovador, não encontrado em nenhum outro lugar. Chica Macaxeira apreendeu elementos






das culturas ameríndias, cristãs e africanizadas e inseriunas práticas rituais do Terreiro.




Esse estudo não encerra as investigações acerca da Doutrina da Ayahuasca, nem tão pouco finaliza futuras análises ao texto de Nunes Pereira. O painel aqui introduzido enseja a necessidade de se fazer resgates de caráter histórico, antropológico e social, de documentos que descreveram práticas culturais e religiosas até então desconhecidas, mas que foram amplamente praticadas no Terreiro Samburucuou São Benedito, sob a liderança da memorável Chica Macaxeira.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




BRUNO, Ernani. **História do Brasil Geral e Regional: Amazônia**. Vol. I. São Paulo: Cultrix, 1966.




CEMIN, Arneide. **Xamanismo**: algumas abordagens teóricas. Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente – Março, nº 15, Vol. III, 1999. Acessado em 30.09.2013.




ELIADE, Mircea. **El chamanismo y las técnicas arcaicas de extasis**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1960.



ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



LIMA, Luciano Leal da Costa & TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. **Festa de caboclo**: um olhar etnográfico. Artigo publicado no site: [http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=152#\\_ftnref20](http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=152#_ftnref20). Acessado em 26.09.2013.



LIMA, Luciano Leal da Costa Lima. **A formação dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho**. Revista Veredas Amazônicas – Nov. – Nº 01, Vol. I, 2011. Acessado em 26.09.2013.

MENEZES, Nilza. **O chá das cinco na floresta**. São Paulo: Komedi, 1998.

MONTEIRO, Ana Vitória Vieira. **Xamanismo**: a arte do êxtase. São Paulo: e-books Brasil, 2006.

PEREIRA, Nunes. **A Casa das Minas**: contribuição ao estudo das sobrevivências do culto dos Voduns, do panteão Daomeano, no Estado do Maranhão, Brasil. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia, 1947.

PEREIRA, Nunes. **A Casa das Minas**: contribuição ao estudo das sobrevivências do culto dos Voduns, do panteão Daomeano, no Estado do Maranhão, Brasil. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

PRANDI, Reginaldo. **O Brasil com axé**: candomblé e umbanda no mercado religioso. Estudos Avançados, v. 18, nº 52, 2004. Disponível em <http://revistas.usp.br/eav/article/view/10033/0>. Acessado em 30.09.2013.

SOUZA, Itamar de. **Migrações internas no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TUCAN, R. de O.; VARELA, L. H. A.; SILVA, R. A. M. S. **Uso de plantas medicinais em rituais afro-brasileiros no Pantanal sul Mato-Grossense**. In: Simpósio sobre recursos naturais e socioeconômicos do Pantanal, 4., 2004, Corumbá, MS. Sustentabilidade regional: Anais. Corumbá: Embrapa Pantanal: UCDB: UFMS: SEBRAE-MS, 2004. (CD-ROM).

# CONHECIMENTOS PRÉVIOS: REFLEXÕES A PARTIR DE SITUAÇÕES DIAGNÓSTICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Lucilene Pereira  
Orestes Zivieri Neto  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente texto discute o uso de situações diagnósticas no ensino da matemática a fim de levantar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito de determinados conteúdos. Trata-se de uma experiência vivida durante o primeiro semestre de 2012, em uma escola pública da rede estadual do município de Rolim de Moura – Rondônia, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O texto foi construído tendo por base três avaliações diagnósticas de matemática realizadas em uma turma do segundo (2º) ano do Ensino Fundamental, pautando-se na análise das atividades diagnósticas e os registros de desempenho das crianças. O referencial teórico discute a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, vistos como ponto de partida para novos conhecimentos. Os resultados mostram que ainda existe um distanciamento entre o cotidiano do aluno e as práticas educativas na escola. Também apontam para a necessidade de se aperfeiçoar as estratégias de sondagem com atividades que efetivamente constatem os conhecimentos já adquiridos pelos alunos em suas vivências cotidianas e escolares anteriores, assim como demonstram a necessidade de planejamento adequado que possibilite intervenções cujos resultados sejam avanços reais na aprendizagem.

**Palavras-chave:** Conhecimentos prévios. Situações diagnósticas. Matemática

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação conjunta do Ministério da Educação, da Fundação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com objetivo de formar docentes para atuar na educação básica

pública.


Em Rolim de Moura-Rondônia o PIBID iniciou-se em junho de 2011, atendendo duas escolas públicas que possuem turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nestas escolas, as bolsistas desenvolvem atividades em sala de aula pelo menos duas vezes por semana. Para tanto, participam inicialmente de oficinas de língua portuguesa e matemática que são organizadas pelos coordenadores do subprojeto; em seguida planejam as atividades ou sequências didáticas com a colaboração e acompanhamento da professora supervisora e por fim aplicam as atividades em sala e realizam os registros escritos do ocorrido.

Seja qual for a turma atendida, o Subprojeto de Pedagogia parte do princípio de que é necessário primeiro conhecer os reais conhecimentos dos alunos para em seguida planejar as atividades. Sendo assim, a avaliação diagnóstica<sup>1</sup> é uma prática constante tanto em língua portuguesa como em matemática. O objetivo deste texto, portanto, é realizar uma reflexão sobre o uso dos instrumentos diagnósticos utilizados em uma turma de 2º ano de uma das escolas atendidas pelo subprojeto, a qual recebe cinco bolsistas acadêmicas do curso de Pedagogia, que por sua vez são acompanhadas pela professora supervisora e a coordenadora de área.


## BREVE DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Desde muito cedo a matemática está presente na vida da criança por meio das relações que estabelece com o mundo e a sociedade, e muitas vezes a escola ignora o contato do indivíduo com a matemática ao longo da vida quando este entra no ambiente escolar, tendo em vista que, conforme aponta Almeida (2009), “[...] muitas vezes, o professor parte do pressuposto de que as crianças chegam à escola sem conhecimento”.


Ao contrário disso, os estudos de Moreno




(2006, p. 55) mostram que “várias pesquisas em nível mundial deixaram claro que as crianças constroem ideias sobre os números e sobre sistema de numeração ainda antes mesmo de terem chegado à escola”. Com este mesmo entendimento, Duhalde e Cuberes (1998, p. 36) afirmam que:




Sabemos que a rigor, o menino e a menina chegam na escola já tendo contactado os números. Em muitos casos, inclusive, usam para resolver problemas cotidianos. Tais conhecimentos numéricos não somente adquiridos no ambiente familiar e em seus jogos como também através das variadas informações que recebem socioculturalmente.




Para que as crianças, ao entrar na escola, não tenham seus conhecimentos desconsiderados, nos últimos anos estudiosos da didática da matemática (TEIXEIRA; SOBRAL, 2010) têm defendido a importância da realização de atividades que permitam ao professor levantar os conhecimentos prévios dos alunos. Tais atividades chamadas no contexto educativo de “sondagem” ou “avaliação diagnóstica” passaram a ser adotadas por professores há pouco tempo e atualmente, segundo Fernandes (2011, p. 1)



Virou quase uma obrigação. Não há (ou pelo menos não deveria haver) professor que inicie a abordagem de um conteúdo sem antes identificar o que sua turma efetivamente conhece sobre o que será tratado. Apesar de corriqueira nos dias de hoje, a prática estava ausente da rotina escolar até o início do século.



Para a autora, a realização da avaliação diagnóstica possibilita ao docente partir dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos e deste modo trabalhar conteúdos que representem desafios possíveis de serem superados, ou seja, para que o professor não comece por conteúdos que o aluno já conhece e tampouco proporcione atividades cujo nível de complexidade esteja acima das possibilidades reais das crianças.



No mesmo sentido, Miras (2006), fundamentado na concepção construtivista, afirma ser necessário que o docente faça o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos para que possa dar continuidade a novas atividades. Em sua opinião (2006, p. 66):


O interesse da concepção construtivista pelas questões relativas ao estado inicial dos alunos (e neste caso pelos esquemas em que seus conhecimentos estão organizados), não é tanto um interesse por estudar e analisar essas questões em si mesmas, mas porque elas repercutem e incidem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem realizados na aula. Uma das afirmações mais contundentes sobre o papel do conhecimento prévio do aluno nos processos educacionais é a frase: “O fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isso deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados”.

No que se refere ao ensino da Matemática, Moreno (2006) aponta que é importante desde o início do ano letivo descobrir através de uma sondagem o nível de conhecimento dos alunos a fim de avaliar quais conteúdos serão mais apropriados, bem como qual metodologia será utilizada para que ocorra um avanço significativo na sua aprendizagem. A partir da ideia de que a criança já possui certos conhecimentos em relação aos números, por exemplo, é necessário conceituá-los a fim de que este aluno perceba que a matemática faz sentido no seu cotidiano e não como algo que se estuda somente em uma sala de aula. Desta forma, para Moreno (2006, p. 50):


A questão central no ensino da matemática é, então, como levar os conhecimentos ensinados a terem sentido para os alunos. Charnay (1994) explica assim: “o aluno deve ser capaz não somente de repetir ou e refazer, mas também de ressignificar em situações novas, de adaptar, de transferir seus conhecimentos para resolver novos problemas”.

Vale destacar que no Brasil, o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de matemática (BRASIL, 1997), orienta aos educadores para que a disciplina seja relacionada ao cotidiano do aluno, possibilitando uma aprendizagem significativa. Para os formuladores deste documento (BRASIL, 1997, p. 25):

As necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam uma inteligência essencialmente prática, que permite reconhecer problemas, buscar e solucionar informações, tomar decisões e, portanto, desenvolver uma ampla capacidade para




lidar com a atividade matemática. Quando essa capacidade é potencializada pela escola, a aprendizagem apresenta melhor resultado.




Assim, deveria existir uma conexão maior e não um distanciamento entre os conhecimentos que o aluno já domina e a disciplina curricular em questão. Para que isso ocorra, cabe à escola, por meio de estratégias adequadas, criar as condições potencializadoras da capacidade já desenvolvida pelos alunos em suas atividades cotidianas.




## **CONTEXTUALIZANDO AS SITUAÇÕES DIAGNÓSTICAS**







A experiência aqui relatada se divide em três momentos de utilização de situação diagnóstica entre os meses de fevereiro a julho de 2012 em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental composta por 19 crianças. As três situações tiveram por objetivo levantar conhecimentos dos alunos a respeito da escrita dos números, sequência numérica e operações simples de adição e subtração.



Em diálogo com o coordenador do subprojeto do PIBID, especialista em educação matemática, este explicou que seria necessário aplicar conteúdos já trabalhados pela professora da sala, assim como aqueles já trabalhados em outros anos letivos. Com esta estratégia seria possível conhecer justamente o que cada aluno já dominava e quais seriam suas dificuldades. Nesse sentido, ao planejarmos a avaliação diagnóstica, tivemos a preocupação de conversar com a supervisora e a professora responsável pela turma, a fim de saber quais conteúdos já haviam sido trabalhados. Entendíamos que, desta forma, os alunos teriam possibilidade de demonstrar efetivamente seus conhecimentos prévios.



Na primeira situação, foram propostas três atividades nas quais os alunos tiveram a possibilidade de demonstrar, de forma escrita, seus conhecimentos prévios acerca da matemática. Entre elas, a primeira atividade tratava-se de contas armadas com adição e subtração simples, as quais deveriam ser resolvidas pelos alunos, na segunda deveriam escrever o antecessor e sucessor dos números previamente determinados e por fim, escrever por extenso o nome de alguns números.



Tendo em vista que ao avaliar os resultados destas atividades, houve dúvidas sobre o conhecimento dos alunos, uma vez que se esperava um número maior de acertos já que se tratava de um conteúdo trabalhado no ano anterior, foi planejada uma segunda situação diagnóstica em que os alunos pudessem novamente revelar seus conhecimentos, principalmente em relação à sequência numérica, porém de forma lúdica.

Essa nova situação ocorreu através de uma atividade que denominamos “jogo da bola” realizada no pátio da escola com 19 alunos que estavam presentes no dia. O jogo tinha como proposta que as crianças contassem os números até 50 em ordem crescente e no decorrer da atividade em ordem decrescente, tendo em vista que os mesmos já haviam realizado na primeira sondagem a escrita dos números. Para isso, a bola era jogada e a professora ou a bolsista pedia ao aluno que falasse uma determinada sequência numérica a exemplo do número 20 ao 30.

A terceira situação de avaliação diagnóstica ocorreu no início do segundo semestre de 2012 para observar o avanço dos alunos referente à matemática. Nesta última avaliação foi realizado um ditado de números, de até três casas decimais o qual continha os seguintes algarismos: 5, 11, 24, 86, 90, 100, 150, 555, 384 e 800. Participaram desta atividade 16 alunos.

As atividades desenvolvidas foram previamente planejadas junto à professora para que a sondagem não fosse algo muito fácil ou considerado muito difícil pelos alunos, uma vez que a intenção do PIBID é proporcionar a realidade da iniciação à docência.

## **ANALISANDO AS SITUAÇÕES DIAGNÓSTICAS E SEUS RESULTADOS**

Ao aplicarmos as atividades planejadas com o objetivo de levantar o conhecimento prévio dos alunos, percebemos que alguns resultados não foram compatíveis com o que a professora esperava e ainda avaliamos que algumas situações poderiam ter sido diferentes, conforme discutiremos a seguir. Ao analisar as atividades da primeira situação tivemos o seguinte resultado, conforme o quadro abaixo:



Quadro 1: Síntese da Avaliação Diagnóstica – 2º ano A

Aluno <sup>2</sup>	Realizou a Adição e subtração?	Antecessor e sucessor	Soube escrever os números por extenso?
A	Não	Sim	Não
B	Não	Parcialmente	Não
C	Sim	Sim	Sim
D	Sim	Sim	Sim
E	Não	Parcialmente	Não
F	Sim	Sim	Sim
G	Não	Não	Não
H	Sim	Sim	Sim
I	Sim	Sim	Parcialmente
J	Não	Não	Não
K	Sim	Sim	Sim
L	Sim	Parcialmente.	Sim
M	Sim	Sim	Parcialmente
N	Sim	Sim	Sim
O	Parcialmente, teve dificuldades principalmente em subtração.	Sim	Sim
P	Conseguiu desenvolver parcialmente, teve dificuldades principalmente em subtração.	Sim	Sim
Q	Sim	Sim	Sim

Fonte: Caderno de Registro, fevereiro de 2012.

Dos 17 alunos que realizaram esta atividade, na proposta, “resolva as adições e subtrações”, cinco não conseguiram apresentar o resultado correto das operações, dois solucionaram parcialmente como no exemplo a seguir:  $8-1=7$  e  $45-23=5$  demonstrando dificuldade quando a operação apresenta duas casas decimais. Por fim, 10 (dez) alunos solucionaram corretamente as operações propostas. Na segunda proposta, “complete abaixo o número que vem antes e o que vem depois”, dois não conseguiram desenvolver a atividade, três desenvolveram parcialmente e 12 não apresentaram os sucessores e antecessores de todos os numerais propostos. Na última atividade desta avaliação, “escreva o nome de cada número”, cinco não escreveram de forma correta, dois parcialmente e dez escreveram corretamente, por extenso, o nome de todos os numerais propostos.

Em relação às operações de adição e subtração, na medida em que as “contas armadas” eram aplicadas, constatamos que elas não possibilitavam ter acesso aos conhecimentos já dominados pelos alunos uma vez que a atividade não apresenta às crianças grandes desafios em sua resolução por não proporcionarem o desenvolvimento de estratégias próprias. Este tipo de cálculo não possibilita às crianças, por exemplo, pensar quais as estratégias mais adequadas para a resolução. Deus e Tahan (1998, p. 24), explicam que nessa proposta de atividades as crianças não precisam “[...] desenvolver suas próprias formas de pensar e de resolver os problemas, nem mesmo precisa compreender como funciona uma conta armada”. Com este mesmo entendimento Sequerra (1998, p. 55)


afirma que:

As contas de adição e subtração representam uma das grandes dificuldades das 1ª e 2ª séries. Muita gente acredita que, para aprender essas contas, basta decorar uma série de etapas [...] as contas são ensinadas como ‘técnicas’ ou seja, “séries de ações que, se repetidas, conduzem ao resultado esperado”. Na maioria das vezes, essas ações são aplicadas sem que se saiba seu significado, sem que saiba o porquê de cada etapa; sem saber o que faz a conta “dar resultado certo”.


Cabe destacar que as dificuldades nesta parte da sondagem foram imensas. Apesar da professora já ter trabalhado adição e subtração, os alunos não demonstraram domínio destes conceitos na medida em que confundiam um com o outro. Esta dificuldade ficou mais evidente em relação ao conceito de subtração tendo em vista que vários alunos ao invés de subtrair realizavam a soma. Para Coll e Teberosky (1998, p. 33):

A adição e a subtração são operações que servem para quantificar o resultado de uma grande variedade de ações que praticamos com coleções de objetos na vida cotidiana, como anexar, juntar, unir, aumentar, acrescentar, completar, ganhar, tirar, separar, perder, diminuir, comparar e deixar.


Na atividade com antecessor e o sucessor, como era um conteúdo já trabalhado pela professora, esperava-se que os resultados fossem bons. No entanto,




quando foram colocados números superiores a trinta, os alunos apresentaram dificuldades principalmente no que se dizia respeito ao antecessor. Para as crianças a ideia de ter que voltar a um número anterior é um processo que leva um tempo para ser conceituado tendo em vista que os mesmos não aceitam ter que voltar ou até mesmo perder alguma coisa como é o caso na subtração.



Já com relação a última atividade em que era preciso escrever por extenso o nome de alguns números, pelo fato da turma ainda estar em processo de alfabetização, o nível de dificuldade apresentado nesta parte da avaliação foi maior. Algumas crianças escreveram como se estivessem falando. Segundo Lerner e Sadovsky (1996, p. 92):



As crianças elaboram conceitualizações a respeito da escrita dos números, baseando-se nas informações que extraem da numeração falada e em seu conhecimento da escrita convencional dos “nos”. Para produzir os números cuja escritura convencional ainda não adquiriram, elas misturam os símbolos que conhecem, colocando-os de maneira tal que se correspondam como a ordenação dos termos na numeração falada.




Em relação à organização didática para a realização das três situações propostas, percebemos que grande parte dos alunos

conseguiu realizar a primeira sondagem, apesar de utilizarem uma hora a mais do que havíamos planejado. Porém, ao longo do desenvolvimento das atividades houve uma intensa movimentação na sala de aula e, como consequência, muitos acabaram passando “cola” para outros que estavam com maiores dificuldades, o que pode ter comprometido em parte o resultado da avaliação diagnóstica.


Além disso, ao questionarmos sobre a dificuldade da criança, chegamos à conclusão de que as atividades escolhidas para a sondagem são tradicionais e que, portanto, podem camuflar os resultados. Assim, retomamos o pensamento de Ferreiro e Teberosky (1999) ao destacarem que a escola passou muito tempo usando métodos tradicionais para ensinar matemática. Essa tendência, no entanto, ainda não foi completamente superada, se mantendo em vigor em muitas escolas. Para as autoras (1999, p. 30) “[...] o fato de que durante décadas os homens tenham aprendido, na escola, a calcular utilizando lápis e papel, memorizando os resultados de um cálculo, não pode ser usado como prova de que se chega a uma noção de “quantidade numérica”, com a qual se pode operar, dessa maneira”.

Todavia, as dificuldades persistiram na segunda situação diagnóstica que envolvia o jogo da bola como demonstra o fragmento de registro abaixo:



Professora: 6,7,8,9 ( e jogou para a bolsista)
Bolsista: 10,11,12 (passei para o aluno G dar sequência – este não disse nada)
Professora: não tem que contar G? Parou em qual número?
Aluno G: 4
Professora: tem que continuar da onde ela parou. Se foi até o 13 tem que contar 14, 15, 16 e depois passa a bola.
Aluno G: 4

Fonte: Caderno de Registro, março de 2012.



No decorrer da atividade percebemos a necessidade de alterar as regras do jogo em vários momentos para que seus objetivos fossem alcançados. Os alunos começaram a jogar a bola somente para os colegas que tinham mais afinidades e com isso trocamos a regra para que a bola fosse passada de mão em mão. Os resultados desta vez foram mais

preocupantes tendo em vista que os alunos não conseguiram chegar à sequência numérica até 50. Nesta atividade apenas oito crianças presentes conseguiram chegar até o número 30.

Ao avaliar os resultados pouco positivos, acreditamos que fatores inerentes ao ambiente interferiram na resolução da proposta.

Desta forma, o jogo fez perceber que mesmo utilizando um novo espaço para ensinar matemática os alunos ficaram eufóricos pelo fato de se ausentar da sala de aula e participar de um jogo no pátio. Isso mostra que esse tipo de atividade precisa ser ampliado no interior da escola. Além disso, a presença de outra turma no pátio no mesmo momento influenciou negativamente na medida em que atrapalhou o desenvolvimento da atividade e seus objetivos. Após 40 minutos de jogo,

a turma foi encaminhada à sala de aula para realizar a segunda parte da atividade que era escrever uma sequência numérica até os números por eles conhecidos e na frente de cada número os seus respectivos nomes.

As dificuldades encontradas fez com que novas atividades fossem planejadas e ao aplicarmos a terceira situação diagnóstica envolvendo o ditado de números observamos que houve avanços reais no aprendizado, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 – Síntese da avaliação diagnóstica de escrita dos números

Aluno	5	11	24	86	90	100	150	555	384	800
A	5	11	24	86	90	100	150	555	384	800
B	5	11	24	86	NR	1100	NR	8611005	13864	8110
C	5	11	24	86	90	100	150	NR	1384	8100
D	5	11	20	86	99	100	150	225	324	890
E	5	11	24	86	99	100	150	555	384	860
F	5	11	24	86	90	100	150	355	1384	8100
G	5	11	24	86	90	100	1015	501550	1308084	8100
H	5	11	24	86	60	100	150	255	1050	204
I	5	11	24	86	90	100	150	555	384	8100
J	5	11	24	86	90	100	150	555	384	800
K	5	11	24	NR	90	100	150	5055	3084	800
L	5	11	24	86	90	100	150	555	384	800
M	5	11	24	67	60	100	105	106	340	80100
N	5	11	24	86	90	100	150	5505	304	860
O	5	11	24	61	91	100	201	265	304	861
P	7	4	8	9	7	3	9	8	13	9
Total de acertos	15	15	14	12	09	14	10	05	05	04
Total de erros	01	01	02	03	06	02	05	10	11	12

Fonte: Caderno de Registro, agosto de 2012

Legenda: NR: Não realizou.

Como é possível verificar, na medida em que aumentaram as casas decimais a quantidade de acertos foi diminuindo. O número 100 apesar de possuir três casas teve 14 acertos. No entanto, na medida em que se ditavam números com unidades e dezenas superiores a 0 (zero), ou seja, não redondos, as dificuldades ficaram mais evidentes a exemplo dos números 555 e 384 que somaram cada um cinco acertos. Os alunos também apresentaram dificuldades em relação ao número 800, ainda não trabalhado em sala de aula. Neste caso, cabe ressaltar as estratégias utilizadas na representação gráfica. Ao escreverem 8100, apoiaram-se na fala colocando o 8, seguido do 100 para representar as centenas. As demais grafias: 80100, 8110, 890, 860, seguiram esta mesma lógica com pequenas variações.




Constatamos com a realização desta nova avaliação um avanço significativo em relação à primeira. A primeira ocorreu em 29 de março de 2012 e a segunda em 14 de agosto. Portanto, um intervalo de aproximadamente quatro meses e quinze dias. Na atividade de

sequência numérica desenvolvida em março, os alunos não ultrapassaram o número 30. Por outro lado, na última avaliação apresentaram, com poucas exceções, domínio até o número 100.

## REFLEXÕES FINAIS


As situações diagnósticas apresentadas neste relato permitiram compreender o quão importante se faz para o professor utilizar diferentes instrumentos a fim de conhecer o que seus alunos sabem e pensam a respeito de determinado conteúdo.

Embora algumas situações descritas tenham apresentados problemas didáticos, salienta-se que estas foram importantes para determinar as atividades realizadas ao longo do primeiro semestre de 2012. Como exemplo disso, a partir do jogo da bola, buscou-se a ampliação na rotina escolar de atividades com jogos, tendo isso se refletido de maneira positiva na aprendizagem das crianças.




Por fim, destaca-se que percebemos ainda haver dificuldades em relacionar os conhecimentos matemáticos das crianças com os conteúdos escolares uma vez que, se por um lado, no seu cotidiano as crianças lidam constantemente com números variados, na escola, o currículo prioriza números pequenos nos anos iniciais, prevalecendo ainda a ideia de aprendizado por etapas. Todavia, essa ideia vem sendo questionada pelas integrantes do PIBID, o que tem possibilitado às docentes regentes das turmas reflexões sobre este aspecto em si.

## NOTAS




<sup>1</sup>Emprestando o termo da medicina, denominamos “avaliação diagnóstica”, as atividades que têm por objetivo levantar os conhecimentos iniciais dos alunos.




<sup>2</sup>Os alunos mencionados neste trabalho estão codificados com letras do alfabeto com o objetivo de preservar sua identidade.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




ALMEIDA, D. É essencial saber como o aluno aprende. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, v. 221, abr. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/essencial-professor-saber-como-aluno-aprende-432182.shtml>>. Acesso em: 03 out. 2012.




BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.



COLL, C; TEBEROSKY, A. **Aprendendo matemática**. Conteúdos essenciais para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série. 1. ed. São Paulo: Ática, 1998.



DEUS, J. de F. P. de; TAHAN, S. P. Algoritmos de multiplicação e divisão. In: ARANTES, V. M. **Cadernos da TV escola: PCN na escola**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. p. 24-31.



DUHALDE, M. E; CUBERES, M. T. G. **Encontros iniciais com a matemática**: contribuições à educação infantil. Tradução de Maria Cristina Fontana. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERNANDES, E. Conhecimento prévio: entenda por que aquilo que cada um já sabe é a ponte para saber mais. **Revista Nova escola**. São Paulo, n. 240, 01 mar. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/conhecimento-previo-esquemas-acao-piaget-621931.shtml>>. Acesso 02. out. 2012.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LERNER, D; SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, C; SAIZ, I. **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas**. Tradução: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. São Paulo: ática, 2006.

MORENO, B. R. de. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, M. **Na educação infantil e nas series iniciais**: análise e propostas. Tadução: Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEQUERRA, M. L. Desarmando as contas. In: ARANTES, V. M. **Cadernos da TV escola: PCN na escola**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

TEIXEIRA, F. M; SOBRAL, A. C. M. B. Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso. **Revista Ciência & Educação**. Bauru, v. 16, n. 3, p. 667-677, 2010.



# MITO, DIVINO E PROFANO NOS POEMAS ERÓTICOS DE JOHN DONNE

Lucimar Pereira de Oliveira  
*Fundação Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

Propõe-se neste trabalho uma abordagem sobre o mito, divino e profano na poesia de John Donne, poeta inglês do século XVII, considerado o maior representante dos poetas metafísicos de sua época. Sua obra inclui sonetos, poemas eróticos e religiosos, traduções, canções, sermões e sátiras, recheada por metáforas brilhantes. No entanto, alguns de seus poemas serão objetos principais deste estudo, tendo em vista a amplitude de sua criação literária, em que se percebe a inquietação do eu lírico, num eterno duelo entre corpo e espírito.

**Palavras-chave:** Mito. Metafísica. Divino. Profano.

## INTRODUÇÃO

John Donne, nascido em Londres, em 22 de janeiro de 1572, é considerado o primeiro dos poetas intitulados metafísicos, sendo o pioneiro de uma escola que se define, negativamente, pela composição de poemas breves e densos inspirados no epigrama, compostos por versos intensos e, excessivamente, próximos da prosa. Seu estilo é característico pelo uso de linguagem extravagante e elíptica, pelo recurso de imagens dessemelhantes e pouco adequadas ao campo da poética amorosa, de acordo com o crítico Samuel Johnson, que o enquadra em “uma raça de poetas do início do século XVII”. Sua obra poética foi considerada inovadora, haja vista afastar-se, radicalmente, das convenções do verso inglês quinhentista, fundamentadas em Petrarca, a experimentar novas formas e imagens. Donne alterou os códigos mitológicos, o amor sentimental e o caráter melódico por metáforas audaciosas, cadências rudes e uma visão bastante apropriada e livre do amor. Imêmore pelo mundo literário dos séculos XVIII e XIX e resgatado pela voz de poetas como William Butler Yeats e T. S. Eliot que apregoaram sua originalidade e modernidade. Incompreendido na sua época, esquecido por muitos séculos, é na atualidade respeitado e lido em todo o

mundo, servindo de inspiração para muitos outros poetas além do seu tempo.

John Donne testemunha as ligeiras transições que vão colaborar para o desmoronamento dos últimos ideais renascentistas e justificar as angústias barrocas. Presencia o choque cultural que corresponde ao complicado desenvolvimento do pensamento científico-filosófico do período isabelino em transição para o século XVIII, período denominado de Neoplatonismo cabalista cristão, o que possivelmente tenha influenciado sua composição, tanto na poesia quanto na prosa.

Assim, uma inquietação acende o interesse pelo poeta, orador, de estilo loquaz, cuja escrita expressa desregramentos amorosos e imagéticos, exageros de coloquialidade, desobediências às convenções e preceitos do que se crê ser bem escrever. Poesia difícil, repleta de insinuações mais ou menos herméticas, elipses enigmáticas, raciocínios argumentativos, dentre outras peculiares características renderam-lhe, pejorativamente, o título de poeta metafísico, como já assinalado, que, num período em que aceleradas transições corroboram para o desmoronamento dos derradeiros ideais renascentistas e explicam as angústias barrocas. Desagregamento das instituições político-religiosas e outras transformações que alicerçaram a revolução industrial, e concomitantemente, presencia uma revolução no domínio das ideias, em que homens de mais diversificados campos procuram novas teorias, assentam novas proposituras, permitindo à ciência dar seu grande passo para a modernidade. Destarte, uma mudança de cosmovisão que altera todos os valores e se ecoa por todos os campos da atividade humana, comprometendo as relações dos homens, tanto entre si quanto com o sublime. Constituir-se-á na ruína das fronteiras entre sagrado e profano, sobretudo, desencadeada pela revolução científica do tempo, que suscita e baseia a excitação intelectual registrada na poesia de John Donne, um poeta filósofo

desconexo entre dois mundos que tantas vezes censura como aspira harmonizar.

Os poemas Elegia XIX: Indo para a Cama; A Canonização, Canção, O Êxtase, bem como fragmentos de Meditações serão objeto desta pesquisa, para abordar a presença do mito e a batalha do ser mortal travada entre o sagrado e o profano, sendo necessária, por conseguinte, uma breve teorização sobre mito.

De acordo com Platão, o mito era uma maneira de revelar algumas verdades que fogem à razão, uma maneira de demonstrar o devir das coisas. Logo, o mito pode expressar as divindades e suas intervenções sobre o mundo, elucidando o caráter da alma humana.

Ponderando que, teoricamente, todo ser mortal busca um sentido para a vida, ou está à procura de uma experiência de encontrar-se vivo, de maneira que nas experimentações de vida, no nível meramente físico, exista ressonância no interior do indivíduo e da realidade mais íntimos, de modo que, verdadeiramente, pressinta-se o fascínio de permanecer vivo, Joseph Campbell acredita que:

Mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana. (...) São os sonhos do mundo. São sonhos arquetípicos, e lidam com os magnos problemas humanos. Eu hoje sei quando chego a um desses limiares. O mito me fala a esse respeito, como reagir diante de certas crises de decepção, maravilhamento, fracasso ou sucesso. Os mitos me dizem onde estou. (...) Os mitos formulam as coisas para você. Eles dizem, por exemplo, que você deve se tornar adulto, em determinada idade.


Afirma, ainda que, “Os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano, e os mesmos poderes que animam nossa vida animam a vida do mundo.” Deste modo, o mito remonta à antiguidade, ele é tão forte que continua presente no mundo contemporâneo e exerce influência sobre a sociedade. Os mitos fazem parte da memória coletiva, dão formas aos sonhos e desejos de

cada etapa da vida do ser humano. Assim, a utilização dos termos é modificada de acordo com o tempo em que é revelado, o que não altera sua origem, sua função mítica. Segundo Campbell, os mitos têm basicamente quatro funções, sendo a primeira, a função mística, dimensão do mistério «Os mitos abrem o mundo para a dimensão do mistério, para a consciência do mistério que subjaz a todas as formas.»; a segunda é a dimensão cosmológica, da qual a ciência se ocupa, mas revelando qual é o formato do universo, de tal maneira que o mistério, novamente, se manifesta. A terceira função é a sociológica, base e validação de determinada ordem social, que varia de lugar para lugar. Foi esse papel sociológico do mito que ostentou a direção do nosso mundo. A quarta função do mito é a pedagógica, que ensina a forma de vivência humana sob qualquer situação. A afirmação de Campbell de que

[...] a mitologia não é uma mentira; mitologia é poesia, é algo metafórico. Já se disse, e bem, que a mitologia é a penúltima verdade penúltima porque a última não pode ser transposta em palavras. Está além das palavras, além das imagens, além da borda limitadora da Roda do Devir dos budistas. A mitologia lança a mente para além dessa borda, para aquilo que pode ser conhecido, mas não contado. Por isso é a penúltima verdade.

Demonstra que o mito funda-se em uma realidade cultural altamente complexa, que permite abordagem e interpretação em perspectivas múltiplas e complementares, logo, de difícil aceitação. O mito atrai, em seu entorno, todo o componente do irracional do pensamento humano, consistindo por seu próprio caráter aparentado à arte, em todas as suas criações. Assim, a poesia de John Donne, delineada na beleza das palavras, nas angústias da existência humana, na «Roda do Devir», ainda, reflete-se nos dias atuais, envolvendo-se em uma elegia no meio da aventura humana.

O poema Elegia XIX: Indo para a Cama




Vem, oh senhora, vem que ócios não me permito;

Fico agitado toda vez que não me agito.

Quando o inimigo ao inimigo espreita e escuta.

Mais se cansa da espera que da própria luta



Tira esse cinto, cintilante anel celeste,

Que em torno a um mundo mais formoso dispuseste.

Desprende o peitoral onde luis,


Que barra os olhos dos xeretas imbecis.



Despe-te, pois o carrilhão sonoro chama,

Dizendo a mim que a hora chegou de ir para a cama.

Abre o teu espartilho, que eu invejo em tudo:



Contudo, ele te abraça; e se mantém, contudo.


Tua saia, ao cair, revela tal primor.

Que é igual à sombra a se afastar do campo em flor.




Fora a coroa entrelaçada de metal;

Solta os cabelos, diadema natural.



Tira os sapatos, e, sem medo, ora te havia

Ao sacrário do amor, à cama tão macia.



Com essas vestes cândidas, do céu amigo

Os anjos vinham. Anjo meu, trazes contigo


Um paraíso igual ao de Maomé; e embora



Haja espíritos maus também de branco, agora


Sabe-se bem qual anjo é mau, e o bom qual é:

Um dia em pé os cabelos, o outro a carne em pé.



Concede uma licença à minha mão errante,

Para ir ao meio, encima, embaixo, atrás, adiante.



audaz uma presumível influência do erotismo grego de Ovídio na poesia se John Donne. Observa-se que o universo da sua poética é o amor e o corpo da mulher o seu império. “Oh, minha América! Oh, meu novo continente, /Meu reino, a salvo porque um homem tens à frente. /Tenho aqui minhas minas,

Oh, minha América! Oh, meu novo continente,

Meu reino, a salvo porque um homem tens à frente.

Tenho aqui minhas minas, meu império aqui;

Que abençoado sou por descobrir a ti!

Este acordo liberta a quem ele segura;

Onde eu coloco a mão, eu deixo a assinatura.

Nudez completa, da alegria o cerne e a polpa!

Como a alma sai do corpo, o corpo sai da roupa

Para o prazer total. A joia da mulher

É maçã de Atalanta, que sua dona quer

Lançar aos tolos, a que, vendo a gema bela,

Pensem sequiosos no que é dela, e não mais nela.

Como pintura, ou capa de volume, feita

Visando aos leigos, a mulher também se enfeita;

Mas é obra mística, e seu tema se explicita

Somente àqueles a que a graça nobilita,

Como nós. Sendo assim, que eu te conheça inteira;

Sem pejo vem, e, como diante da parteira,











Mostra-te a mim. Atira longe a vestimenta:

Para a inocência punição não se apresenta.

Que esperas? Estou nu... e as horas se consomem.

Mais cobertura tu desejas do que um homem?

meu império aqui;/Que abençoado sou por descobrir a ti!”. Partindo de uma multiplicidade de visões, julgamentos e descobertas, por meio de elementos metonímicos, que fornecem uma intrigante imagética da mulher e do seu corpo como concepções contíguas. Tem-se, assim, desde a figurativização dos embates



dos cavaleiros medievais “Vem, oh senhora, vem que ócios não me permito”; perpassando pela tensão da não guerra, ausência da volúpia, “Mais se cansa da espera que da própria luta”; até o momento da cama “... a hora chegou de ir para a cama”, vai-se elaborando uma adequada concepção do amor. Há a recorrência de um dualismo, não aquele característico espírito/matéria, nem o petrarquismo e as ideias maniqueístas absolutas, que dividem o mundo puramente entre bom ou mau, Deus ou diabo, a matéria, essencialmente, má e o espírito, essencialmente, bom, cuja filosofia funda-se nem nos dois princípios opostos do Bem e do Mal. Pois o corpo não se apresenta fundamentalmente perverso, ou a alma imperiosamente boa. As relações entre o eu lírico e a amada não são puramente um engenho de adulteração, mas, enquanto exclusivo método de assentir à realidade, fator preponderante a um relacionamento humano. “Tira os sapatos, e, sem medo, ora te havia/Ao sacrário do amor, à cama tão macia./Com essas vestes cândidas, do céu amigo/Os anjos vinham...” O homem, composto de múltiplos elementos que se coadunam e que necessitam coexistir harmoniosamente. Da vontade de vencer o conflito em meio a vários artifícios, de resolver o paradoxo intrínseco de um amor platonizante, insurge a formulação pessoal, numa figura emblemática recursiva em que os enigmas do amor acendem na alma, mas o corpo é o seu livro. “Mas é obra mística, e seu tema se explicita.”

A linguagem vibrante e metafórica é marca registrada em toda a elegia, por seu caráter dicotômico, que denota a associação frequente do novo mundo, com a mulher desejada, no qual a voz poética associa a mulher amada à América recém-descoberta - “Concede uma licença à minha mão errante,/ Para ir ao meio, encima, embaixo, atrás, adiante./Oh, minha América! Oh, meu novo continente,/Meu reino, a salvo porque um homem tens à frente./Tenho aqui minhas minas, meu império aqui;» a fascínio amoroso é comparado à conquista da América, sendo o corpo feminino vislumbrado como nova terra despida que surge como objeto de desejo do colonizador, cuja mão sela, não somente a posse, bem como a conquista e penetração da exótica terra. Esse corpo, idealizado em sua dualidade, serve, deste modo, de metáfora para representar o solo conquistado.


Esteticamente, o poema é estruturado

em dísticos de um ritmo que flui com muita facilidade, permeados pelo erotismo e um senso de humor que traz leveza ao texto, com uma sequência de trocadilhos. A perfeita elaboração dos versos: «Haja espíritos maus também de branco, agora/Sabe-se bem qual anjo é mau, e o bom qual é:/Um dia em pé os cabelos, o outro a carne em pé.» permite uma ligeira suspeição de uma perspicaz crítica ao mito do colonialismo perverso. Ainda inda mais acentuado nos fragmentos: «Este acordo liberta a quem ele segura;/Onde eu coloco a mão, eu deixo a assinatura, em que denota a mão do colonizador que deixa marcas indelévels ao colonizado, como afirma Franz Fanon: «é o colonizador quem tem feito e continua a fazer o colonizado. O colonizador tira sua verdade, isto é, seus bens, do sistema colonial”, isto não apenas alude ao caráter destruidor do processo civilizatório, como consente uma ponderação sobre suas implicações na alma humana. Também, possibilita outra leitura de uma provável alusão à destruição da fé na boa utilização da Cabala, sugerindo que seriam invocáveis os espíritos bons como os demoníacos, ironicamente explorado como solução na Elegia, ou seja, uma referência à era em que reacendia a caça às bruxas.






A presença dos mitos na composição é acentuada, como o mito da superioridade do homem sobre a mulher, em que as guerras são transpostas para o campo de luta amorosa, que funcionam como metáforas entre os amantes, cujo corpo feminino é o espaço náutico, numa geografia erótica, que quase resvala à pornografia, a ser explorado pelo eu lírico masculino, de um jeito paradoxal, assinalado pelo discurso imperativo: «Despe-te, pois o carrilhão sonoro chama,/Dizendo a mim que a hora chegou de ir para a cama. (...) cobertura tu desejas do que um homem?» Em decorrência desse eu poético masculino, a composição que se espera segura, mas é um tanto arrogante, parece necessitar e se favorecer do diálogo com: «Somente àqueles a que a graça nobilita,/ Como nós. Sendo assim, que eu te conheça inteira;» pois se conserva em melhores qualidades no campo da contemporaneidade.

Entretanto, há uma exaltação do corpo e da beleza da mulher, que sugere uma sacralização do profano: «Despe-te, pois o carrilhão sonoro chama, (...) Tua saia, ao cair, revela tal primor./ Que é igual à sombra a se afastar do campo em flor/Solta os cabelos, diadema natural.» Ao mesmo tempo insinua ambiguidade, pois não





se sabe ao certo se o discurso do eu poético aponta pela profanização do sagrado pela degeneração do espírito: «Como a alma sai do corpo, o corpo sai da roupa/Para o prazer total. A joia da mulher».



Os versos seguintes retratam o grande duelo instaurado entre o ser mortal, que no seu caráter puramente humano, necessita do prazer carnal, mas justificado pelo sentimento do amor que se torna divino: «... e, sem medo, ora te havia/Ao sacrário do amor; à cama tão macia./Com essas vestes cândidas, do céu amigo/Os anjos vinham. Anjo meu, trazes contigo/Um paraíso igual ao de Maomé». Percebe-se uma tentativa de abonar uma culpa que incomoda o amante, a qual é abrandada pela naturalidade dos sentimentos pelos quais os amantes são tomados, que beira à ingenuidade: «Sem pejo vem, e, como diante da parteira,/Mostra-te a mim./Atira longe a vestimenta:/Para a inocência punição não se apresenta.» Portanto, não há pecado. A alusão a Maomé, líder religioso islâmico, o qual, segundo a tradição, recebera a visita do anjo Gabriel que lhe comunicara a existência de um Deus único. Esse anjo determinara ao profeta que recitasse, ou seja, falasse de coisas divinas, remete à figura alegórica do profetismo, e, talvez, certa intimidade com o ser divino. Logo, o entrecruzamento do sagrado e o profano em constante combate, buscando equilíbrio.

Nesta esteira, tomem-se os versos: «... Para o prazer total. A joia da mulher/É maçã de

Atalanta, que sua dona quer/Lançar aos tolos, a que, vendo a gema bela,» que se reportam à mitologia grega da mulher de Atalanta, guerreira, caçadora, **é uma imagem da fuga do feminino**, inicialmente ainda não integrada. Ela se inscreve na linhagem de mulheres que não se interessam em se unir ao masculino, porque ela deseja alguém que seja igual a ela, veloz, ágil e forte. O mito de Atalanta é representado nas mulheres autocentradas e a sua lança simboliza isso. O tema fundamental deste mito é a união dos opostos e posteriormente uma transformação. A maçã, símbolo do pecado original, importante elemento da criação, conforme a crença judaico-cristã. Árvore do Bem e do Mal que figura na bíblia como um simbolismo assentado, sob a configuração física, a Adão e Eva. Maças de Atalanta, maçãs de ouro, utilizadas como artifício de sedução, truques da atração feminina. O mito concebe a união dos contrapostos e a transformação do ser uno ao ser duplo, do feminino no masculino. Deste modo, o poema sugere uma exaltação à figura da mulher destemida, guerreira, capaz de seduzir, mas que se trai diante dos pomos de ouro, símbolo do luxo e poder, que resulta na sua derrota. De tal modo, o poema é permeado de um senso de humor que, se não chega a ser mais sutil, certamente é menos denso. Seguramente, a Elegia inteira é uma sequência de trocadilhos.

Em A Canonização:



Ai de mim, a quem ofende o meu amor?

Quantos cargueiros afundaram os meus suspiros

Quem acusa minhas lágrimas de inundarem suas terras?

Minhas frialdades afastaram alguma precoce Primavera?

Quando é que os calores acumulados nas minhas veias

Acrescentaram mais um nome ao rol da peste?

Os soldados encontraram guerras, e os advogados ainda acham

Homens litigiosos que procuram conflitos

Embora eu e ela amemos.

Chama-nos o que quiseres, somos assim feitos pelo amor;

Chama-lhe a ela uma, e a mim outra, traça;

Também somos pavios e às nossas custas perecemos,

E em nós próprios encontramos águia e a pomba.

O enigma da Fênix tem maior agudeza conosco,

Nós os dois sendo um, o condensamos.

De tal modo a um ser neutro ambos os sexos se ajustam,

Que desfalecemos e ascendemos como um só, provando

Ser misteriosos por este amor.

Podemos morrer por ele, se não vivermos por amor,

E caso seja imprópria para túmulo e féretro,

A nossa lenda será adequada aos versos.

E se não dermos um bom capítulo a alguma crônica

Construiremos belas estâncias em sonetos.

Assim uma urna cinzelada é tão apropriada

Às cinzas dos maiores quanto túmulos de meio acre.

E por estes hinos, todos aprovarão

Que sejamos canonizados por Amor:

E deste modo nos invocai: Vós, a quem o reverendo amor

Tornou um do outro o eremitério;

Vós, para quem o amor foi paz, e agora é furor,

Que contraíste a alma de todo o mundo, e a forçaste

Adentro do cristal dos vossos olhos,

(Assim tornados tais espelhos, e telescópios

Que tudo, aí em vós, foi condensado)

Países, Cidades, Cortes: Pedi aos céus






Nos concedam um modelo do vosso amor!



logo na primeira estrofe encontra-se um traço recursivo da poesia donneana, tanto profana quanto religiosa, a utilização da linguagem coloquial. De maneira repentina, o eu lírico, como que obstruindo uma presumível discussão sobre o seu amor, inicia a elaboração de seu discurso. O choque emocional decorrente dessa linguagem cotidiana parece ser maior do que aquele instigado pelos pontos comuns da literatura consagrada do momento. A disposição estrófica reflete o tom dialógico do poema estabelecendo transformações rítmicas. Já na terceira estrofe há o início de uma cadeia de metáforas relativas ao sentimento recíproco entre o eu lírico e sua






amada, em que os amantes não são velas, que logo acesas, inflamam por conta própria até esvanecerem. Muito, além disso, os amantes dão novo sentido ao mito da Fênix, que, ao encerrar do dia, queima pra ressurgir das cinzas ao amanhecer. "O enigma da Fênix tem maior agudeza conosco,/Nós os dois sendo um, o condensamos.» Desta forma, o eu poético mantém a ideia do fogo - amor, porém demuda talentosamente as metáforas para compor o desenvolvimento do poema.

Marsílio Ficino, filósofo italiano, considerado o maior representante do Humanismo florentino, acreditava que o homem, miscigenado de corpo e alma, congrega



em si subsídios do mundo espiritual e material: o seu corpo é a representação do universo invisível, enquanto a alma será o compêndio do mundo das Ideias e, como tal, contém o arquétipo inteligível da criação, Assim, corpo e alma são intrinsecamente conectados por um elemento mediador que, no seu pensamento, exprime caracteres específicos. O filósofo, desta forma, funde o pensamento da condução neo-platônica do espírito, com o conceito do pneuma astral de Aristóteles, ou seja, o que é inato e repassado de maneira hereditária. Esta influência é percebida nos elementos de composição do poema, os contrassensos entre o determinismo sideral e a liberdade humana, por outro lado, o estabelecimento da hipótese de sintonia no intercâmbio entre o homem e o mundo. Este componente intermediário, cujo desejo é o coração e o meio de ação o olhar, que atua como um sintetizador. Logo, um refletor de dupla face que reproduz tanto que está no alto, os protótipos perenes da alma, quanto o que se encontram na planície, o elemento dos órgãos sensíveis, como se fala dos amantes:

#### Canção



Parte e apanha uma estrela cadente,  
Da mandrágora emprenha a raiz.  
Onde estão os anos do passado, diz!  
Ou quem rachou o pé ao Diabo?  
Ensina-me a ouvir as sereias cantar,  
Ou evitar o ferrão da inveja  
E achar  
Qual vento  
Propício ao avanço da mente honesta.  
  
Se foste fadado para estranhas visões,  
De coisas invisíveis ao olhar,  
Cavalga por dez mil dias e noites




que indica que os processos são idênticos e o objetivo torna-se o mesmo, quais sejam: unir e dominar o outro, criar liames, ir além

«Que contraíste a alma de todo o mundo, e a forçaste/Adentro do cristal dos vossos olhos,/ (Assim tornados tais espelhos, e telescópios/ Que tudo, aí em vós, foi condensado)».





Donne figura entre os poetas ingleses como o mais característico e talentoso do maneirismo, considerando que em sua obra podem ser encontrados os aspectos mais representativos do estilo «metafísico», visto que, pode se dizer que os poemas, como já demonstrado, são poemas dramáticos, pois são diálogos teatrais a determinado interlocutor imaginário, a exemplo do que ocorre no primeiro verso do poema «Canção»: «Parte e apanha uma estrela cadente,» incidem bruscas mudanças de atitude, cujas viradas dramáticas fortificam a impressão de que as composições são criadas na ocasião mesma que a ação se desenvolve. Nesses discursos de um só, a predominância de monossílabos e a insuficiência de adjetivos infligem ao texto um matiz coloquial e uma ideia de emergência que aguçam, ainda mais a dramaticidade.

E, quando a idade te nevar os cabelos,  
A regressares, tu dir-me-ás.  
Dos prodígios que te sucederam  
E jurarás  
  
Em nenhures  
Viver uma mulher sincera e bela.  
Se alguma encontrares, faz-me saber  
Tal romaria seria doce:  
Contudo, não o faças, eu não iria  
Mesmo que fosse vizinha de porta,  
Pois, se sincera quando a cruzaste,  
Ela irá  
Decerto trair,  
Antes que eu chegue, a dois ou três.




do recurso à temática da magia amorosa, utilizando ainda, os mecanismos linguísticos da invocação ou da maldição.



De modo que, “o ser amado tem um papel secundário e que o verdadeiro de eros é o fantasma, a imagem do amado que se ocupa de todo o espírito do amante para aí se transformar em sujeito, ficando aquele desprovido de si próprio.” Esta ideia cíclica é banalizada pela maneira como as metáforas clássicas são exploradas, inicialmente elas são assumidas pelo sua importância literal, posteriormente, são desenvolvidas a partir das implicações físicas ou científicas, de tal experimento, encerra com a aplicação técnica, ao âmbito amoroso, das conclusões que daí retira.



O texto reporta-se ao mito do canto das serias de Ulisses na Odisseia: “Ensina-me a ouvir as sereias cantar,/Ou evitar o ferrão da inveja”, num apelo dramático do eu-lirico, em que os recursos teatrais são impactantes: “Cavalga por dez mil dias e noites/E, quando a idade te nevar os cabelos,” denotando ironia, o uso de paradoxo ou simples trocadilho: “Se alguma encontrares, faz-me saber/Tal romaria seria doce:/Contudo, não o faças, eu não iria/Mesmo que fosse vizinha de porta,”. Assim, além de “apanha a estrela cadente” o poema é organizado por versos suntuosos, em que a exploração da temática do amor corrobora com o dualismo que percorre a poesia donneana e o grande conflito existente é entre o amor físico e o amor espiritual. O amor confunde-se com o sexo, todavia a mulher não vai além de um clássico objeto de prazer, em que a ação dissimulada e satírica do eu poético recusa qualquer idealização, percepção possível, logo no primeiro verso, momento em que a voz poética convida o leitor, dotado de paranormalidade, a viajar pelo mundo em busca de prodígios, desafiando-o a encontrar entre eles uma mulher ideal: ao mesmo tempo bonita e fiel.



A dicotomia entre espírito e matéria, entre a inocência infértil e o prazer impuro, entre a visão dos poemas despudorados parecem não ser satisfatórios ao a Donne, pois se percebe em O Êxtase a união e a conciliação dos dois extremos, vencendo o dualismo, em que o eu lírico e a amada são retratados em recíproca contemplação, sobrando: “O dia todo em posições iguais,/E sem nada dizer por todo o dia.” À medida que se entregavam a este sublime enlevo amoroso, ao seu redor solo: «Onde qual travesseiro numa cama/ Se inchava prenhe o solo, a que destarte/ Repousasse a violeta, ambos na grama,


aludindo às exigências da matéria, que não permitem o esquecimento. Logo, o corpo é a ferramenta das almas, permitindo-lhes o contato e viabilizando a sua propagação. Por fim, se o sexo sem amor é mera selvageria, o sentimento sem o sexo é improdutivo, a despeito de sua altivez, torna-se um grande príncipe aprisionado: «Quem sente o puro amor deve descer/Para categorias e afeições/ Que os sentidos consigam aprender,/Ou jaz um grande Príncipe em grilhões.» Deste modo, elucidado o amor carnal, pode ele agregar-se ao outro.

Ademais, o pensamento platonizante do amor carrega no bojo o dilema da relação alma/corpo, espiritual/material, o sagrado/profano, aqui discutido pelo autor em: «Mas, ali! Por tanto tempo e tão a sós,/Nossos corpos por que deixar à espera?(...)Voltemos pois ao corpos, a que vejam/Os fracos nosso afeto dado a lume;/Os mistérios do amor na alma vicejam,/Mas são lidos no corpo, o seu volume.»


Observa-se que o antagonismo entre o espiritual, a devoção que ascende o amante e o conserva puro; e o material, a sujeição do amor sobre um elemento terreno que estimula o desejo, terminará por ser, se não solucionada, pelo menos será transformada como a nova acepção de real. E os novos conceitos do amor platonizante, pela sua proeminência do aspecto puramente espiritual, entram imperativamente em desordem com as novas filosofias da época. O poema apresenta uma sofisticada tessitura conceitual, um código de exhibições e contextos, em que a ordem dos fatores altera os produtos, considerando que, são desenvolvidas as estações coerentes do êxtase e do encontro de duas almas e não insólita a entrega a sua instância preferida, o paradoxo intrincado e labiríntico, uma elegância, uma maneira de esconder-se, bem como um jeito de dilatar de modo prazeroso o encontro amoroso e religioso: «Assim, para que uma alma em outra flua,/Antes deve no corpo se abrigar./Como o sangue labuta e faz que nasçam,/À imagem da alma, espíritos arcanos/(Porque esses são os dedos que entrelaçam/O sutil ponto que nos torna humanos)».

O êxtase não é uma incursão, uma explosão do indivíduo para o exterior. É, na verdade, uma ampliação legítima e gradual em que se escuta do eu-poético uma fala subjetivamente irônica, ilustrando toda a trajetória em suas categorias, de forma a demonstrar uma qualidade de







didatismo requintado, complexo e pensante, porém, muito compartimentado, como se pode observar em:









“Tal êxtase desvenda o amor complexo:/ Sentimos que o amamos nesta pausa;/ Vemos que não era o sexo,/E vemos que não víamos a causa./Sendo a alma, entanto, mescla tão impura/Que ninguém sabe as coisas que entram nela./O amor essa mistura remistura./E faz uma alma só com esta e aquela./Transplanta solitária violeta!”



Assim: “Os mistérios do amor na alma vicejam,/Mas são lidos no corpo, o seu volume.” O poema é encerrado, retomando a insinuação da fecunda gravidez, como que a concluir o círculo. Este, no entanto, é o texto considerado mais característico da poesia profana de John Donne.



Meditação XVII, que assim inicia-se: “Talvez aquele por quem este sino dobra se encontre tão enfermo que não sabe que é por ele que ele dobra; e talvez eu me julgue tão melhor do que realmente estou, que aqueles que me rodeiam e veem o meu estado o tenham mandado dobrar por mim, e eu de nada sei.”, considerada a mais famosa de uma série de meditações morais e religiosas dos textos em prosa de Donne, estimado como um dos maiores oradores da sua época, por conter a frase “Por quem os sinos dobram?” Apresenta foco narrativo em primeira pessoa, é uma escritura admirável por manifestar o caráter individual da religiosidade desse poeta, segundo a crítica, pois, ainda que, se distinguindo membro de um todo “nenhum homem é uma ilha” ele não se dissolve e se esvanece no corpo da cristandade; pelo contrário, põe-se a sua frente e projeta o drama coletivo por meio de seu drama subjetivo. Até o naufrago, isolado da horda ou da pátria, não perde sua conexão com os outros, vez que é atravessado pela linguagem que o conserva em permanente vinculação com a cultura de origem e da qual fora, acidentalmente, afastado. Se nenhum homem é uma ilha, simultaneamente, de modo paradoxal, todo homem é solitário. Não é possível fugir do destino que faz com que sua dor e sua morte não sejam vivenciadas, fisicamente, senão por ele mesmo. De maneira que o humano dificilmente suplanta totalmente a condição de abandono dos primórdios da sua existência e, em decorrência disso, tentando



suprimir esses pavores indescritíveis, ele se vê apostando na ruptura dos limites entre os corpos e as mentes, buscando inovar suas ideias, criando deuses para abdicar daquilo mesmo que de real, pela palavra, lhe é acessível e essencial. Assim, o sociólogo Zygmunt Bauman descrevera o homem moderno: “um homem sem vínculos, mas que se conecta com os outros”. Assim, o significado dos sinos da igreja, cuja passagem é a mais conhecida de Devoções e, ainda, uma das mais cultuadas da literatura inglesa é outro dado relevante no texto em análise.

Nenhum homem é uma ilha, completa em si mesma; todo homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme. Se um torrão de terra for levado pelo mar, (...) A morte de qualquer homem diminui a mim, porque na humanidade me encontro envolvido; por isso, nunca mandes indagar por quem os sinos dobram; eles dobram por ti. Nem podemos chamar isso de mendicância da miséria ou de empréstimo da miséria, como se a nossa miséria não bastasse e tivéssemos que buscar mais nas casas dos vizinhos, tomando também a miséria deles sobre os nossos ombros.

O texto é de um encanto excêntrico, que conduz o indivíduo em um universo que o põe no cerne de um oceano, mas que o revela a fazer parte do mundo, que a grandiosidade da saga humana está na quebra da solidão, porque somos os nossos amigos, o rompimento da nossa solidão. Constituímos a espécie humana exaltada pela vida e enfraquecida somente pela morte. Uma reflexão sobre a efemeridade da vida, a impotência do homem diante da certeza da morte e uma intensa advertência da finitude humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Leyla Perrone-Moisés considera que:

Foram justamente alguns dos ‘defeitos’ apontados pelo dr. Johnson, e ratificados pelos críticos seguintes, que atraíram a atenção dos poetas do início do século XX e causaram a revalorização dos ‘metafísicos’, e de John Donne em particular.(...) A leitura de Donne pelos modernos é um caso de recuperação e de nova inserção no cânone.

Diz ainda que, uma introdução numa

reedição inglesa recente das obras de Donne, não assinada registra tal fenômeno:

A reputação atual de Donne é alta, mas esse é um fenômeno relativamente recente. Sucessivas gerações acharam seus versos muito estranhos, ásperos, demasiadamente «incorretos» para serem agradáveis ou edificantes, e seu erotismo, seu ludismo e seu cinismo repugnavam a muitos no século XIX. Foram modernistas como T. S. Eliot que, achando sua ousadia, suas qualidades cerebrais e sua rugosa dicção consoantes com suas próprias preocupações, iniciaram sua reabilitação. Hoje em dia, Donne é ensinado nas escolas.

John Donne, portanto, depois de permanecer por quase três séculos no ostracismo tem seu reconhecimento na literatura do mundo inteiro, e segundo T. S. Eliot, algumas características de sua obra o ligariam à poesia moderna, como sua habilidade no manejo do wit, conceito que significa algo como a capacidade de inventar metáforas novas e surpreendentes. Pois há uma agudeza ou um engenho verbal na criação de imagens inusitadas, uma constante na poesia donneana. No entanto, o mesmo wit encontrado na poesia profana de Donne é também localizado em sua poesia religiosa. Apesar de as discussões religiosas terem ocupado um espaço expressivo de sua obra, foi a sua poesia profana que proporcionou a reavaliação de sua obra no século passado.

Este breve estudo permite inferir que a poesia de Donne é um diálogo direto, pujante, assinalado por aberturas íngremes, sentenças despolidas, raramente convencionais, repleto de sarcasmo, em que há um entrecruzamento das imagens do dia-a-dia com outras antigas e literatas, ou complexas alusões científicas e filosóficas. Há uma recorrência premeditada de frases e jogos de linguagem, que demonstram que o poeta brinca com os pensamentos. A tríade aqui proposta, mito, divino e profano revela-se, quase que, em cada leitura, em cada verso, em todo fragmento aqui estudado, haja vista a riqueza da construção poética de Donne, que se torna sempre um convite ao leitor, para, numa odisséia onírica, percorrer os caminhos da alma humana numa busca conflituosa do eu e sua relação com o divino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Escritos Sobre Mito e Linguagem**. Tradução Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

\_\_\_\_\_. **Origem do drama trágico alemão**. Tradução João Barrento. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda, 2013.

BLANCHOT, Maurice. **O Espaço Literário**. Tradução de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BONEZ, Lucas de Melo. **A Aventura Mítica em a Canção dos Nibelungos e em O Senhor dos Anéis: Aproximações e Distanciamentos do Mito Antigo do Mito Contemporâneo**. Ed. Independente. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

BRICOUT, B. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. **O olhar de Orfeu: os mitos literários do Ocidente**. Tradução Leila Oliveira Benoit. São Paulo: Companhia das Letras. 2003. 13-20. p.

CAMPBELL, J. & MOYERS, B. **O poder do mito**. Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.


DONNE, John. **Poemas Eróticos**. Tradução Helena Barbas. Lisboa: Assírio & Alvim. 1995.

\_\_\_\_\_. **John Donne, O Poeta do Amor e da Morte**. Tradução Paulo Vizioli. 2 ed. São Paulo: J. C. Ismael, 1985.

\_\_\_\_\_. **Meditações**. Tradução Fábio Cyrino. São Paulo: Landmark, 2007.

ECO, Umberto. **Arte e Beleza na Estética Medieval**. Tradução de Mário Sabino. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

FANON, F. **Los Condenados de La Tierra**. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Colección Popular Tiempo Presente. Fondo de Cultura Económica México, 1983.



HORKHEIMER, Theodor W. Adorno, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HUTCHEON, Linda, **Poética do Pós-Modernismo: História, Teoria, Ficção.** Tradução de Ricardo Cruz, Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

LIMA, Luiz Costa. **A Ficção e o Poema - Antônio Machado. W.H. Auden, P. Celan. Sebastião Uchoa Leite.** Companhia das Letras. São Paulo-SP, 2012.

\_\_\_ **Mímeses e Modernidade - Formas das Sombras.** 2 ed. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2003.

MARTINS, Paulo. **Elegia Romana: construção e efeito.** São Paulo: Humanitas, 2009.

OLIVEIRA, Luís Inácio. **Do canto e do Silêncio das Sereias: um ensaio à luz da teoria da narração de Walter Benjamin.** São Paulo: Educ, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra de escritores modernos.** 2 ed. Companhia das Letras. São Paulo, 2009.

SAMUEL, Rogel. **Novo Manual de Teoria Literária.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.



# UMA TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA RECONQUISTADA: A ORALIDADE DESVELADORA NAS COMUNIDADES DE FORTE PRÍNCIPE DA BEIRA E DE SANTA FÉ (RONDÔNIA)

Lucineide Rodrigues Monteiro<sup>1</sup>  
*Secretaria de Estado da Educação de Rondônia*  
Júlio César Barreto Rocha<sup>2</sup>  
*Universidade Federal de Rondônia*



## RESUMO

Este trabalho oferece uma análise com base numa pesquisa de campo sobre os mitos presentes na oralidade de duas comunidades ribeirinhas do Vale do Guaporé: Forte Príncipe da Beira e Santa-Fé. Diante da resignificação identitária Quilombola por Territorialidade, utilizamos como embasamento teórico os escritores Halbwachs (2006), Cascudo (2006), Foucault (2004), Fernandes (2006), Eagleton (2011), Fanon (1979), Bhabha (2010), dentre outros. A análise da oralidade revelada pela linguagem dos mitos e dos fatores político-culturais sustenta uma interpretação validada pelos testemunhos históricos da colonização da Amazônia, que, durante séculos, numa relação contínua e exploratória da natureza e da mão-de-obra escrava da população local, gerou vínculos culturais determinantes, consolidando a formação de grupos multiétnicos no Vale do Guaporé, em Rondônia. **Palavras-chave:** Quilombolas. Oralidade. Territorialidade. Filologia Política.



## INTRODUÇÃO

A emergência das Comunidades Quilombolas no Brasil passou a recompor a História da formação e da nova cidadania plural do povo brasileiro; e, com isso, passou a possibilitar a revisão de fatos que passaram a reconsiderar o apoio em normas privadas para reconfigurar o nosso ideal de Sociedade. As Comunidades Quilombolas são definidas pelo Decreto n.º 4.887/2003, de 20 de novembro, como grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas e com ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Possuem um direito de propriedade coletiva, relativamente às suas terras, consagrado desde a Constituição Federal

de 1988. Neste Trabalho, a territorialidade surge como entidade geopolítica, com base no agrupamento discursivo da oralidade, exemplarmente nas comunidades *Forte Príncipe da Beira* e *Santa Fé*, localizadas às margens do Rio Guaporé, Município de Costa Marques, Estado de Rondônia.

Além dessas duas comunidades em foco, há na faixa brasileira de fronteira, ao longo do Estado de Rondônia limítrofe à República da Bolívia, uma extensão de 1.342 quilômetros, às margens do Rio Guaporé, mais sete comunidades quilombolas. Dentre essas nove, sete já foram certificadas e auto-reconhecidas como “Comunidades Quilombolas” pela Fundação Palmares.



A reflexão sobre os discursos dos autóctones na/da Amazônia e os implícitos estabelecidos entre linguagem e poder, ao longo da colonização, revelou o amálgama cultural constituído historicamente entre negros, índios, seringueiros e migrantes de várias regiões do País, frente à exploração de mão-de-obra e intempéries da natureza, em prol do projeto de nacionalização, com a expansão das fronteiras econômicas do Brasil.

A história da opressão cultural e da disputa pelo espaço, na Amazônia, não é uma circunstância de um passado de 1616, apenas, pois notamos que essa ideia perseverou em projetos de expansão recentes, como se constata em Fonsêca (2012),

Os processos de concentração fundiária causam a expulsão de colonos e populações tradicionais para as áreas mais distantes das rodovias. Uma dinâmica social se estabelecia com a valorização dessas terras, fez com que os antigos colonos e moradores de comunidades tradicionais fossem se afastando cada vez mais das novas áreas da colonização.(FONSECA, 2012, p.16)




Neste diapasão, em um território vasto no









qual espaço parecia matéria sobejante, em um compasso histórico para cuja análise os dados culturais são multiformes à exaustão, falar-se em opressão e em concentração fundiária pareceria surrealidade tropical. Contudo, o fato é que na Amazônia brasileira e na História das gentes do País esta realidade é a mais vivenciada em todas as camadas do “Gigante pela própria Natureza”.

## ORALIDADE



A Literatura oral das Comunidades *Forte Príncipe da Beira* e *Santa Fé* apresenta elementos concretos originados nas etnias indígena, portuguesa e africana. No passado, as três, em si, possuíam cantos, danças, histórias, mitos, cantigas de embalar, anedotas, poetas e cantores profissionais, o que, no momento, na maioria, ressoa apenas como memória. De maneira branda, os elementos ligados à mata, à religião e ao monumento Forte Príncipe da Beira ainda subsistem, manifestando-se na religiosidade com a celebração da Festa do Divino, com causos de caçadores, com a presença do Pai da Mata e de outros encantamentos, preservados como parte da realidade.




O **Monumento Arquitetônico Forte Príncipe da Beira** desempenha para a Comunidade Quilombola um valor totêmico ratificado por uma consciência construída no espaço do poder proveniente do processo de fronteira do Estado-Nação Brasileiro. Os moradores acompanham os fluxos materiais e imateriais, nas suas fases de proteção, de abandono e de contemplação. Segundo Halbwachs (2006, p. 105), “a memória de uma sociedade se estende até onde pode –quer dizer, até onde atinge a memória dos grupos de que ela se compõe”. Desse modo, auxiliado pela sua relevância histórica, o Forte tornou-se um ícone que subsiste às temporalidades, com os volteios com o retorno perpétuo, gerado e alimentado pelo simbólico, de acordo com as relações sociais estabelecidas pelas diretrizes políticas dadas pelos governos. Assim, o monumento significa para a memória coletiva um tempo social com realce do elemento fantástico, sendo que poucos se arriscam a transpor as suas muralhas, sobretudo se no período noturno.

Dada a situação espacial e os modos de vida da comunidade, percebe-se a presença

de uma relação mítica intensa ligada a seres encantados, com a aparência de animais. Ressurge, na análise do simbólico das comunidades, um aspecto “sociológico” do uso do mito, um meio coercitivo para impor as normas éticas da vida “em sociedade”. Quando os moradores do *Forte Príncipe da Beira* falam do sobrenatural usam o tom de segredo, “palavras interditas”. Assim, a seguir apresentamos alguns dos mitos quilombolas, coletados na pesquisa de campo, uma parte de dissertação de mestrado defendida no início deste ano<sup>3</sup>.

## MATITA PEREIRA - BOTO

O caso que eu vou contar agora é que aconteceu com um grande amigo meu na década de 82... 83... mais ou menos, então logo que eu cheguei. Ele gostava muito de caçar, era um caçador daqueles teimosos, principalmente... Hoje a caça é proibida, mas antigamente não era, aí, vivia praticamente disso. Então saiu certo dia em Sete Barretos caçar e ele chegando lá... armou a rede tudinho... e esperou anoitecer e passou acho que foi mais ou menos umas doze horas da noite, ele escutou que vinha uma caça e ficou esperando, né... chegar! Deitou e ficou olhando pra cima e de repente ele escutou alguém dizendo: - Olha pra baixo! Ai ele olhou pra baixo e tinha **um homem todo de branco** e o homem olhou pra um lado e pro outro e saiu. E quando chegou assim uns seis, oito metros ele deu um assovio bem forte mesmo, ai quase... Ficou tão assim... Como se diz? Atordoados! Porque assim, um **assovio tão estridente, né?** E foi embora, saiu assoviando. Ai ele pegou, desatou a rede, né e começou a tremer todinho colocou a rede na mochila e foi. Quando chegou ao meio da viagem ele escutou que alguma coisa vinha atrás dele, o que ele fez... dizem que **colocando uma faca na sua boca te protege de alguma coisa e ele colocou**, chegando na sua casa estava queimando de febre e passou... E passou... E passou... E nada de dá jeito e teve que viajar pra Guajará, lá tem uma irmã que mexe com esse negócio de **espiritismo e tratou dele**, só que ela falou que durante algum tempo ele não deveria pisar na floresta, na mata e foi dito e feito! Eu vi, o cara gostava de caçar e pra ele era tudo, pois ele aguentou todo esse tempo, até que foi um dia e ele disse ia caçar. Mas aí... com uns amigos. Eu já fui várias vezes com ele caçar ele era



destemido mesmo, não tinha medo. E onde anoitecia ele cortava uma palha e deitava e amanhecia, mas depois que aconteceu isso com ele... o cara ficava meio perdido no mato, ele colocava a faca assim... e a sombra tombava de um lado.

## PAI DA MATA E CURUPIRA

Quando ele foi caçar é... é... é... Ele viu um bando de quexada, você sabe o que é quexada, né?! É o porco do mato! Então vinha um bando de quexada e nisso ele não teve o que fazer e matou além do que ele podia, né? Parece que ele matou de três a quatro quexada pra uma pessoa só, como é que ele ia carregar três a quatro quexada, né? Não tinha condições. Ai ele matou e ficou perguntando: - Como é que eu vou carregar esse bando de bicho, né? Ai disse que ele pegou um por um e botou nas costas, atravessou a espingarda pra vim embora, né? Ai ele vinha... Deixou as coisas um pouco no chão pra descansar, né? Ai minha vó conta que o nome dele era João da Mata, nome desse senhor que era compadre da minha vó. E disse que assim que aparece um moleque na frente dele. Um molequezinho assim sabugo, pretinho, ai disse que ele foi e falou pra ele, né? Por que ele matou os bicho dele? Só matei porque eu tinha que matar pra mim comer! Mas você vai conseguir levar tudo isso pra comer mesmo? Reclamando com ele, por quê tinha matado aqueles bicho tudo, sendo que ele não ia conseguir levar tudo aquilo, né? E nisso ele com uma certa idade disse: - a seu moleque, vai querer tirar gosto comigo? **E nisto ele foi pra pegar a arma que ele tinha encostado na árvore, né?** No que ele fez isso, esse sabugo, bateu nele e ele não sabe com o que ele bateu nele, mas ele disse que bateu tanto nele que, bateu tanto nele, que quase ele não consegue chegar em casa. **Um caboclinho** assim e minha vó disse que ele **chegou com febre**, muita febre, né? E muito machucado também ai parece até que ele se assustou né? Acho que... Mas ele falou que não sabe como é que foi que um **molequezinho** conseguiu bater nele. Quando que **provavelmente era o Pai da Mata, né?** Provavelmente era o Pai da Mata, ai minha vó conta que... Ela falou que conta porque ela falou que viu ele também, né? Viu o compadre dela voltando, né? E ele era uma pessoa muito séria na comunidade, não ia inventar uma história daquela, né? Então são coisas que... Pelo menos eu acredito, meu marido


acredita, né? Coisas que contam, né? Coisa que a minha vó viu e aconteceu mesmo, né? E por muitos dias ficou ruim mesmo, né? Então assim, são histórias que a gente acredita até hoje. Pra gente, ixi mesmo. Pra gente... A gente quando entra na mata, pelo menos eu quando entro me benzo todinha pra que nada de mal aconteça com a gente, né? Porque a mata, como a gente fala, né? Tem seus mistérios, né? A gente tem que saber respeitar! Então é isso... Eu quando vou com meu marido pra caçar já me benzo, peço pra que Deus proteja, que nada de mal aconteça por causa das feras que existem na mata. E de vez em quando eu vou, né? Dá um apoio.

## A OFERTA DO TESOIRO ENTERRADO NO FORTE PRÍNCIPE DA BEIRA

E tinha uma mulher lá que, rapaz, Dona... Eu não sei o nome dela... Ele mesmo que contou. Olha! A mulher chamou ele e disse assim: - O senhor tem coragem de tirar um enterro [...], tinha muito [...]. Ele disse: Eu tenho. Então vamos comigo tal dia, já me deram três vezes, mas eu não tenho coragem de tirar. E essa pessoa disse que você procura uma pessoa honesta, uma pessoa de bom coração e Seu Raí era uma pessoa de bom coração, uma pessoa excelente, ele era grego. Aí ele chegou lá e cavou e só faltava tirar quando de repente ele viu só uma borra de carvão ele não sabe o quê, que foi. Eu acho que a pessoa lá de cima caía no buraco, né? Pensou alguma coisa, alguma maldade, ganância e disse que o tesouro sumiu [...] Tem muita coisa que se mistura com o real e com o imaginário, sabe? Mas eu acho assim que tem muita coisa real ai, muita mesmo! E isso aí foi ele que me contou, contou pra mim. Alí na casa dele, na baixada tinha um jatobá, né? Ali o pessoal falava que ali teve o enterro. Tu, pode passar! de dia tu não percebe, mas de noite!, se andar parece que você tá pisando em uma coisa oca, tu pisa e parece que é oco por de baixo. Muitos desses lugares... e é de onde saía o cachorro com a corrente de ouro que o pessoal falava.

## PAI DA MATA-CABOCLINHO

Eu não sei, não me recordo o que ele disse que vinha fazer que acredito ter comprado alguma coisa. Não sei se sabão, não sei se café! E nisso quando ele retornou... Ele começou a escutar um barulho no mato,



né? Ai ele começou a ficar atento e caçador tem a visão muito boa e o ouvido muito bom. Eles escutam coisas que a gente nem escuta! E meu marido tem esse dom! Então ele escutou e começou a perceber o que era e nisso quando ele falou que ficou olhando pra frente, e já estava próximo de Conceição, e quando ele olhou pra frente e viu aquele homem. Ele não sabe dizer se era um homem porque na verdade ele disse que era homem e tinha um rabo e tinha uns pés de cavalo, de boi e falou que tentava passar pra um lado... E meu vô como era paraense gostava muito de um palavrão, não vai estranhar não! Esse filho da puta esse “courno”, sai da minha frente bicho! Eu vou passar! Ai ele tentava passar pra um lado e aquilo atrapalhava ele, e tentava ir por outro e aquilo atrapalhava ele e ficava na frente dele. Esse “courno”, tu quer mesmo né “courno”? Mas vou rezar pra ti, pra tu ir embora porque eu não quero nada contigo não! Ele foi e rezou um Pai Nosso e aquilo foi e desapareceu e ele conta... E meu cabelo arrepiava quando ele contava, na maioria das vezes era noite e como não tinha televisão ele contava. E nossa! E pra gente dormir de noite, como a gente ficava? A gente rezava uns dez Pai Nosso pra conseguir passar o medo, né?

## ESPAÇO MILITAR E TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA

a gente pensa assim... que não foi por causa do exército, né! Que aí... inclusive assim... eu acho assim, na ditadura... a ditadura foi até em 86... aqui... pelo menos aqui, eles... não houve essa ditadura, né? Hoje assim. Parece que ta voltando... né verdade. Tá acontecendo o que não aconteceu, né? Porque naquela época, mesmo os comandantes... Nossa, tratava tão bem as pessoas da comunidade! Em 82, o último assim, que teve por aqui, que inclusive voltou agora como coronel, como general, aliás. É... foi tão bem recebido e falou... a gente lembra que essa quadra foi feita na época do comando dele. O Jorge Teixeira foi o último na época, né? Era militar. E naquela época era ditadura, né? Viram que o negócio começou a se fechar. E... Agora eles querem, né? Que a gente... tipo assim... dê o nosso espaço pra eles. Mas de qualquer forma não tem como, porque eles falam que a área... falam não! Falavam... agora eles já... era área militar. Hoje eles já tão mais assim... acho que eles já aceitaram. Hoje quando eles falam em


reunião para comunidade, já fala assim a área da União. (M.N.R.)

Segundo BHABHA (2010, p. 26), “a pós-colonialidade, por sua vez, é um salutar lembrete das relações ‘neocoloniais’ remanescentes no interior da ‘nova’ ordem mundial e da divisão do trabalho multinacional. Tal perspectiva permite a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistência.”


Campbell<sup>4</sup> mostra que o mito da criação do universo é similar em Gênesis, na Lenda dos Índios Pima e no Upanishad indiano. Contudo, apresentam maneiras diferentes de ver o criador. Para o mitólogo, mesmo que as tradições míticas sejam diferentes, elas coincidem num aspecto: despertam para uma consciência profunda do ato de viver e nos guiam por dificuldades, do nascimento até a morte: “o mistério supremo do ser está além de toda categoria de pensamento.” Conforme Campbell,<sup>5</sup> os mitos ajudaram a formar Civilizações ao longo dos Milênios e têm a ver com problemas internos e umbrais internos de passagens. Para ele, através dos mitos buscamos a experiência de nos sentirmos vivos.

Lévi-Strauss<sup>6</sup> afirma que toda cultura é cumulativa, desde que se desenvolva em sentido análogo ao nosso, enquanto que as outras culturas nos apareceriam como estacionárias, não porque sejam, mas porque nada significam para nós “as diversidades das culturas humanas”, que de modo algum não nos deve induzir “a uma observação fragmentária ou fragmentada. Ela é menos função do isolamento dos grupos, que das relações que os unem”.


Veríssimo (1887<sup>7</sup>) discute sobre as missões religiosas que, por compreenderem a *impossibilidade* de impor a fé cristã, adulteraram as regras da Igreja para obter sucesso na catequese indígena. Assim, entre os deuses tupis, sobreviventes no imaginário do homem amazônico, estão o jurupari, o curupira e o matin-taperê [sic.], já confundidos com a crença católica e com todos os gênios malfazejos. A matinta conformada pelo autor é um tapuinho de uma perna só, que não evacua, nem urina, sujeito a uma horrível velha, que o acompanha nas noites, a pedir tabaco de porta em porta. Revela ainda que a influência portuguesa lhe pôs na cabeça um barrete vermelho e que a carapuça serve de




amuleto àquele que tem a sorte de alcançá-la. Sobre a senhora que o escolta, assegura tê-la ouvido cantar uma toada de passarinho: Matinta Pereira/Papa terra já morreu / Quem te governa sou eu.




Para evitar o encantamento da matita, deve-se oferecer café ou tabaco. Para quebrar o encantamento, deve-se usar agulhas, facas, tesouras, punhais, espetos enfiados num determinado toco de madeira que impossibilita seus movimentos, plantar touceiras de tajá aninga, também chamado de *comigo ninguém pode* (aquelas plantas de folhas verdes com pintas brancas) ou os pés de pinhão roxo, nos arredores da moradia, responsáveis por evitar a aproximação dela; ou o alho, a pimenta malagueta em forma de cruz, que mantêm a matita à distância.



Percebe-se o caráter somático dos elementos míticos da Amazônia, pois Matita Pereira configura-se na personagem do Boto com a representatividade e a função do Pai da Mata. Conforme verbete de GRENARD & FERREIRA (1989, p. 99), a matita pereira é uma modalidade do mito do saci na sua forma ornitomórfica, que pode se transformar numa velha com trajes pretos, e possui o assovio estridente que encanta a quem ouvir. Como no caso da memória narrada, o homem precisou recorrer à cura espiritual. “[...] e nada de dá jeito e teve que viajar para Guajará-Mirim, lá tem uma irmã que mexe com esse negócio de espiritismo, só que ela falou que durante algum tempo ele não deveria pisar na floresta, na mata e foi dito e feito!”.



No passado, para os índios Tupinambás, o matim tapiera era considerado uma encarnação dos mortos. Percebemos as formas cumulativas da assimilação mítica por parte da coletividade, com interferência da força coercitiva do mito cristão e a composição multiétnica: negros, índios e portugueses. Por consequência, temos o animismo, o mito da criação na natureza e a organização sociológica intencional dos Jesuítas.



O lendário mítico da Matita possui um arsenal de transfigurações, na oralidade presente; a personagem é formada por elementos da Matita (na forma masculinizada); isso caracteriza o comportamento patriarcal do local, já assimilado pela colonização jesuíta. Outro aspecto que nos chama a atenção é o caráter ilustrativo de sua evolução ao acompanhar o mito da criação do Jurupari<sup>8</sup>. “Quando ele apareceu as mulheres que


mandavam e os homens obedeciam [...] instituiu umas festas, em que só os homens podem tomar parte, e uns segredos, que somente podem ser conhecidos por estes...”

Dessa forma, o estranhamento nos elementos da composição do mito do Pai da Mata, na região do Forte *Príncipe da Beira*, assemelha-se à configuração social do local. A forma masculinizada acompanha a organização social do pensamento mítico: “Olha pra baixo! Ele olhou pra baixo e tinha um homem todo de branco e o homem olhou pra um lado e pro outro e saiu”.

A roupa branca e os trajes são do lendário Boto: segunda a lenda, os botos, ao anoitecer, transformam-se em jovens bonitos, altos e fortes, bons dançarinos e bebedores, eles frequentam bailes, namoram e enganam as moças que chegam às margens dos rios, engravidando-as. De madrugada voltam para o rio, onde recuperam a forma animal.



Nota-se ainda outro aspecto consolidado na transfiguração do mito da **Matita Pereira**, ela não aparecendo como “**a bruxa velha vestida de preta**”, como geralmente é mais conhecida na Amazônia, acompanhando a história mítica do Jurupari: ela é transfigurada num homem elegante que tem o figurino do boto. Assim acompanha a lenda do mito fundador do Jurupari: Apenas homens podem beber na festa do mito, caso uma mulher contemple o ritual, ela terá que morrer.

A **oferta do enterro** refere-se a um suposto tesouro enterrado dentro das Muralhas do Forte Príncipe da Beira. Recentemente, houve um episódio da oferta de enterro. Segundo a informante, após o acontecido, o sujeito ficou “sem juízo” e anda a perambular pela cidade de Costa Marques. De acordo com os relatos, o enterro é ofertado por alguma “alma” de prisioneiro do Forte que enterrou por lá as suas economias. A oferta do enterro acontece em sonhos e só pode ser realizada por quem não tenha ganância, ou, caso contrário, o tesouro desaparece, transforma-se em carvão.






Segundo Cascudo (2006, p. 34), “toda literatura oral se aclimata pela inclusão de elementos locais ao enredo central”, nota-se que o mito **Um Caboclinho-Pai da Mata** apresenta a configuração cabocla da região amazônica. O relato é do **Curupira**, mas contudo, ele surge com a identidade de um **Caboclinho**, e podemos ainda perceber nesse fato o amálgama do sincretismo afro, indígena e cristão. O Pai da Mata existe e










protege a natureza, assim, o fato poderia ser considerado um ato do bem; e no entanto é um elemento do “medo”, o qual é combatido com a reza e com benzimento. A força mística da natureza é um elemento positivo e sobrepõe-se à violência, pois, mesmo armado, o caçador levou uma surra. Pode-se assim refletir que a cultura cumulativa, ou o sincretismo não neutralizaram, nesse caso, os valores míticos, ela apenas acompanhou a determinante de maior poder.



Conforme relata o padre Anchieta em 1560, os índios tinham uma relação original com o Curupira e presenteavam o encantado com a cultura religiosa cristã, do mesmo modo que Jurupari fora convertido como uma referência ao mal, o que ocorreu também ao Curupira. Encontramos em Cascudo (2006, p.114) que o padre Anchieta, a 30 de maio de 1560, em São Vicente, registra: “Certos demônios, a que os Brasis chama Curupira, que acometem aos índios muitas vezes no mato, dão-lhes de açoites, machucam-nos e matam-nos...” No entanto, Anchieta descreve que os índios costumavam deixar no caminho, em lugares mais perigosos no interior das matas, no cume das mais altas montanhas, quando por lá passavam, penas de aves, abanadores, flechas e outras coisas semelhantes, como uma espécie de presente, rogando fervorosamente aos curupiras que não lhes fizessem mal.



Pode-se observar a diferença na relação entre o nativo de 1560 e a memória descrita, *do Caboclo Pai da Mata*, no início da colonização nota-se pelo discurso de Anchieta uma relação de submissão ao mito, *deixavam-lhe presentes*, diferenciada do comportamento do atual relato: “e nisto ele foi pegar a arma que ele tinha encostado à árvore, né”, talvez, o fato não ocorra só pela falta de penas, ou flechas. Fica subentendida a assimilação cultural religiosa amalgamada no mito como algo negativo.



Com outra aparência, a memória: **o pé de garrafa** apresenta outra versão de Curupira, ou Pai da Mata. Ele que já acompanha o simbólico da Amazônia desde a chegada dos escravos em Vila Bela (MT) “em forma de homem”<sup>9</sup>, com pé redondo como fundo de garrafa. Também atrai pessoas para a mata e as faz perder o caminho de volta. Outra referência ao mito é encontrada em Cascudo (2006, p. 120), nos relatos da oralidade em Pernambuco, que o apresenta com o pé, é redondo e, em vez de montar um porco, cavalga um veado, acompanhado por um cachorro chamado Papamel. Como também


é presente no Pará, pois nesta memória a depoente enfatiza que “meu avô era Paraense”, assim o mito, mesmo não tendo o caráter de **Curupira**, associa-se à proteção da mata, pois o fato acontece no momento da caça. Percebe-se que a reza, para o pé de garrafa, funcionou melhor que a arma no episódio do **Pai da Mata-Caboclinho**. Isso evidencia o caráter de submissão a alguém maior que o mito, ou o sincretismo com predominância religiosa católica.

A **alma que oferece enterro**, no imaginário coletivo, é um o “fato” relacionado a pessoas presas no *Forte Príncipe da Beira* por serem perigosas ou por fatores políticos. Somente se encontram registros sobre prisão política no Forte Príncipe da Beira, por registros na parede, exibido um deles num quadro no museu da sua sede militar, localizado no Quartel do Forte, que, neste mito, reitera na comunidade o desejo da propriedade e da identidade do espaço da vivência. Assim como o mito “alma” reclama a sua “prisão sofrida”, de forma similar, também o mito reclama o tesouro, numa relação de contiguidade, em que os moradores reclamam pela posse da sua terra.



O **espaço** do *Forte Príncipe da Beira*, considerado pela comunidade militar como uma área restrita ao exército, antes da certidão de autodeclaração Quilombola, começa a ter uma nova configuração. A oralidade marca a autonomia proporcionada pela reorganização identitária: “Você vê que a comunidade não vivia tanto assim... nessa pressão como hoje está, né? Eu não sei se, de repente foi depois que... é... a comunidade foi auto-reconhecida, né? como remanescente de quilombola... ai eles viram que a comunidade começou a andar com as suas próprias pernas, né?”

Com efeito, ao lado de uma história escrita há uma história viva de sujeitos em movimento. Os grupos acompanham o baile de concepções elaboradas, e a cada tempo um espírito domina a sociedade. Não muito tarde, estes recuam e dão lugar a outros, que por sua vez detêm a ideologia e moldam como com um cetro os costumes da sociedade, por um outro tempo. Isso torna mais óbvio o que Eagleton define como sendo Cultura, acreditando-a como “nos resquícios de uma transição histórica, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais como questões de liberdade e determinismo o fazer e o sofrer mudança de identidade”.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS






As reconfigurações dos mitos acompanharam a ideologia da colonização que via o índio e o negro como mercadoria de trabalho. Tiraram-lhes a língua no seu aspecto simbólico e aos poucos se apropriaram de valores subjetivos em nome de outro poder que lhes rendessem o controle e proteção da fronteira e do capital, usando para isso os meios coercitivos de impor a fé cuidando das “almas”.



Conforme Bonnice (2000, p.37), “a luta pela libertação começa pela restauração da cultura pré-colonial: o intelectual nativo descobriu que nela não havia nada para se envergonhar, havia a dignidade, a glória e o respeito”. A oralidade quilombola desvela os aspectos de uma colonização capitalista em prol da nacionalidade, desde 1740, no Vale do Guaporé, em Rondônia.



A cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós; um eu que encontra a sua representação suprema no âmbito do Estado. No caso das comunidades em pauta, passaram-se 504 anos de abandono do Estado, e essas pessoas foram preparadas para uma cidadania do esquecimento, negado aos grupos e à coletividade o direito de se autogovernarem, uma vez que ainda não estavam “civilizados”. Para FANON (1968, p. 175), os esforços empregados pelos colonizadores para provocar a alienação cultural não foram ao acaso, mas uma estratégia global de domínio colonial que pregava o discurso de que os indígenas e os africanos estavam na Idade das Trevas, e que o retorno do colono significaria para eles o retorno à barbárie, ao aviltamento e à animalização. A mãe colonial destruía o sujeito, o ego, a sua fisiologia. A oralidade desvela uma voz silenciada em prol da manutenção dos discursos primeiros, constituindo um sentimento de pertencimento, a partir do momento de que a comunidade retoma o seu discurso de territorialidade, pela plenitude do direito ao espaço das suas vivências.



Conforme Rocha,<sup>10</sup> equidistantes entre o interesse das pessoas e a preocupação estatal, comunidades de indivíduos, forjadores ancestrais da língua e de todas as demais manifestações da cultura, construíram a economia e, na modernidade, pós-1799, deram


vida a instituições públicas representativas para estar hoje atropeladas por interesses gerais dificilmente assimiláveis aos seus. Por isso, cabe devolver a eles alguma parcela extirpada por conveniência momentânea de uma **Comunidade de Relações Privadas**, no momento mesmo em que assistimos a uma globalização castradora maior de direitos culturais passíveis de serem ainda mais desassistidos que durante todos estes séculos, desde o primeiro “contrato social”.

A ciência busca uma “verdade”, o lucro, busca respostas de forma sistemática e concreta. Steil<sup>11</sup> questiona: Como poderemos criar um espaço para a arte e a literatura, ou para a religião, ou para as crenças e práticas dos povos indígenas em uma economia do conhecimento no qual a busca pela natureza real das coisas tornou-se uma prerrogativa exclusiva da ciência racional? O mundo globalizado trata a diversidade cultural como um entretenimento. Eagleton (2011) diz que “se a palavra ‘cultura’ guarda em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais”.







Caboclos se autodeclararam *quilombolas*, carreando assim um discurso fundador de acúmulos étnico-culturais, a tornar o fenômeno enriquecedor, uma vez que perfilham diante da Lei n.º 5.051, a qual favorece as comunidades tradicionais, que até então sofreram grande alterações no seu modo de vida. Com efeito, poderiam apenas ser declarados como tribais ou grupo de resistência sofrida, como ribeirinhos, indígenas, extrativistas, e estariam da mesma forma dentro das condições exigidas pela lei.

Assiste-se a uma nova realidade: Começou a ser reescrita a partir do final do século XIX a história de vida das comunidades tradicionais. Direcionadas pelas políticas de Estado e ao mesmo tempo atende aos interesses hegemônicos da globalização. Até pouco tempo eram comunidades silenciadas, manchadas pela história da colonização, com exceção da defesa por alguns livros raros, como o do nosso Padre Victor Hugo –*Os Desbravadores*–, que mesmo se tratando basicamente da História de Prelazias, apresentam o contexto de vida de negros e índios que serviram de mão-de-obra e adubo à economia do País.

Neste aspecto, procuramos na revisão da história um diálogo com a ideologia do presente, como cita Habermas (2011, p.




269): “Strauss concebe o agir social a partir dos contextos de uma consequência de interpretações. Toda nova interpretação fornece uma imagem revisada do passado sob a luz de um futuro antecipado. A história de vida aparece sob um ponto de vista de um empenho hermenêutico constantemente repetido.” Assim, mesmo não sendo novidade a presente discussão de identidade por territorialidade, remete-nos à história social de duas comunidades que possuem em comum o mesmo passado histórico, de outras nove comunidades localizadas no Vale do Guaporé, conforme já descritas na seção primeira.



As comunidades *Forte Príncipe da Beira* e *Santa Fé* são vistas como tantas outras comunidades espalhadas pelas Amazônia: os ribeirinhos, os extrativistas, os indígenas e até mesmo os “sem terra” (do movimento MST ou não), a enfrentar o mesmo conflito de significar pela diferença, pela dívida da colonização. Como já discutido, apesar de leis instituídas, o pouco que essas comunidades conseguem dos seus direitos acontece pela via da Associação Quilombola ou outras, e pela Procuradoria Geral da União. Não há projetos solidificados pelo Estado, Universidades e Organização Sociais. Na maioria dos Estados da Federação brasileira ainda prevalece a ideia de posse; “políticos” adotam, em épocas eleitorais, determinadas coletividades, para logo em seguida esquecê-las. Assim, acredita-se que a identidade prevista pelas normas legais do século XXI precisa ser apoiada e conhecida por toda a sociedade, com a finalidade de quebrar barreiras em função de uma cultura pluralizada, em consonância com os valores da educação do século XXI, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.




## NOTAS



<sup>1</sup>. Integrante dos grupos de pesquisa registrados no CNPq: *Mapa Cultural de Rondônia/UNIR* e *Filologia Política e Modernidades/UNIR*. lucineidemonteiro2013@gmail.com

<sup>2</sup>. Professor do Departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia. Líder do Grupo de Pesquisa *Filologia Política e Modernidades*.



<sup>3</sup>. MONTEIRO, Lucineide Rodrigues. *Cultura e Territorialidade Quilombola nas Comunidades de Forte Príncipe da Beira e Santa Fé*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Núcleo de Ciências Humanas (NCH), Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em

Letras. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2013. Orientador: Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha.

<sup>4</sup>. Cf. CAMPBELL, Joseph & MOYERS, Bill. **O poder do Mito**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

<sup>5</sup>. *Ibidem. Vid.*, no Vol. 01, capítulo “A Mensagem do Mito”, Vimeo.com/ 16395054.

<sup>6</sup>. LÉVI-STRAUSS, **Raça e História**. Lisboa: Presença, 1952, p. 18.

<sup>7</sup>. *Apud* FERNANDES, 2003, p. 34.

<sup>8</sup>. Ermano Stradelli. “Leggenda dell’ Jurupary”, in Luglio e seg., 3.<sup>a</sup> série, III, p.70, *apud* CASCUDO (2006, pp. 135-140).

<sup>9</sup>. BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território Negro em Espaço Branco**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

<sup>10</sup>. ROCHA, Júlio César Barreto. **Pressupostos a uma Filologia Política**. Porto Velho: EdUFRO, prelo.

<sup>11</sup>. INGOLD, Tim. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. In: STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de M. (Orgs). **Cultura, percepção e ambiente** – diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Terceiro Nome, 2012, pp. 15-29.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Minas Gerais: UFMG, 2010.

BAKHTIN, Michail, **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território Negro em Espaço Branco**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BONNICI, Thomas. **O Pós-colonialismo e a Literatura estratégias de leitura**. Maringá: Uem, 2000.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces**. São Paulo: Círculo do Livro, 1949.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 1997.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2006.


EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. São


Paulo: Unesp, 2011.




ELIADE, Mircea. **Aspectos do Mito**. Lisboa: Edições 70, 1973.




FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª Ed. Rio de Janeiro 1979.



FONSECA, Dante Ribeiro da. **Estudos de História da Amazônia**. Porto Velho: Maia, 2007.



FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **Oralidade e Literatura**. Londrina: Eduel, 2003.



HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.



HUGO, Vitor. **Desbravadores**. Rio de Janeiro: Artes Gráficas, 1991.

INGOLD, Tim. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. In: STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de M. (orgs). Cultura, percepção e ambiente - diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

LÉVI-STRAUSS, **Raça e História**. Lisboa: Presença, 1952.

ROCHA, Júlio César Barreto. **Pressupostos a uma Filologia Política**. Porto Velho: EdUFRO, prelo.

FONSECA, Dante Ribeiro da. "As raízes do sincretismo religioso afro-brasileiro". In: **Revista Língua Viva**. Guajará-Mirim, Vol. 2, N. 1, jul./dez. 2012.



# CANDOMBLÉ DE ANGOLA EM MANAUS: UMA LEITURA DE SUAS ESPECIFICIDADES

Luciney Araújo Leitão  
*Universidade Federal do Amazonas*

## RESUMO

Ao abordarmos o questão educacional, temos como princípio base à apropriação e a difusão de conhecimento e da transmissão da cultura. Visando atender o que pede a lei 10.639 que visa a inclusão do ensino da África em todos os setores do ensino público e privado. Visando este tem que em muitas salas de aula é vista como tabu, que o presente estudo visa preencher. O presente trabalho faz uma abordagem teórica do Candomblé de Angola em Manaus. Através de leituras históricas e relatos bibliográficos, apresenta uma visão de sua estruturação a partir da chegada dos negros em território brasileiro e a origem das especificidades nas casas de culto. Com intuito de resgatar a memória e as diferenças no candomblé, um dos fatores utilizado na construção do trabalho foi o levantamento bibliográfico a respeito das religiões de Matriz africana no Estado do Amazonas, o que em um primeiro momento apresentou uma inexistência sobre dados referentes a esse universo religioso. Com isso os relatos coletados em pesquisas de campo com membros da religião, comparados com dados apresentados por autores que estudaram as religiões de matriz africana na Cidade de Manaus, levam a crer que o candomblé vem se estabelecer na cidade no início do século XX e preserva uma tradição religiosa voltada para o culto aos Orixás. Um dos maiores desafios apresentado nesse artigo, é a quebra de tabu do tema no universo educacional, sendo que, a abordagem remonta uma linguagem atemporal sobre Voduns, Nkisses, Orixás e aos caboclos de umbanda, mantendo-se fiel aos costumes religiosos fincados pelos negros que aqui chegaram.

**Palavras-chave:** Candomblé de Angola. Manaus. Religião de Matriz Africana.

## INTRODUÇÃO

“Não há como qualificar o Candomblé como uma religião, sem conhecer as

Nações que unidas, o transformam em uma só crença. Aceitando a diversidade e individualidade em cada culto, sem sobrepor a uma delas a referência como progenitora do Candomblé. É justamente a diversidade que faz do Candomblé essa religião rica e única”.  
(Ritos da África<sup>1</sup>)











A escravidão remodelou as famílias africanas trazidos como escravo para a América, submeteu-os a um ritmo de trabalho compulsório, impôs novas crenças e um novo modo de vida cotidiana que pressupunha uma nova maneira de contar o tempo e de concebê-lo. A cultura religiosa africana foi desenvolvida no Brasil através do conhecimento de sacerdotes negros, que com parte de seu povo, foram capturados e escravizados, juntamente com seus Deuses<sup>2</sup>, entre 1532 e 1888. Com o “fim” da escravatura em 1888, o candomblé<sup>3</sup> se expandiu consideravelmente, e prosperou muito desde então.

Em sua dissertação de mestrado Ivete Miranda Pravatelli (2006), afirma que:

“O candomblé se organizou em torno de nações<sup>4</sup> que se originaram principalmente dos grupos sudaneses que chegaram ao Brasil através da diáspora africana”<sup>5</sup> (Pravatelli, 2006: 05).

Edson Carneiro (1991) faz uma abordagem da chegada dos escravos e de suas diversidades étnicas e culturais, abordando o fato de que cada etnia que desembarcou no Brasil tinha suas crenças e deuses, na observação dessa diversidade religiosa Carneiro relata que:

“O Conde dos Arcos achava prudente manter as diferenças tribais entre os negros, permitindo seus batuques, “porque proibir o único ato de desunião entre os negros vem a ser o mesmo que promover o governo, indiretamente a união entre eles””. (Carneiro, 1991:16,17).



O tráfico escravista trouxe para o Brasil escravos de regiões africanas como Angola, Guiné, Congo e Costa da Mina e a principal válvula de escape com esse tipo de escravidão era o de anular as peculiaridades nacionais das tribos africanas, assim se teve em terras brasileiras uma mistura interétnica construindo assim novos costumes. Sendo importante ressaltar que até o ano de 1850, escravos de várias regiões africanas desembarcaram no Brasil que por sua vez pertenciam a diversas etnias.<sup>6</sup>

As primeiras nações de candomblé que surgiram no Brasil e especificamente na Bahia, datam do século XIX, e foram fundadas por sacerdotes oriundos do continente africano – bantos, jejes e nagôs -, na qual ensinaram ritos, tradições, formas de doutrinação do corpo e da cabeça, principal morada de uma divindade, formando novas comunidades que viviam em torno de uma nova religião<sup>7</sup>.

Segundo Vivaldo da Costa Lima:

“... aos poucos perdendo sua conotação política para se transformar em um conceito quase que exclusivamente teológico (...) nação passou a ser, desse modo, o padrão ideológico e ritual...” (Costa Lima, 2003: 29).

O próprio autor define o candomblé como *“um grupo pequeno, na medida em que sua estrutura, e não sua extensão, é que se o define como o tal.”* (Costa Lima, 2003 pg 58).

Luiz Nicolau Parés (2006), aborda a existência das calunduns na Bahia em meados do século XVIII, que em um primeiro momento foram identificados como meios de designar atividades religiosas de várias índoles e identificadas como de origem africana, forma religiosa essa que agregava negros daomeanos e negros oriundos do continente africano; conforme e que mais tarde serviram como bricolagem para a diferenciação das formas de culto; conforme Parés:

“as práticas de caráter religioso conhecidas como calundus, e depois como candomblés, foram um espaço de contraste e de diferenciação dos mais importantes para demarcação dos limites das diversas nações africanas. (...) tanto assim que o conceito de nação foi, aos poucos, sendo limitado ao âmbito dessas práticas religiosas e das congregações organizadas em torno delas” (Parés, 2006: 101)

O Candomblé ganha visibilidade somente a partir do século XIX na Bahia. Em São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, porém, até meados do século XX, os cultos afro-brasileiros permaneceram nas sombras, às escondidas. No início do século XX, enquanto os cultos africanos tradicionais eram preservados em seus nascedouros brasileiros, uma nova religião se formava no Rio de Janeiro, a Umbanda, síntese dos antigos candomblés Bantos e de caboclo transplantados da Bahia para o Rio de Janeiro, na passagem do século XIX para o XX, com o espiritismo kardecista, chegado da França no final do século XIX. Rapidamente disseminada por todo o Brasil, a Umbanda prometia ser a única grande religião afro-brasileira destinada a se impor como universal e presente em todo o País (Camargo, 1961).

Eram religiões de preservação do patrimônio étnico dos descendentes dos antigos escravos. Assim foram conhecidas e analisadas por Roger Bastide (1960) que, entretanto, já observava a presença de brancos no candomblé no final da década de 1940, antecipando a transformação do candomblé e congêneres em religiões de caráter universal.



A literatura sobre o candomblé vai ganhar visibilidade no início do século XX, quando em 1906, Nina Rodrigues escreveu e publicou no ano de 1913 o livro *Os Africanos no Brasil*. Anos mais tarde, Arthur Ramos e Edson Carneiro também vieram a estudar a cultura afro-brasileira na cidade de Salvador.

Uma observação freqüente nesses estudos é a referência sobre o candomblé de Angola, e que na maioria das vezes era posta de maneira inferior a de outras formas de candomblé<sup>8</sup>. Esses estudos sempre apontavam à nação Angola<sup>9</sup> como inferior e a mais pobre das nações de Candomblé, como aponta Previtalli (2006):



“Concebiam-se os negros bantos como ignorantes adoradores de lascas de pedra, imitadores da estrutura religiosa nagô, além de serem sincréticos, pois misturavam suas crenças a qualquer elemento religioso que conhecessem” (Previtalli, 2006, : 13).

Abordando sobre os negros bantos, Nina Rodrigues (1988) afirma que:


“... decorrido meio século após total extinção do tráfico, o fetichismo africano





constituído em culto apenas se reduz a mitologia jeje-iorubana. Angolas, guruncis, minas, haussás, etc., que conservam suas divindades africanas da mesma sorte que os negros, crioulos, mulatos e caboclos feitichistas, possuem todos, à moda dos nagôs, terreiros e candomblés em que suas divindades ou feitiches particulares recebem, ao lado dos orixás iorubanos e dos santos católicos, um culto externo mais ou menos copiados das práticas nagôs” (Rodrigues, 1988: 216).




Em uma outra visão o próprio Arthur Ramos (1961) também considera que “as sobrevivências religiosas e mágicas de origens banto existiam deturpada e transformadas” (1961: 361), escreve em sua obra Introdução a Antropologia Brasileira um capítulo intitulado “Sobre os Povos Banto” (1961:357), onde faz uma ressalva a Nina Rodrigues quanto ao número de casa de cultos Angola.<sup>10</sup> Enquanto Carneiro (1991), apontou que os bantos “esqueceram seus próprios orixás” (1991: 62).





Ruth Landes (1967) em “A Cidade das Mulheres”, aponta que a diferenciação do Candomblé de Angola, dava-se pela sua legitimação como um rito independente e como forma de culto a caboclos brasileiros; afirmando que:



“O candomblé angola legitimou desde cedo o culto dos caboclos brasileiros, que além de se constituir como rito independente, foi também incorporado lá pelos anos 30 e 40 do século XX por casas nagôs que não as da tríade fundante, a Casa Branca, o Gantois, o Opô Afonjá” (Landes, 1967: 202).



O próprio Reginaldo Prandi (1991) aborda o fato das influências recebidas pelo culto Angola:



“Talvez pelas influências que recebeu dos ritos jejenagôs, do qual adotou o panteão de orixás iorubanos, ainda que os chame por outros nomes que fazem parte de sua língua ritual de origem banto e hoje tão intraduzível quanto as línguas rituais do queto, do efã, dos nagôs pernambucano e gaúcho, resultantes de arcaicos dialetos iorubanos. Além da adoção do oráculo nagô, de preceitos iniciáticos e da organização ritual e hierárquica à moda queto.” (Prandi, 1991: 19).

aborda que a idéia de religião dos povos bantos, não se organizou no Brasil com a mesma firmeza que o povo nagô, pois sendo povos considerados “primitivos”, sua religião era vista como mais simples, “consistindo apenas em uma espécie de feitiçaria animista”, com isso, Silva (1998) aponta que essas denominações religiosas que preservavam a cultura dos Bantos diluíram-se em meios às crenças católicas e ameríndias, preservando referências africanas em religiões sincréticas com laços europeus.

Silva (1998) aponta que pelo fato de os bantos terem como destino fazendas em regiões do interior brasileiro, esse povo esteve mais próximo do contato com outros costumes. Silva aborda que:

“Os bantos por terem sido trazidos para o Brasil desde os primeiros tempos da escravidão e dispersados por todas as regiões onde havia algum tipo de trabalho rural, realizaram um intenso trabalho de intercâmbio com os índios também utilizados no trabalho escravo, com tribos independentes e com europeus degredados ou emigrados” (Silva, 1998: 10).

Silva (1998) aponta que esses povos não ficaram limitados apenas a segregação religiosa, quando aborda que: “A cultura banto, não se limitou a ficar segregada em núcleos de atividade religiosa com feições próprias, mas combinou-se com as culturas desses outros povos” (Silva, 1998: 10).

Na década de 1950, Roger Bastide, escreve sobre candomblés da Bahia dando um enfoque maior aos candomblés de ketu, com isso, não dá um enfoque mais aprofundado sobre o candomblé de nação Angola, deixando uma imensa lacuna sobre a estruturação desses candomblés. Essa lacuna que vem refletindo nos dias atuais, pois os pioneiros em estudos de religiões de matriz-africana não deram uma atenção para a religião dos povos Bantos, que a maioria dos trabalhos que surgiram pós a primeira metade do século XX continuaram na mesma linha dando ênfase aos candomblés de ketu deixando esquecida por muitas vezes os candomblés de nação Angola.

Ornato Silva (1998) aborda que a repressão sofrida pelos bantos no decorrer dos séculos XIX e início do XX, fez com a forma religiosa desse povo fossem absorvidas cada

O pesquisador Ornato Silva (1998),

vez mais pelo sincretismo; o autor afirma que:

“Nas regiões onde em que o Candomblé de origem Banto<sup>11</sup>sobreviveu, a grande repressão fez com que o culto se escondesse, tornando-se mais visíveis as variantes em que os traços africanos foram disfarçados sob roupagens do esoterismo europeu” (Silva, 1998: 10).

Com isso, Silva (1998) aponta que o fato da segregação religiosa dos povos bantos, é reafirmado por outros pesquisadores da primeira metade do século XX, apontando que: “Assim, essa religião passou quase despercebida aos estudiosos do candomblé, ficando as atenções mais voltadas para o candomblé nagô” (Silva, 1998: 11).

Reginaldo Prandi (1991), ao abordar essa questão em seu livro “Os Candomblés de São Paulo” ao fazer uma análise dessa lacuna faz a leitura de que:

“... o candomblé nagô<sup>12</sup>pode contar, além do prestígio, com muitas fontes escritas brasileiras, além de uma etnografia produzida sobre o culto dos orixás (...) Nada semelhante existe sobre o candomblé de Angola, a não ser o ensino de quicongo oferecido na Universidade Federal da Bahia” (Prandi, 1991: 20).

Com isso, podemos perceber que os principais estudos etnográficos sobre o candomblé, em sua maioria foi direcionada para o candomblé de ketu, esse objeto de estudo foi totalmente direcionados as três casas de culto da Bahia e direcionadas para preencherem os dados necessários de pureza africana e que em se diferenciavam com denominações religiosas de outras nação. Será que a falta de literatura sobre o candomblé de Angola contribuiu para uma pseudoinferiorização dessa manifestação religiosa a classificando como impura? Segundo Beatriz Góes Dantas

“A ideologia de pureza pressupõe a existência de um estado original de, uma espécie de reduto cultural preservado das influências perturbadoras de elementos estranhos” (Dantas, 1988: 45).

Seria necessário um conjunto de bens simbólicos para categorizar o candomblé de Angola como puro? Visto que, essa necessidade de reafricanização que o candomblé vem sofrendo durante a década de 1990 levaria pensar em uma legitimação? Pois a formação

dessa religião em terras brasileiras se deu através da diáspora africana imposta pela escravidão.

Prandi (1991) quando aborda essa questão entende que:

“A produção etnográfica sobre estes candomblés prestigiados por sua publicidade passou também em anos recentes, a oferecer modelos legitimamente puros da religião dos orixás para aquelas casas de criação mais recente, ou de origem de memória perdida.” (Prandi, 1991: 17).

Um olhar detalhado sobre os candomblés no Amazonas, leva a perceber uma predominância de casas de culto do candomblé de ketu<sup>13</sup>e que em alguns casos exercem certo poder de legitimação africana. Mas após uma convivência com o “povo-do-santo”, surge uma nova tendência entre as casas de candomblé, aquilo que Stuart Hall (2003) classifica como “uma proliferação subalterna da diferença”.




A antropóloga francesa Stafenia Capone (2004), que estudou a religião de matriz africana no Rio de Janeiro, em seu Livro “A Busca da África no Candomblé: tradição e poder no Brasil”, faz um estudo de casos desse conceito de puros e degenerados, abordando que até que antes se fazia uma leitura do candomblé no Brasil a partir de pesquisas etnográficas que realizadas em três terreiros na Bahia e se via neles a encarnação da tradição africana no Brasil, e cita a ramificação da religião para outros centros do país mais com diferentes nomes como é o caso do Xangô de Pernambuco, o Batuque praticado no Rio Grande do Sul, o Tambor de Mina do estado do Maranhão e a Macumba carioca, criando a ideia de um continuo religioso abordando uma premissa de que:

“As diferenças entre as nações estão instituídas mais pelos discursos dos iniciados que por uma oposição real nas práticas rituais... (...) Na verdade, mesmos os terreiros considerados mais puros não estão ao abrigo das novas influências...” (Capone, 2004:22).

Afirmado assim, que as modalidades de culto de matriz africana existentes no Brasil constituem diferentes combinações dos elementos desse continuum religioso.


O candomblé no Amazonas vem surgir apenas na década de 1970, então como








pensar essa legitimação que é dada hoje aos candomblés de ketu como cultos puros e classificar o candomblé de Angola como degenerado? Sendo que, pesquisadores como Chester Gabriel (1985) e Nunes Pereira (1979), apontam à inexistência de candomblés tanto de nação ketu como angola? Partindo dessa premissa, um levantamento detalhado desses cultos apontam para um certo *continuum* religioso nos candomblés de Manaus. Visto que, Wilson Falcão Real, percussor do candomblé no Estado ministrava culto tanto em Nagô como em Angola, e que segundo relatos de Mãe Dora, a grande maioria dos sacerdotes e sacerdotisas de candomblé de Manaus, passaram pela casa de candomblé de Wilson.



Como se pode observar, a diferença entre as nações existe, e vão desde as maneiras litúrgicas, suas divindades, suas danças e isso faz com que sempre exista certa lacuna a ser respondida, conforme Hall define essa questão da diferença:



“Differerance que tanto pode ser “marcar diferença” (todiffer), quanto “diferir” (todeffer). O conceito se funda em estratégias de protelação, suspensão, referência, elisão, desvio, adiamento e reserva.” (Hall, 2003:92).



Os primeiros autores que estudaram as religiões de matriz-africana indicavam a existência de outras formas de manifestação religiosa que se diferenciavam de algumas casas de cultos tradicionais da cidade de Salvador, como é o caso das Nações Angola e Jeje. Autores como Edson Carneiro (1991), Artur Ramos (1962), Ruth Landes (1967), Nina Rodrigues (1988) já apresentavam em seus estudos uma diversidade étnica entre os descendentes de africanos que tinham o candomblé como religião. Até a primeira metade do século XX os estudiosos apresentavam o candomblé como uma única religião, oriunda do continente africano. Com o desenvolvimento dos estudos sobre religiões de origem africana se percebeu que haviam diferenças entre as “nações”.



No livro “*A Cidade das Mulheres*” Ruth Landes (1967) aponta o candomblé como um “*culto feiticista africano*” e que gira em torno de “*uns dez deuses oriundos do oeste africano*”, precisamente das regiões onde o tráfico de negros para o Brasil fora intenso, especificamente da nação nagô. Com isso, as pesquisas realizadas sobre as religiões

de matriz africana no Brasil até meados da década de 1980, apontam uma predominância dos cultos nagôs sobre as demais nações que se estabeleceram com a diáspora africana.


Estudos apresentados por Edson Carneiro, apontam que aportaram no Brasil negros pertencentes a outras nações, como é o caso dos negros Bantos. Levando a crer que a o candomblé realizado no Brasil possui elementos pertencentes a outras etnias e clãs oriundos do continente negro e que com sua diáspora, e até mesmo o local de trabalho para onde esses negros eram encaminhados, colaboram para um sincretismo religioso onde muitas vezes nações africanas se misturavam e juntavam elementos para preservação de sua cultura religiosa.

Autores como Reginaldo Prandi (1991), Sérgio Ferretti (1996), Stefania Capone (2004) começam a desmistificar a noção de que o candomblé era uma nação pura, e inicia apresentação das diferentes nações que formam o candomblé no Brasil.





A legitimidade e a pureza, apresentada nas diversas nações de candomblé, existentes na cidade de Manaus, partem da premissa da chegada dos negros no Amazonas. Essa legitimidade, tanto no Candomblé de Angola como no de Nação Ketu utiliza a categoria de pureza na demarcação de sua categoria a fim de marcar sua identidade e legitimação.

Quando se trata da existência de pureza nas nações de candomblés em Manaus, leva a idéia do continuum religioso. O que aponta Capone (2004), quando se aborda o fato das religiões se reorganizarem em uma forma “*misturada*”, apresentando no discurso dos iniciados da religião a afirmação e a legitimação de uma africanidade nessas casas de culto. Pois nas casas de cultos, nas rezas, nos rituais litúrgicos o culto ao orixá e ao nkisse muito das vezes passa a ser ministrado em um único espaço, e elementos tanto de uma cultura quanto de outra se mantém firmes e ajuda a consolidar o candomblé como religião.



Abordo alguns aspectos existentes nos candomblés de Manaus, através das comparações feitas nas pesquisas de campo, se pode perceber que existem algumas semelhanças entre as nações, sendo importante abordar o fato de que o discurso de legitimação de pureza está apenas quando se trata o fato de legitimação da religião. Embora a diferença e a pureza existente entre as diversas nações na cidade de Manaus, o fato



de Wilson Falcão Real exercer o sacerdócio tanto na nação Angola como na nação Ketu, ajudam a pensar que o candomblé de Manaus tanto a diferença quanto sua pureza vem de sua formação, seguindo a ideia de continuum religioso.



A lacuna existente nos estudos sobre negros no Amazonas e principalmente estudos referentes à suas religiosidade é uma das dificuldades enfrentadas na construção pesquisa sobre o candomblé de Angola em Manaus, os dados encontrados na construção dessa pesquisa apresentam uma forte influencia das casas de culto de Tambor de Mina, como foram apontados por Chester Gabriel (1985), de que na primeira metade da década de 1970, existia em Manaus uma predominância de casas de Tambor de Mina. Com a chegada de Wilson Falcão Real na década de 1970, uma nova configuração das casas de culto afro se formaria na cidade, ou seja, a fundação de um Abassá, a saída de um barco de yaôs e muzenzas, a constituição de uma família-de-santo e a chegada de pessoas que exerciam “cargos” dentro da religião, ajudaram na formação de uma nova denominação religiosa na cidade.





Com isso, pode constatar que no Abassá de Angola existe uma preocupação em resgatar certos elementos simbólicos da nação para um fortalecimento da casa e uma possível reaproximação com as raízes africanas, uma forma de recuperação cultural, como os tabuleiros, festas dedicadas a Nkisses, e ritos litúrgicos próprio da cultura, ou seja, uma redescoberta de uma tradição que fora negada durante anos por estudiosos das religiões de matriz-africana.

## NOTAS



<sup>1</sup>.Extraído do site [www.tradicionalismobanto.com.br](http://www.tradicionalismobanto.com.br).

<sup>2</sup>.Orixás, Inkisses e Voduns.



<sup>3</sup>.Olga GudolleCacciatetore (1977), em seu “Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros; Com origem das palavras”, define que a palavra Candomblé provém alguns significados: Candomblé seria uma modificação fonética de “Candonbé”, um tipo de atabaque usado pelos negros de Angola, ou viria de “Candonbidé”, que quer dizer “ato de louvar, pedir por alguém ou por alguma coisa”, ou ainda, de origem yorubana que significa “festa”, ou o nome que se dá ao local onde são realizadas; abrangendo as seguintes nações e rituais: a) *sudaneses* – jeje (daomeanos), nagô (iorubá) – compreendendo os rituais ketu, ijexá, nagô, oyó - e compostos; b) *Bantos* – angola, congo e compostos; c) *com influência indígena* – candomblé de caboclo. Os deuses (Orixás) e rituais dos

iorubá (nagô) predominaram e influíram sobre os outros. (Cacciatetore, 1977: 79).

<sup>4</sup>.Parés (2006), aponta que: como acontece até hoje no candomblé, as nações se dividiam e se diferenciavam por meio dos diversos elementos rituais como língua, canto, danças e instrumentos, especialmente os tambores: (Parés, 2006: 101)

<sup>5</sup>.Os negros escravos pertenciam a diversos grupos étnicos, incluindo os Yorubá (Nagôs), os Ewe, os Fon (Jeje), e os Bantos (Angola), que contribuíram não só com seus rituais religiosos, mas, também com a música, dança, alimentação, língua e outras manifestações culturais como o samba, capoeira, em fim a contribuição cultural negra é inestimável.

<sup>6</sup>.Edson Carneiro, aponta que “essa migração absorveu, indistintamente, braço escravo ocioso nas antigas plantações de açúcar do litoral; muitos negros da Costa da Mina, quando a corrida do ouro arrefeceu, ficaram na Bahia, outros foram vendidos para Pernambuco e para o Maranhão; a maioria dos escravos antes empregados nas minas serviu às culturas de café e açúcar ou aos novos empreendimentos pecuários do Sul; e as cidades reuniram elementos de todas as tribos, quer agregados à camuflagem do senhor, quer alugados a particulares, quer trabalhando por conta própria, quer engajados em exploração do tipo industrial” (1991: 18).

<sup>7</sup>.Carneiro, observou que “certos traços da cultura, particularidade de dança, música, de canto, de organização de festa que os identificavam com a região de origem” (2003:29).

<sup>8</sup>.A “nação” Angola seria menos “pura”, tendo incorporado de maneira sistemática o culto dos caboclos às suas práticas rituais. Esse é o ponto da passagem que articularia diversas modalidades de culto de possessão entre si, de modo que, hoje, por iniciações sucessivas, se pode começar pela frequência a terreiros de “umbanda branca” para, após uma primeira iniciação no candomblé em um terreiro Angola, tornar-se keto, logo, “nagô puro”, parte de um “axé” de renome. (Carneiro, 1936: 37).

<sup>9</sup>.José Costa Rodrigues (1996) em seu livro “*Candomblé de Angola Nação Kassange*” faz a seguinte definição sobre o Candomblé de Angola: “Nação Angola ou Bantu presta culto aos Inkises, que são ancestrais divinizados. Seu culto difere do culto yorubano e daomeano, apesar de algumas representações possuírem semelhança com determinada qualidade de um deus, ser semelhante ao do outro, de outra região, ou ter como cor, a mesma definida por outro, de outra panteon, mas não há, por conta disso, uma correspondência com os deuses yorubanos ou daomeanos, como muitos confundem. O culto aos Inkises é diferente, possui peculiaridades próprias e tratamento diferenciado.” (Rodrigues, 1996: 10).

<sup>10</sup>.Nina Rodrigues fez a afirmação de que não passavam de uns três Congos e alguns Angolas, mas Ramos (1961) afirma que os bantos eram encontrados em um número bem maior.

<sup>11</sup>.O autor refere-se ao candomblé de angola quando escreve candomblé banto.

<sup>12</sup>.Prandi refere-se ao candomblé de ketu quando escreve candomblé nagô.

<sup>13</sup>.Segundo informações do Sacerdote de Mina Alberto Jorge, existe em Manaus quatro casas de culto de

Tambor de Mina; e relatos da Sacerdotisa de Angola MametoLembajinam, em Manaus existem apenas duas casas de candomblé de Angola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTIDE, Roger: **"O candomblé da Bahia: rito nagô"**. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CACCIATORE, Olga Gudolle: **"Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros, Com Origem das Palavras"**. Editora: Forense Brasileira/SEEC. Rio de Janeiro, 1977.

CAMARGO, Candido Procópio Ferreira de: **"Kardecismo e Umbanda; Uma Interpretação Sociológica"**. São Paulo; Editora e Livraria Pioneira, 1961.

CAPONE, Stefania: **"A Busca da África no Candomblé: Tradição e Poder no Brasil"**. Rio de Janeiro: Editora Pallas e Contra-Capa, 2004.

CARNEIRO, Édson: **"Religiões Negras, Negros Bantos"**. Editora: Civilização Brasileira, 3ª Edição. Rio de Janeiro, 1991.

COSTA, José Rodrigues: **"Candomblé de Angola Nação Kassange"**. Editora BPallas, 2ª Edição. Rio de Janeiro 1996.

FERRETTI, Sergio F: **"Querebentã da Zomadonu. Etnografia da Casa das Minas"**. São Luís: EDUFMA, 1996, 2ª Ed.

GABRIEL, Chester: **"Comunicação dos Espíritos. Umbanda, cultos regionais em Manaus e a dinâmica do transe mediúnico"**. São Paulo: Loyola, 1985.

GEERTZ, Clifford: **"A Interpretação das Culturas"**. Editora LTC. Rio de Janeiro, 1989.

HALL, Stuart: **"Da Diáspora - Identidades e Medições Culturais"**. Org. Liv Sovik. Tradução: Adelaide laGuardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rüdiger, Sayonara Amaral. Editora: UFMG. Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_: **"A Identidade Cultural na Pós-modernidade"**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. 9ª Edição. Editora DP&A. Rio de Janeiro, 2004.

LANDES, Ruth: **"A cidade das mulheres"**. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1967.

LIMA, Vivaldo da Costa: **"Encontros de nações de candomblé da Bahia"**. Bahia, Ceao – UFB – Ianamá, 1984.

\_\_\_\_\_: **"A Família de Santo nos Candomblés Jejes-Nagôs da Bahia: Um Estudo de Relações Intragrupo"**. Editora Currupio, 2ª Edição. Salvador, 2003.

\_\_\_\_\_: **"Organização do Grupo de Candomblé"**. In: **"Bandeira de Alairá (outros escritos sobre a religião dos Orixás)"**. Org: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. Editora Nobel, São Paulo, 1982.

MONTEIRO, Mário Ypiranga: **"Cultos de santos & festas profano-religiosas"**. Manaus, Imprensa Oficial, 1983.

PEREIRA, NUNES, M: **"A Casa das Minas. O culto dos vodunsjeje no Maranhão"**. Petrópolis: Vozes, 1979.

PRANDI, Reginaldo: **"Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova"**. São Paulo, Hucitec, 1991.

RAMOS, Arthur: **"Introdução à Antropologia Brasileira."** Obras Complementas 1º Volume 3º Ed, Editora da Casa do Estudante do Brasil. Rio de Janeiro, 1961.

PREVITALLI, Ivete Miranda: **"Candomblé: Agora é Angola."** Dissertação de Mestrado defendida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 163 f. 2006.

RODRIGUES, Nina: **"Os Africanos no Brasil"**. Editora UnB, Brasília; 7ª Edição, 1988.

SILVA, Vagner Gonçalves: **"O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras."** São Paulo: EDUSP, 2006.

SOUZA, Glacy Ane A.: **"A festa do povo-de-santo: festas em terreiros de batuque de Manaus"**. 2001. 127 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2005.



# PATRIMÔNIO E IDENTIDADE NA CIDADE DE PORTO VELHO: VIVEMOS A ERA DA RESTAURAÇÃO OU DA REVITALIZAÇÃO

Mara Genecy Centeno Nogueira  
Sonia Maria Gomes Sampaio  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente artigo traz como temática a delicada questão do que se faz e ou se considera como patrimônio cultural e a tentativa de conceituá-lo, tendo em vista que ao longo do tempo o conceito foi sendo modificado. A análise centra-se em dois patrimônios edificados na fase de construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e durante o período inicial do Território Federal do Guaporé. Tais bens são o Complexo da Ferrovia e o antigo Mercado Central, hoje denominado Mercado Cultural, ambos edificados na cidade de Porto Velho-RO, local onde a questão da restauração e da revitalização ainda não obteve compreensão por parte da gestão pública. Quando se analisa a genealogia do referido termo pode-se verificar que o mesmo se situou num dilema focado no contexto da memória e tradição, visando a formação da identidade e no objetivo básico que era o de obter a legitimação da nacionalidade. A análise contida no artigo baseia-se no pensamento de autores como Stuart Hall quando insere o patrimônio como fator agregador no processo de identidade, Beatriz Kuhl que trata da ética na conservação e restauração de monumentos históricos, Regina Almeida localizando os fatores Tempo e Espaço na Geografia e Júlio Carvalho com uma análise sobre o Urbanismo e a Arquitetura em Porto Velho.

**Palavras-chave:** Patrimônio. Restauração. Revitalização. Identidade.

## INTRODUÇÃO

Falar de patrimônio cultural e tentar conceituá-lo não é uma tarefa tão simples, tendo em vista que ao longo do tempo o conceito foi sendo modificado. Quando se analisa a genealogia do referido termo pode-se verificar que o mesmo se situou num dilema focado no contexto da memória e tradição, visando a formação da identidade e no objetivo

básico que era o de obter a legitimação da nacionalidade.


Ao longo do processo de formação dos Estados Nacionais, como nos diz Fonseca (2005), havia a necessidade de se verificar os bens que eram simbolicamente importantes para cada grupo social, levando-se em consideração o fator tempo e espaço. Sabe-se que, inicialmente, os governantes passaram a eleger aquilo que deveria ser preservado, geralmente bens vinculados à elite.

Tal trajetória é importante de ser citada por que foi justamente neste período ou mais precisamente no final do século XVIII que o Estado ao assumir a proteção legal dos bens que iriam ser representativos para formação da identidade coletiva passou a definir o que seria denominado de patrimônio histórico e artístico nacional embora o conceito que se elaborava em termos de valores culturais estivesse preso ao patrimônio material edificado. No entanto, a iniciativa já foi de grande valia para iniciar todo um campo de conceituação e análise acerca de monumento e preservação.


Ao se definir o que deveria ser preservado, o Estado foi obrigado a estabelecer critérios de preservação mesmo que ancorado em relações de poder e muitas vezes nem sempre seguindo o que ele mesmo apresentava em termo de Legislação Patrimonial. No entanto, foram criados órgãos governamentais para orientar e legitimar o que deveria ser preservado, de que forma seria preservado e quais técnicas deveriam ser utilizadas com intuito de restaurar e, posteriormente, revitalizar o bem público.

Será justamente no entorno da discussão acerca da restauração e da revitalização que o presente trabalho busca abordar especificamente dois dos bens patrimoniais edificados no início do século XX. O primeiro correspondente ao período da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e o segundo relacionado aos anos iniciais do Território Federal do Guaporé que são os espaços onde










se encontram os galpões, estação e pátio da antiga ferrovia e o prédio do antigo Mercado Central, hoje denominado de Mercado Cultural.






Tais espaços foram ao longo da gestão do ex-prefeito Roberto Sobrinho (2005-2012), defendidos como bens patrimoniais edificados que necessitaram ser restaurados por que, segundo o gestor municipal, legitimam e preservam a memória da história da cidade de Porto Velho e garantem aos seus munícipes o sentimento de pertencimento.



O prefeito informou ainda que a outra parte do projeto, que compreende a área central e o local onde ficam as barracas, já foi selecionada pela Suframa, faltando apenas o empenho para a liberação de R\$ 4,9 milhões. A partir daí, então, se procede a licitação e o início da restauração do espaço. “Uma das grandes dificuldades para se conseguir recursos para a restauração da Estrada de Ferro, é o fato de que muita gente dizia que ia restaurar, mas não apresentava projetos. Nós apresentamos um projeto aprovado pelo Iphan. Foram feitos todos os ajustes sugeridos pelo instituto e hoje temos a grata satisfação de iniciar esta obra tão importante para a preservação da nossa história”, enfatizou Roberto Sobrinho. (JUSBRASIL – 10/01/12)



Os dois patrimônios edificados em análise funcionam como elementos agregadores da identidade local. O primeiro patrimônio está ligado ao mito fundador da cidade e o segundo relaciona-se ao espaço da nacionalização, por isso representam para os munícipes espaços identitários.



O artigo se deterá a analisar apenas se o que foi realizado se enquadra no processo de restauração como foi propagandeado ao longo de toda gestão do ex-prefeito ou se apenas foi feito uma tentativa de revitalização do centro antigo da cidade de Porto Velho. Procurar tais marcas, através da análise arqueológica da arquitetura que exige critérios para o restauro e que tem conceitos bem definidos tanto para restauração como para revitalização. Tal análise ajudará a responder se nos dias atuais as transformações impostas ao patrimônio edificado enquadram-se no processo de restauração ou se tais discursos não foram apenas uma tentativa de garantir a ideia de um novo tempo político e de impor uma nova paisagem ao espaço do vivido.

A metodologia utilizada para a elaboração do referido trabalho foi desenvolvida em duas fases. Na primeira, levantou-se os textos tanto da arqueologia histórica quanto da arqueologia urbana que falavam da temática em tela. Depois de selecionados os textos, foram feitos levantamentos através da internet dos bens patrimoniais trabalhados com o discurso de restauração na gestão do ex-prefeito Roberto Sobrinho. Após a conclusão destas duas fases, passou-se a leitura do material, a seleção do mesmo e, posteriormente a tessitura do artigo.




## **BREVE HISTÓRICO DAS MARCAS PATRIMONIAIS DE PORTO VELHO**

A história da cidade de Porto Velho começa com a terceira fase da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, período em que se estabelece gradualmente o abandono da antiga Vila de Santo Antônio em decorrência da decisão dos engenheiros em deslocar o ponto inicial da ferrovia a 7 quilômetros abaixo da referida Vila e também por ser o período correspondente a chegada de um número significativo de trabalhadores estrangeiros que juntamente com a população local ajudaram a estabelecer as marcas da dualidade tanto no que é tocante ao espaço social, quanto no que iria ser referenciado como patrimônio edificado do município de Porto Velho.





(...) começou a companhia a derrubar a mata, a fim de construir a estação inicial, um cais, as oficinas da ferrovia, casa do pessoal graduado etc. Começava, pois, a surgir uma cidade, no ponto inicial da estrada de ferro. Porto Velho situava-se cerca de 7 quilômetro abaixo de Santo Antônio. (FERREIRA, 1982: p.202)

As primeiras construções feitas em Porto Velho, além das citadas, foram os galpões, casa dos trabalhadores, lavanderia, fábrica de gelo e várias outras edificações necessárias para a realização do trabalho objetivando a concretização da via férrea que ligaria Porto Velho a Guajará Mirim.



Com o abandono gradativo da Vila de Santo Antônio outras espacialidades foram nascendo, como é o caso do bairro do Mocambo e de vários outros que aos poucos vão alterando as paisagens da cidade, acentuando a dualidade entre o espaço





privado marcado pelo universo do trabalho, pela ordem e pela funcionalidade e de outro lado o espaço público, invisível aos olhos dos administradores da ferrovia, caracterizado pelo ócio, pela transgressão e por outra marcação de tempo, ou seja, o descontínuo e que não se enquadrava na lógica do capital. “Fica claro que a cidade não foi pensada quanto aos seus atores sociais, Pensava-se na ordem, na tentativa de segregar o caos. Esquecia-se que a cidade era de encontros, e tais lugares não existem sem os seus sujeitos sociais e suas ações”. (NOGUEIRA, 2012: p.121).



Foi neste cenário de dualidade que se deu na contemporaneidade a construção do primeiro patrimônio oficial edificado da cidade de Porto Velho, ou seja, a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Com um conjunto de obra no estilo da arquitetura norte-americana, o pátio da estação ferroviária passava na percepção da população local como um espaço alienígena, como nos diz Borzacov (2007), por se caracterizar como um lugar estrangeiro, marcado pelo idioma inglês, pelos nomes atribuídos as locomotivas, pelo maquinário oriundo do exterior e de todo o seu conjunto arquitetônico que se diferenciava dos demais cenários da outra parte da cidade que ficava fora dos domínios da ferrovia como pode ser observado na citação “(...) as moradias eram simples, de adobe ou pau-a-pique; suas estruturas eram feitas de estacas de faveiro, a trama com lascas de paxiúba e o fechamento de barro cru, coberta com palhas de babaçu e o piso de chão batido ou cimentado”. (CARVALHO, 2009: p.40).



Todo o complexo arquitetônico atribuído à ferrovia garantia a população nativa, ou ao não estrangeiro, um espaço com uma marca da internacionalização e, sobretudo, da segregação, tendo em vista que não se podia adentrar nos limites da Madeira-Mamoré sem a devida autorização.



Em 1943 é criado o Território Federal do Guaporé e com ele a modificação da paisagem em termos de arquitetura. Foi justamente nesse período que se inicia o processo de construção de outros patrimônios edificados que ainda hoje marcam o centro antigo da cidade de Porto Velho. Nesse período, ocorreu o término do segundo bem patrimonial analisado neste artigo denominado de Mercado Público Municipal e o surgimento de vários projetos arquitetônicos que marcaram o espaço urbano e deram novas feições à antiga formatação da











cidade.

Localizado entre as Avenidas Presidente Dutra e José de Alencar e entre a Travessa Guaporé e a Rua Henrique Dias, sua construção tem um estilo eclético com um volumetria simples em formato retangular. Possui um pátio interno, telhado em duas águas nos quadros lados, com cobertura de telha tipo Marselha. Composto por quatro fachadas, com portas de entradas centrais, sendo uma em cada fachada acompanhada por quatorze acessos menores em duas delas, e dezoito acessos menores nas outras duas. Completam os acessos aos “boxes”, quatro portas na diagonal em cada extremidade. Todas as portas são de madeira e de duas folhas, com bandeira dupla, a de cima em vitral e a de baixo em madeira tipo veneziana, são todas em arcos plenos ornamentados por um macarrão no centro. (CARVALHO, 2009: p.107)

A ideia dos governantes do Território do Guaporé era a de redefinir os espaços e garantir através da arquitetura que se projetava a marca da nacionalização, uma vez que a cidade que se esboçava deveria garantir ao seus munícipes a ideia de que:

(...) todo o conjunto arquitetônico construído na primeira metade do século XX, garantia um ar de cidade liberta, garantia a marcação de um novo tempo, onde a moderna Babel podia estabelecer espaço de convivência entre os seus mais diversificados sujeitos sociais. A idéia era garantir que os grupos sociais diversificados espalhados ou segregados em sua multiplicidade espacial pudesse encontrar identidade nos monumentos que se erguiam na Porto Velho do Território do Guaporé. (NOGUEIRA: 2008, p.108)

E ao conceber o Mercado Público Municipal, com suas inúmeras portas a ideia talvez fosse a de amenizar a dualidade já imposta desde o surgimento de Porto Velho, uma vez que este espaço deveria ter como tônica a circulação não só de mercadoria, mas, sobretudo de pessoas independente de sua classe social. Era o lugar onde tudo deveria acontecer e onde a cidade deveria se expressar com espontaneidade em conversas informais. No entanto, sabe-se que a maior parte da população não tinha acesso ao mercado em decorrência dos preços das



mercadorias e continuaram a frequentar as bancas periféricas ou as das proximidades da ferrovia como alternativa de compra de bens de primeira necessidade. Nesse contexto, o mercado edificado durante a fase do Território Federal do Guaporé não conseguiu atingir os seus objetivos que era o de levar a população portovelhense a fazer as compras de bens de primeira necessidade em um lugar limpo e ventilado e aos poucos ir acabando com as bancas insalubres da periferia e do entorno da ferrovia.

A forma que a cidade começa a expor não corresponde e nem atende aos interesses dos sujeitos urbanos que simbolizam o outro lado dessa cidade dual. Aos Mundichas o espaço do Mercado Central não corresponde a sua realidade. A construção nova gera a impressão de aumento de preço de mercadorias, uma vez que todas as mercadorias ali ofertadas deviam ser de boa qualidade, e isso significa maiores tributações. Assim, a continuidade das bancas periféricas eram a alternativa para o outro lado da cidade que não conseguia consumir os produtos ofertados pelo Mercado Central. (NOGUEIRA:, 2008, p 110)

Como pode-se perceber, a cidade de Porto Velho ao longo da primeira metade do século XX, foi se metamorfoseando e deixando marcas ao patrimônio edificado, resultando em uma redefinição espacial diversa capaz de acentuar ainda mais a dualidade apresentada já na fase inicial da formação da cidade. Agora a dualidade seria no campo patrimonial. O que era construído deveria trazer à tona intenções políticas e características distintas que determinassem a composição de um novo tempo. O tempo que o Território do Guaporé pretendia apresentar seria formatado por um conjunto arquitetônico capaz de demarcar o espaço nacionalizado em contraposição as espacialidades concebidas com a construção da Madeira Mamoré, consideradas como internacionalizadas.

Porém, para uma compreensão maior acerca da questão patrimonial na cidade de Porto Velho faz-se necessário uma análise dos conceitos de restauração e revitalização objetivando a partir deles procurar razões que justifiquem, por exemplo, o porque de os gestores, na maioria das vezes, optarem pela revitalização e não pela restauração. Tal

análise é o que se propõe no próximo tópico deste artigo.

## **RESTAURAÇÃO OU REVITALIZAÇÃO QUAL O CAMINHO MAIS EFICAZ PARA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA?**

Por Patrimônio Cultural o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN toma emprestada a definição da UNESCO que diz:

O patrimônio cultural não se restringe apenas a imóveis oficiais isolados, igrejas ou palácios, mas na sua concepção contemporânea se estende a imóveis particulares, trechos urbanos e até ambientes naturais de importância paisagística, passando por imagens, mobiliário, utensílios e outros bens móveis.



Na definição não fica explícito a necessidade de tombamento do bem para que o mesmo seja preservado e restaurado, tampouco a estende a todos os saberes advindos das experiências humanas. O conceito defendido pela UNESCO e apropriado pelo IPHAN se restringe aos bens móveis, ou aos bens materiais, sem fazer referências claras aos bens imateriais que também fazem parte do Patrimônio Cultural.

Tal conceito traz à tona a história do nosso país na década de 30 quando a política centralizadora instaurada por Getúlio Vargas determinou que o que deveria ser preservado e tombado seriam somente os bens edificados, ou seja, o que fossem de pedra e cal. Neste período, foram priorizados os casarões, as igrejas barrocas, sobrados coloniais em detrimento de outros bens significativos para o povo, como era o caso dos cortiços, senzalas, vilas operárias dentre outros.



A política centralizadora parece que ainda está longe de terminar, uma vez que os bens materiais e imateriais mesmo hoje sendo determinados pelo povo, que elegem como patrimônio cultural os bens portadores de significação, ainda assim ficam a critério de um comitê da UNESCO estabelecer um bem como patrimônio tombado e não ao povo que o legitima.

Outra importante observação a ser feita diz respeito ao número de artigos e de instrumentos normativos produzidos acerca da questão patrimonial no Brasil. No entanto,










vários destes textos são desconhecidos ou desconsiderados pelos agentes públicos quando o assunto é preservação e restauração de patrimônios edificados. A maior parte dos governantes brasileiros não dá muita importância aos bens patrimoniais, pois os mesmos geram custos e quando dão, os bens sofrem alterações em suas bases arquitetônicas para impor um visual modernizante com o intuito de revitalizar e garantir fontes de recursos aos municípios onde os projetos de revitalização são aplicados.




Quando se analisa o patrimônio cultural à luz da Arqueologia Urbana e da Arqueologia Histórica, percebe-se de forma mais clara porque os governantes preferem revitalizar a preservar os bens dentro dos parâmetros exigidos para o restauro. Ou seja, a visão ditada pelos órgãos responsáveis pela guarda do patrimônio é a de que ele deve ser revitalizado para acentuar a suas interfaces principalmente com o turismo e com isso gerar lucros ao lugar onde ele se encontra.



Porém, cabe aqui o seguinte questionamento: Por que restaurar sofre tanta resistência por parte dos gestores? Kuhl em seu estudo sobre a História e Ética na Conservação e na Restauração de Monumentos Históricos, diz que na Carta de Veneza encontra-se claramente o objetivo da restauração que é o de “conservar e revelar os valores estéticos e históricos do monumento e fundamenta-se no respeito pelo material original e pelos documentos autênticos” (2006, p.22).



Talvez aqui se tenha a resposta mais exata ao temor pela restauração. A exigência e respeito aos valores estéticos e ao material original requer pessoal qualificado, estudos pontuais e compra de materiais específicos. Ao seguir os critérios exigidos, o restauro se torna inviável aos cofres dos estados e municípios, que disponibilizam um percentual não significativo aos órgãos responsáveis pela cultura. Por outro lado, o Governo Federal através do IPHAN quando faz algum investimento, esses correspondem na maior parte das vezes aos patrimônios tombados. Os não tombados, mas de relevância para o lugar, é de responsabilidade dos governos locais.



Querer e saber “tombar” monumentos é uma coisa. Saber conservá-los fisicamente e restaurá-los é algo que se baseia em outros tipos de conhecimento. Isso requer uma prática específica e pessoas

especializadas, os “arquitetos dos monumentos históricos”, que o século XIX precisou inventar. (CHOAY, 2001, p.149)

Em decorrência do pouco recurso destinado as secretarias de cultura de cada estado ou município, pouco tem sido feito em termo de restauração com o intuito de garantir as características originais do bem a ser preservado. Geralmente, se faz a propaganda que os órgãos governamentais vão restaurar esse ou aquele bem, porém, na realidade o que se tem feito é apenas revitalizar o bem e com isso se acentuando a política imediatista focada no lucro.

Cabe ressaltar, que o termo revitalizar segundo Choay (2001) significa garantir uma nova roupagem ao bem a ser trabalhado. No processo de revitalização, não há necessidade de se seguir critérios rigorosos como no caso da restauração. É assim, a tentativa de romper com o passado ao instaurar elementos contemporâneos e atribuir outras funções ou intencionalidades ao bem patrimonial a ser revitalizado.


Ao se revitalizar, acabamos por perder um dos laços com o passado, como enfatiza Choay (2001, p.139), ao se reportar a Ruskin dizendo que “a arquitetura é o único meio que dispomos para conservar vivo um laço com o passado ao qual devemos nossa identidade, e que é parte do nosso ser”.

Porém, aos olhos do gestor o que deve ser observado é o valor de uso do patrimônio edificado. E ao tentar garantir tal valor, acaba por renegar o que é significativo e primordial para caracterizar o que é patrimônio, que é o seu valor simbólico. Afinal, qualquer bem só é patrimônio em decorrência da sua importância simbólica para a sociedade que o elegeu. Ao tentar garantir lucro, o estado ou município que detém a tutela sobre o bem patrimonial acabam atribuindo outras funções e retirando após a restauração, os atributos que o fizeram ser enaltecido pela sociedade que o elegeu.




## **A GESTÃO ROBERTO SOBRINHO E O TRATO COM OS BENS PATRIMONIAIS DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO**

A gestão do ex-prefeito Roberto Sobrinho iniciou com os recursos federais e, sobretudo, com a contra partida das empresas que realizam a construção das Usinas Hidrelétricas










do Madeira e também com algumas alterações no patrimônio arquitetônico da cidade de Porto Velho, sobretudo, durante a fase do seu segundo mandato que correspondeu ao período de 2009-2012.



A Santo Antônio Energia celebrou na manhã de hoje, sexta-feira, dia 4, a ordem de serviço assinada em 1º de novembro para o início das obras de restauro conservativo do conjunto Rotunda/ Girador/ Oficinas da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. As obras permitirão o resgate deste bem cultural de Porto Velho, marco histórico de Rondônia e do país, que em 2012 completará 100 anos de história. (...) Desde 2008, a Santo Antônio Energia já investiu mais de R\$3 milhões na revitalização do complexo da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. (Gente de Opinião, 04/11/2011)




Tais alterações estão relacionadas ao pátio da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e parte do seu complexo arquitetônico, além do prédio onde ficava o Mercado Público Central da cidade, hoje denominado de Mercado Cultural, objetos de análise deste artigo. Contudo, para se chegar a uma conclusão da ideia que se postulou como central do trabalho faz-se necessário apontar alguns elementos que ajudarão a entender melhor a questão se o que foi alterado no patrimônio edificado foi restaurado ou revitalizado.



Em primeiro lugar, deve-se levar em consideração que a ausência de legislação municipal e estadual relativas à preservação e tombamento do patrimônio da cidade de Porto Velho, facilita as mutações ao patrimônio edificado. A falta de uma regulamentação leva na maioria dos casos o gestor a impor as transformações que atendem, sobretudo, aos interesses de sua administração e não da coletividade. As transformações impostas à malha urbana acabam por alterar a paisagem e aos poucos vão tentando aniquilar a memória afetiva de seus municípios mais antigos.

Ou como diz Almeida (2006, p.162):



Infelizmente a cidade vem perdendo seus marcos físicos e culturais, geográficos e históricos. (...) Habitantes tem sido testemunhas e atores eficientes no processo de apagar geografias, esquecer histórias, substituir elementos das memórias, das nossas e daquelas que foram de nossos antepassados.

O segundo ponto refere-se à inexistência de órgãos públicos e conselhos municipais e também estaduais responsáveis pela gestão, preservação e fiscalização dos bens patrimoniais. Porém, muito além de instituir tais órgãos se faz necessário dotá-los de profissionais capacitados, com conhecimentos técnicos e metodológicos, conhecedores da história do lugar e capazes de perceber as rugosidades presentes nos monumentos.

É preciso, portanto, projetar considerando ao mesmo tempo os condicionantes de partido históricos, formais e materiais, pois a restauração deve preservar e facilitar a leitura dos aspectos estéticos e históricos do monumento, sem prejudicar o seu valor como documento e sem eliminar de forma indistinta as marcas da passagem do tempo na obra. (KUHL, 2006, p. 33)

Vale ressaltar, que apesar de na Lei Orgânica do Município de Porto Velho em seu Artigo 161 - Inciso II estabelecer que é de competência do gestor municipal a *"preservação, restauração e manutenção do patrimônio histórico, das manifestações culturais, das belezas naturais, da flora, da fauna, e dos demais recursos renováveis, através do binômio lazer e capital;"* nada ou quase nada tem sido feito para seu cumprimento justamente por falta de órgãos, pessoas qualificadas e focadas exclusivamente nas questões patrimoniais.

É importante a criação de tais órgãos ligados à gestão do patrimônio não só para fiscalizar, mas também para propor projetos e formulações de leis que preservem, intervenham e que possibilitem uma menor descaracterização do patrimônio.

O terceiro e último elemento a ser levantado refere-se à falta de clareza conceitual ao se estabelecer o que deve ser preservado em consonância com a sociedade. Estabelecer com clareza os critérios que serão usados na elaboração de projetos de restauro ajudará a se chegar perto do ideal de se restaurar sem perder os elementos básicos e os traços originais da arquitetura, por exemplo. Fazendo isso após a fase de conclusão do projeto o bem edificado pode receber outras funções diferentes das de épocas passadas, concebendo ao "velho" monumento um espaço com outras funções. Ou seja, nesta perspectiva o bem patrimonial mantém as suas rugosidades ao

mesmo tempo em que revitaliza o espaço ao receber outras funções.

Mediante o quadro de ausências evidenciados na cidade de Porto Velho é inevitável constatar que o que foi alterado, na gestão do ex-prefeito Roberto Sobrinho, foi simplesmente revitalizado.

Quando se analisa o espaço da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, apesar da participação do IPHAN que tem por obrigação fiscalizar e intervir em monumentos tombados verificou-se uma série de alterações. Modificaram-se banheiros, construiu-se uma praça com um mini teatro de arena, mudou-se o piso e não se levou em consideração o que foi previsto em todos os Editais lançados pelo IPHAN que mencionava restauração ao referido bem.

Em se tratando de Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, o investimento foi feito e o trabalho encontra-se quase na fase de conclusão, porém de restauração nada foi evidenciado, tendo em vista que os procedimentos ditados e já bastante difundidos pela Arqueologia Histórica, pela Arqueologia Urbana e pelos estudos da Arqueologia da Arquitetura não foram seguidos. Não precisa ser funcionário do IPHAN e tampouco ser um profundo conhecedor das técnicas de restauro para perceber o que ocorreu. Basta comparar os patrimônios em questão através das fotografias antigas para perceber as modificações promovidas e o total desconhecimento sobre os procedimentos construtivos usados no passado.

O prédio hoje denominado de Mercado Central enfrentou os mesmos problemas evidenciados no espaço da ferrovia. Este por não ser tombado, correu a revelia de qualquer tipo de fiscalização e como o que restava do antigo Mercado Central era apenas uma pequena parte edificada, o gestor municipal ousou no processo de reconstrução sem levar em conta os procedimentos metodológicos para o restauro. Em termos de fachada, optou-se por uma réplica de parte do Mercado, uma vez que o antigo ocupava uma quadra e o atual apenas metade dela. Internamente o prédio sofreu alterações profundas. O espaço central, antes corredor principal de acesso aos boxes, deu lugar a um mini teatro de arena e com bares e lojas de artesanatos compondo as suas laterais. Das rugosidades do lugar só restou a localização e algumas fotografias antigas que compõem a sua decoração.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES


Após todo o percurso realizado na trajetória deste trabalho pode-se aqui terminá-lo com a seguinte indagação: Ao revitalizar a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e o prédio do antigo Mercado Central com o discurso de restauro, foi possível garantir uma nova marca arquitetônica ao espaço urbano, referente à gestão do ex-prefeito, a exemplo do que ocorreu durante a fase de construção da ferrovia e da implantação do Território Federal do Guaporé?

Seria cômodo deixar a questão em aberto para possíveis reflexões posteriores, no entanto não podemos nos furtar ao direito de tomarmos posição, mesmo porque somos moradores da cidade e como tais percebemos as mudanças ocorridas nos últimos anos. A dinâmica imposta ao município de Porto Velho, sobretudo, com as mudanças promovidas pelas obras de compensação oriundas das empreiteiras encarregadas da construção das Usinas Hidrelétricas do Madeira, tem gerado o que Hall (2006), aponta como sentimentos de descontinuidade, de deslocamentos, de ruptura com o passado, impulsionado pelo processo de transformação ou de reconfigurações do patrimônio.


Há uma necessidade eminente de transformar o velho em novo, em demonstrar aos munícipes que a cidade está se modernizando e por isso se transformou em um verdadeiro canteiro de obras. Porém, tais imagens não passaram de manipulação de conteúdos na tentativa de apagar as rugosidades e de impor a dinâmica da patrimonialização global, isto é, de promover a ideia de que o lugar é coadjuvante frente ao cenário global.

Assim, pode-se dizer que no máximo o que a gestão do ex-prefeito conseguiu fazer foi imprimir um inusitado processo de recriação dos bens patrimoniais analisados, que mais serve como ponto de consumo e de legitimação de práticas capitalistas, do que propriamente algo relevante que gere marcas significativas ao espaço edificado e ao tempo do vivido.


O que emerge de tais ações são tentativas de ocultações de uma velha Porto Velho que deve se fazer presente no campo da memória dos moradores mais antigo da cidade e uma nova Porto Velho que deve se fazer emergir revitalizada e muito mais dinâmica. Porém,



o que deve ser lembrado é que o tempo é feito também por dobras e ao tentar virar as páginas, as marcas deixadas por elas acabam por trazer à tona os lugares do acontecido ou do vivido e tais marcas não se podem apagar.




E finalmente, é importante retomar os pontos nevrálgicos e fundamentais para que as questões ligadas ao patrimônio sejam levadas com seriedade e, que ao longo do trabalho denominamos de ausências. Tais ausências contribuíram significativamente para uma remodelagem dos bens patrimoniais, sem levar-se em conta, conceitos e métodos necessários para se restaurar e garantir uma nova função dentro de uma perspectiva de revitalização. Que fique claro que não somos contrários a revitalização, porém a defendemos mediante políticas sérias em que os principais envolvidos sejam profissionais capacitados, comprometidos com as técnicas do restauro e empenhados em manter o texto temporal expresso nas paredes do bem patrimonial.




Assim, chama-se a atenção para necessidade de formação de profissionais como arqueólogos, historiadores, geógrafos dentre outros que pensem a cidade e toda a sua forma como um texto escrito por seus sujeitos sociais. Texto que pode ser facilmente lido no patrimônio edificado de qualquer espaço, uma vez que com suas marcas temporais carregam tramas, raízes históricas, políticas e identitárias.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




ALMEIDA, Regina de Araújo de. O Espaço da História e o Tempo da Geografia: representações da cidade de São Paulo. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org). **Geografia das Metrópoles**. São Paulo: Contexto, 2006.



BORZACOV. Yëdda Pinheiro. **Porto Velho – 100 Anos de História 1907-2007**. Porto Velho: Primor, 2007.



CARVALHO, Júlio. **Um Olhar sobre o Urbanismo e a Arquitetura de Porto Velho**. Rio de Janeiro: Fundação Iaripuna de Cultura, 2009.



CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: UNESP, 2001.

FERREIRA. Manoel. **A Ferrovia do Diabo**. São

Paulo: Melhoramentos, 1982.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. UFRJ-IPHAN, 2005.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KUHL, Beatriz Mugayar. História e Ética na Conservação e na Restauração de Monumentos Históricos. In: **R. CPC**, São Paulo, v.1, n.1, p. 16-40, nov. 2005/ abr. 2006

Lei Orgânica do Município de Porto Velho. [http://www.portovelho.ro.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=15605](http://www.portovelho.ro.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=15605). Página visitada em 06 de Fevereiro de 2013.

NOGUEIRA, Mara Genecy Centeno. **A Construção do Espaço Social em Porto Velho, na Primeira Metade do Século XX: um olhar através da fotografia**. 2008, 135 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2008.

\_\_\_\_\_. A Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e o Surgimento da Cidade de Porto Velho. In: **Estrada de Ferro Madeira-Mamoré: História, Prosa e Verso**. Porto Velho: Fundação Iaripuna de Cultura, 2012.

Disponível em: <http://pref-p-velho.jusbrasil.com.br/politica/8306864/prefeitura-comes-restauracao-da-efmm> - Acesso em 24 de Março de 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=20&sigla=PatrimonioCultural&retorno=paginalphan> – Acesso em: 27 de janeiro de 2013.

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA CRECHE: UM ESTUDO DE CASO

Márcia Barroso Louretto  
Elisabete Carvalho de Melo  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

A pesquisa “Práticas de letramento na creche: um estudo de caso” tem por objetivo, analisar as práticas de letramento no desenvolvimento das ações educativas em uma creche pública da Rede Municipal de Educação de Rio Branco - AC, identificando suas influências na construção da linguagem oral e escrita das crianças. Para alcançar esse objetivo foram traçadas duas questões de estudo: Quais as práticas de letramento vivenciadas na Creche em estudo? Como essas práticas estão repertoriando as crianças, de modo a contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita? A opção metodológica é de uma pesquisa qualitativa que consiste em pesquisa de campo, com observação de uma sala de aula da creche selecionada para a investigação, com análise da rotina pedagógica da professora; participação nas situações de planejamento das situações didáticas que reflitam em eventos de letramento, sendo todas as etapas registradas em um diário de campo. Para a análise dos dados coletados, tomamos como referência os estudos realizados por Ferreiro (2001), Kleiman (1995), Soares (2001) e Rego (2011), além dos documentos oficiais que regem a educação infantil (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Proposta Pedagógica de Educação Infantil de Rio Branco). A pesquisa está em andamento, não sendo possível, portanto, apresentar resultados.

**Palavras-chave:** Letramento. Creche. Leitura.

## INTRODUÇÃO

A escolha da creche como espaço de investigação sobre as práticas de letramento decorreu, em primeiro lugar, da trajetória profissional que a pesquisadora percorreu na educação infantil enquanto professora e coordenadora de creche. Em segundo, por desconhecer que em Rio Branco existam

pesquisas realizadas nesse âmbito.

Influenciada pelo percurso trilhado na constituição de sua história profissional e, com o intuito de reconhecer a instituição de creche como um lugar privilegiado para a criança que já nos primeiros anos de vida tem a oportunidade de vivenciar essa experiência significativa, no que concerne às diferentes situações do contexto da creche em que a leitura e a escrita são utilizadas, é que se propõe a pesquisadora a investigar como se dá o letramento em uma creche pública, municipal, de Rio Branco.

Essa creche está localizada em bairro periférico e atende uma clientela oriunda de cinco bairros adjacentes localizada na periferia de Rio Branco, o que justifica sua escolha para a pesquisa ora apresentada, uma vez que essa instituição atende o maior número de crianças em nosso município em relação às demais creches.

O problema da pesquisa ora apresentada consiste em saber como se dá o letramento numa creche pública da cidade de Rio Branco. Para responder a essa questão norteadora, foram traçadas duas questões de estudo: quais as práticas de letramento vivenciadas na creche? Como essas práticas estão repertoriando as crianças de modo a contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita?

Essas questões direcionam o caminho a ser percorrido durante o processo de investigação, cujo objetivo principal é o de descrever e analisar as práticas de letramento no desenvolvimento das ações educativas da creche pesquisada. Para o alcance desse objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos: identificar e descrever as práticas de letramento desenvolvidas na creche e identificar e descrever a influência do letramento na formação da construção da oralidade e da escrita da criança.



## LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO LEGAL

A Creche tem uma trajetória de transformação significativa ao longo de sua história, passando de uma instituição de caráter assistencialista para uma instituição educativa onde o cuidar e o educar caminha juntos de modo indissociável, tendo em vista a faixa etária de seus públicos: crianças com até três anos de idade.

Superando o seu papel histórico, limitado ao cuidar de crianças, compondo atualmente a primeira etapa da educação básica, a creche se apresenta hoje como uma instituição cujos objetivos educacionais se explicitam com o propósito de desenvolvimento integral da criança, realizando práticas pedagógicas que favorecem a construção da sua identidade e de sua autonomia.

Nesse sentindo, ao se falar da formação integral da criança ressalta-se a importância da linguagem nesse processo, pois, ao considerando o que preconiza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Rio Branco (PPEI), o trabalho com a linguagem constitui um eixo básico para o desenvolvimento da criança, tendo em vista a presença indispensável desta nas diversas situações de interação estabelecidas no contexto da Educação Infantil.

Conforme explicita o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI, em seu terceiro volume,(1993):

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (p 117)

Nessa perspectiva, o contexto da creche, espaço de presença marcante de diferentes situações que traduzem o contexto histórico social em que as crianças encontram-se imersas, torna-se por demais oportunos para o desenvolvimento de vivências de letramento. Ao mesmo tempo em que devemos ter conscienciada necessidade de garantir a participação destas nas diferentes práticas de letramento que refletem as situações de

uso da linguagem oral e escrita presentes no nosso contexto social, sobretudo, às crianças cujo meio social não apresentam condições que oportunizam satisfatoriamente o desenvolvimento de sua competência lingüística.


## A CRECHE ENQUANTO UM ESPAÇO DE LETRAMENTO

Sabendo-se que o termo “letramento” passa a compor o discurso de alguns estudiosos e especialistas na área de linguística a pouco mais de dez anos. Em se tratando da creche pode-se dizer que ele ainda aparece timidamente, fato que é explicável quando reconhecemos que a creche enquanto espaço educativo, embora mantenha sustentabilidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9394/96 (LDBEN) ainda fomenta uma luta contra as concepções arraigadas pelo assistencialismo que fundamentou sua existência durante muito tempo.

Diante das novas exigências causadas pela atual LDBEN, vivenciamos um novo contexto educativo que implica na necessidade de estarmos garantindo, o mais cedo possível, o acesso à cultura letrada para a criança pequena. Dessa necessidade emana também outra: a de haver um investimento em políticas que visem à garantia de uma formação específica para o educador que atua na Educação Infantil, mais especificamente, na creche. A permanência desse profissional nesse nível de ensino também consiste numa luta a ser travada sob o risco de que, caso não seja considerada essa reivindicação, nos depararmos com um quadro que requeira um constante recomeçar no tocante as formações para educadoras. As consequências dessa omissão do poder público poderão implicar negativamente na qualidade do serviço prestado pelas creches e no desperdício do dinheiro público.

Desse modo percebe-se que, a garantia do acesso da criança de 2 e 3 anos à creche, a atuação do professor como parceiro mais experiente e oportunizando vivências que possibilitem a interação permanente dessas crianças com o universo da leitura e da escrita num contexto lúdico e significativo, são fatores fundamentais para que se possa conceber a creche como um espaço de letramento.

Nesse sentido, ressalta Soares (2001):



(...) letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado ao letramento). Assim um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um analfabeto, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas, já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (p. 24).

Assim pode-se concluir que a possibilidade de a criança desenvolver o gosto pela leitura está intimamente relacionada com o meio social. Quanto mais cedo lhe for oportunizada situações de interação com a leitura e as escritas nas diversas situações comunicativas maiores serão as afinidades que ela terá com essas práticas sociais. É o que afirma também Soares (2001), quando cita que o manuseio permanente de livros por parte da criança, as histórias lidas pelos adultos, à vivência de diversas situações que incluem a leitura e a escrita, são práticas que contribuem para torná-la letrada.

Em Backhtin e Vigotsky busca a explicação que justifica o papel fundamental da linguagem nas relações de interação que a criança estabelece no seu cotidiano ressaltando a importância dessas relações no desenvolvimento da capacidade lingüística. É na dinâmica dessas relações que vivenciam situações em que a linguagem é construída e reconstruída permanentemente resultando em transformações marcantes que as fazem avançar no campo cognitivo.

## O PROFESSOR ENQUANTO PRINCIPAL MEDIADOR NO PROCESSO DE LETRAMENTO NA CRECHE



É primordial a ação do professor enquanto mediador nesse processo. É ele o responsável pelo planejamento de situações que visam à promoção de oportunidades educativas para que a criança pequena seja inserida no mundo da leitura e da escrita; participe efetivamente das situações comunicativas que circulem socialmente. No entanto, deve haver um planejamento reflexivo dessas ações no sentido de oportunizar a criança essa interação permanente e consequente com as diferentes propostas de uso da linguagem.

A importância do preparo do professor nessa investida é fundamental. É preciso que ele tenha clareza de suas ações educativas, sua coerência com os propósitos relativos ao trabalho com as crianças em idade de creche sem desconsiderar as suas condições sociais, as relações estabelecidas no seu contexto familiar, dentre outros fatores que possam vir a contribuir mais ainda para o planejamento de ações compatíveis com os interesses, necessidades e possibilidades das crianças.




Reconhecendo que em nas creches nos deparamos com um número significativo de crianças oriundas de famílias cujo uso da língua está limitado a práticas da oralidade, com um repertório vocabular empobrecido e muitas vezes sem considerar elementos representativos do contexto infantil, salienta mais uma vez a importância do planejamento do professor, amparado por uma rotina organizada em condições que favoreçam a criança o domínio competente da linguagem oral e escrita, ao mesmo tempo em que considera fatores referentes ao desenvolvimento da criança nos aspectos social, afetivo, cognitivo e motor.

Kleiman (1995) destaca a importância das crianças se desenvolverem em um contexto letrado para se tornarem falantes plenos da língua portuguesa, dominando algumas regras, conhecendo o vocabulário, o que resulta na ampliação do interesse destas pelos textos, histórias que lhes são lidas por ganharem assim um maior sentido. Porém, frisa a autora que



(...) Quanto às crianças de meios iletrados ou pouco letrados, um fato inquestionável





é que, ao iniciar a aprendizagem da língua escrita na escola, elas já apresentam um bom domínio da língua da língua oral. Embora as habilidades comunicativas dessas crianças possam variar dependendo das características dos grupos sociais a que pertencem (...) parece lógico então que, que tal experiência lingüística venha influenciar a aprendizagem da língua escrita, uma vez que as modalidades orais e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial. (KLEIMAN, 1995, p 91-92).




Ao ressaltar a importância da creche enquanto espaço de letramento considero também que muitas crianças chegam até ela em idade cuja maturidade mental ainda não se faz suficiente para expressarem-se oralmente de maneira autônoma. Ao ingressarem na creche (em se tratando das da rede municipal onde são acolhidas com idade a partir de 2 anos) verificamos que, por menor que sejam as situações de letramento nela presente, esta consiste num lugar privilegiado para a ampliação das vivências de letramento às crianças nele inseridas. Tais oportunidades nem sempre são garantidas em seu meio familiar, fato que destaca Ferreiro (2001) quando cita que



(...) O conhecimento das funções sociais da língua escrita é natural em crianças cujos pais são alfabetizados, mas não tem nada de natural em outras, que não tiveram as mesmas oportunidades sociais de interagir com os diferentes tipos de objetos sociais que apontam marcas escritas, que não tiveram as mesmas oportunidades sociais (literacy events) em que outros indivíduos utilizam a língua escrita, lendo ou escrevendo com propósitos definidos. (p 52).



Nesse sentido, pode-se reconhecer a creche como uma instituição educacional, que busca superar ou mesmo minimizar a diferença de oportunidades de letramento no ambiente familiar de algumas crianças.



Portanto, com base nas considerações tecidas, essa pesquisa pretende analisar quais as práticas de letramento presentes na rotina da Creche Municipal Jairo Júnior, na proporção em que identificará e descreverá como estas práticas acontecem e suas influências no desenvolvimento das crianças na perspectiva da oralidade e linguagem escrita.

## OS CAMINHOS PARA A INVESTIGAÇÃO

Para o alcance dos objetivos dessa pesquisa optei pelo estudo de caso como proposta metodológica. Para tanto, realizarei um estudo aprofundado a partir de teóricos que discorrem sobre o letramento e a relação estabelecida entre pensamento e linguagem na construção desse processo o que constituirá na etapa inicial de pesquisa apresentada neste trabalho. Cita então como referências para estudos, inicialmente, autores como Kleiman (1995), Soares (2001), Ferreiro (2001), Rego (2011), Rojo (2012), Backhitin (1981), Vygotski (1984) dentre outros que serão incorporados durante o curso e nos encontros de orientação.

Para a realização da pesquisa de campo estarei selecionando duas dentre as seis turmas que possui a creche para que consistam em espaço de observação.

Inicialmente entrarei em contato com as professora das turmas selecionadas objetivando o preenchimento do termo de consentimento para a realização da pesquisa o que me possibilitará tomar conhecimento da rotina pedagógica trabalhada pelas professoras, assim como a observação dos momentos de planejamento e atividades de letramento desenvolvidas junto às crianças.

O diário de campo contemplará todos os registros relativos às ações das professoras no que compete ao trabalho com o letramento, bem como se reflexões decorrentes das observações realizadas e quanto as manifestações que evidenciam desempenho favorável das crianças nesses aspectos.

Construção de um relatório decorrente das observações realizadas nas salas e demais atividades da rotina que contemplem como desafios o desenvolvimento de capacidades voltadas para o letramento será alimentado por reflexões que façam alusão a autores selecionados para compor o campo teórico dessa pesquisa.

A leitura permanente desse referencial teórico acompanhará toda pesquisa de campo que subsidiarão a análise dos dados e a fundamentação do texto dissertativo que, posteriormente, se constituirá no texto de qualificação, e por fim, de dissertação.

A pesquisa aqui proposta já se encontra registrada no comitê de ética para aprovação e, por está em processo de desenvolvimento, ainda não é possível apresentar, no momento,

dados suficientes para análise.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acre. Prefeitura Municipal de Rio Branco. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Rio Branco**/Elaboração Instituto Abaporu de Educação e Cultura. DUTOIT, Rosana SOLIGO, Rosaur. –Rio Branco: SEME/SEE, 2012.

BAKHITIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem, 7ª edição, editora Hucitec, São Paulo, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil** / Brasília; MEC/SIF. 2001 vol. 3

FERREIRO, E. **Com todas as Letras**. 9ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Â (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita – Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

L.9394. **Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, LDBEN**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394-htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394-htm) (acesso 23 de outubro de 2012).

VIGOSTKY, L. V. **Pensamento e Linguagem**: 22ª edição, Petrópolis, RJ, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ROJO, R.: **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**.

ZILMA, de M. R. de O.( Org.): **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.



# AS VARIÁVEIS DE GÊNERO E FAIXA ETÁRIA NO *CORPUS* DO ATLAS LINGÜÍSTICO DO AMAZONAS

Márcia Verônica Ramos de Macêdo  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O estudo As variáveis de gênero e faixa etária no **corpus** do Atlas Lingüístico do Amazonas insere-se no contexto dos estudos das variantes regionais. Tem como base teórica os fundamentos da Dialectologia e da Sociolingüística e como métodos a Geografia Lingüística e a Sociolingüística Laboviana. O objetivo da pesquisa é estudar as variáveis del gênero e faixa etária em cartas léxicas do Atlas Lingüístico do Amazonas - ALAM. O corpus de análise constitui-se de 13 cartas léxicas, no campo semântico Meio Físico, sub-campo semântico: O Homem e a Natureza. As cartas analisadas foram: igarapé, redemoinho (de água), vazante, tipitinga, restinga, cipó-timbó, cova, redemoinho (de vento), raio, garoa, arco-íris, orvalho, nevoeiro. Os nove pontos do inquérito são: Barcelos, Tefé, Benjamin Constant, Eirunepé, Lábrea, Humaitá, Manacapuru, Itacoatiara, Parintins e cada um deles conta com seis informantes sendo um homem e uma mulher nas faixas etárias: faixa 1 – de 18 a 35 anos, na faixa 2 – de 36 a 55 anos e na faixa 3 – de 56 anos em diante o que totaliza 54 (cinquenta e seis) informantes. O grau de escolaridade dos mesmos é de não-alfabetizados a semi-alfabetizados (1º grau até a 4ª série). As variáveis sociolingüísticas analisadas foram: variação diagenérica e variação diageracional. A análise revelou variação de usos, como se verifica com denominações dadas à carta léxica 1 – Igarapé, também denominada de lago, riacho, afluente, Parará, lagoa, cabeceira, rio estreito, poço, entre outras, mas analisamos somente as variações de maior frequência. Desse modo a análise das cartas léxicas foi de base quantitativa, e os resultados do estudo permitem concluir que: (I) as diferenças mais evidentes entre a fala de homens e mulheres se situam no plano lexical; (II) das 13 lexias estudadas, as de maior número de ocorrências foram relatadas pelos homens num total de 7 (sete): igarapé, seca, toldada, várzea, timbó,

cova e sereno. Por outro lado, as de maior frequência apresentadas pelas mulheres foram em número de 6 (seis): redemoinho de água, redemoinho de vento, raio, chuvisco, arco-íris e neve. O estudo demonstra a riqueza vocabular nas comunidades pesquisadas e que os dados são equivalentes, tanto para o sexo feminino quanto para o masculino. Mas, os homens se sobressaem na frequência das lexias nas faixas 1 e 3, na as mulheres se destacam na faixa 2. Observou-se que as lexias utilizadas pelas mulheres estão mais ligadas aos fenômenos da natureza como arco-íris, redemoinho, raio, chuvisco e neve, enquanto que as citadas pelos homens estão relacionadas aos locais de suas atividades produtivas como igarapé, várzea e cova e instrumentos de trabalho como timbó.

**Palavras-chave:** Dialectologia. Geografia Lingüística. Variação diagenérica. Variação diageracional.


## INTRODUÇÃO

Há diferenças na fala de homens e mulheres? Em que limite e de que forma fenômenos lingüísticos variáveis estão correlacionados ao sexo e a faixa etária do informante?


Estes são alguns dos questionamentos que tentaremos responder neste estudo.

Inúmeros trabalhos apontam a existência de diferenças no comportamento lingüístico das mulheres e dos homens. Tanto o gênero quanto à faixa etária têm sido fatores observados nos estudos sociolingüísticos. No entanto, muitas respostas ainda estão por serem respondidas.


Os estudos desenvolvidos revelam que as mulheres tendem a ter um vocabulário mais conservador e selecionam seu léxico baseado na variante de maior prestígio, evitando, assim, as formas estigmatizadas. Para os homens, segundo Trudgill (1974) “a hipótese é a de que eles atribuem um prestígio encoberto<sup>1</sup> às formas lingüísticas”. Assim, se um indivíduo deseja integrar o grupo, deve




partilhar, além de suas atitudes e valores, a linguagem característica desse grupo. Os estudos demonstram que as diferenças mais acentuadas entre a fala de homens e mulheres se dão mais no plano lexical e também podem ser acentuados em função da classe social a que pertencem.




Em relação à faixa etária há uma tendência para afirmar que a faixa mais nova (F1) é mais inovadora que as demais faixas (F2, F3).




Desse modo, devido à investigação dialetológica aliada à sociolinguística é que se tem podido conhecer as variáveis espaciais e sociais, respectivamente, fato esse que têm influenciado na análise da variação linguística.



Neste artigo, examinaremos as variáveis gênero e faixa-etária nas cartas léxicas do Atlas do Amazonas – ALAM, sub-campo semântico *O Homem e a Natureza* a fim de verificar de que modo os fatores sociolinguísticos influenciam na fala de homens e das mulheres.




Como se sabe o léxico de uma língua é o conjunto de palavras criadas e assimiladas pelo homem que o utiliza para interagir com a sociedade. É através dele que se evidenciam características próprias dos falantes, visto que cada indivíduo imprime as suas características na língua devido a diferentes fatores que propiciam a variação linguística. Tais fatores podem ser chamados de *variáveis* que podem ser de sexo, de nível de escolaridade, de faixa etária, de classe social, de lugar.




Este estudo focaliza a questão da variação lexical do homem amazonense, orientado pelos pressupostos teóricos fornecidos pela Dialetologia e pela Geolinguística e levando em conta variáveis extralinguísticas como idade e gênero.



## REFERENCIAL TEÓRICO



De acordo com CALVET (2002, p. 143) “o objeto de estudo da lingüística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social sob seu aspecto lingüístico”. É necessário conceber a abordagem dos fatos da língua como um vasto *continuum*, que vai do analógico ao digital, das relações sociais à minudência dos fatos lingüísticos.



Na verdade, as línguas mudam todos os dias, elas evoluem e tais mudanças estão relacionadas tanto à variação diacrônica (do grego *dia* + *kronos* = ao longo de, através de + tempo) quanto à variação sincrônica (do grego

*sy'n* = simultaneidade). Assim, numa mesma língua podemos perceber a coexistência de formas diferentes para um mesmo significado, como por exemplo, as lexias lago, riacho, rio estreito, cabeceira, lagos, entre outras para designar igarapé (carta léxica I do ALAM). Podemos ter ainda as variáveis geográficas, na qual a mesma língua pode ser pronunciada diferentemente, ou ter um léxico diferente em diferentes pontos do território.

Desse modo, no Brasil, o mesmo tubérculo pode ser chamado de *aipim* na Bahia, *macaxeira*, no Acre e *mandioca* em São Paulo, por exemplo. Entende-se por *variável* o conjunto constituído pelos diferentes modos de realizar a mesma coisa (um fonema, um signo) e por *variante* cada uma das formas de realizar a mesma coisa, como nos exemplos descritos.

A palavra léxico, segundo J. Dubois (1993, p. 364), “designa o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor”.

Mattoso Câmara (1999, p. 157) entende léxico como

Sinônimo de vocabulário, o conjunto de vocábulos de que dispõe uma língua dada. Em sentido especializado, a parte do vocabulário correspondente às palavras, ou vocábulos providos de semantema, ou vocábulo que é lexema. Neste segundo sentido, o léxico se opõe à gramática, porque é a série dos semantemas da língua, vistos através da sua integração em palavras.

Tomando por base as definições acima, pode-se concluir que o vocabulário de uma pessoa é apenas parte de seu léxico. Desse modo, o vocabulário está para o léxico assim como a fala está para a língua.

De acordo com Ferreira & Cardoso (1994, p. 11), “em uma língua histórica, existem três tipos fundamentais de diferenças internas: 1) diferenças de espaço geográfico ou **diferenças diatópicas**; 2. diferenças entre os distintos estratos socioculturais de uma mesma comunidade idiomática, ou **diferenças diastráticas**; 3. diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, de estilos distintos, segundo as circunstâncias em que se realizam os atos de fala ou **diferenças diafásicas**”.

E a esses três tipos acrescentam-se as diferenças etárias, geracionais, assim

definidas:

1) *variação diagenérica* - trata-se da variação relacionada ao gênero (masculino e/ou feminino) do informante;

2) *variação diageracional* - diz respeito à variação relacionada à faixa etária do informante.

Assim, as variações lingüísticas são as diferentes manifestações e realizações da língua decorrentes de fatores de natureza histórica, regional, social ou situacional.

Neste estudo são consideradas as variações diageracionais e diagenéricas. Por ser um estudo de base dialectológica e sociolingüística cabe aqui definir e distinguir essas duas ciências:

De um lado, temos a Dialetoлогия que analisa a relação existente entre a língua e o espaço geográfico e, de outro, a Sociolingüística estuda a relação entre a língua e a sociedade.

Como diz Silva-Corvalán (1988, p. 8):

Sociolingüística e dialectologia se tem considerado até certo ponto sinônimas uma vez que ambas as disciplinas estudam a língua falada, o uso lingüístico e estabelecem as relações que existem entre certos traços lingüísticos e certos grupos de indivíduos. Assim como a sociolingüística, a dialectologia reconheceu desde cedo a existência da heterogeneidade lingüística.

O termo Dialetoлогия usado, às vezes, como simples sinônimo de Geografia Lingüística, segundo Dubois (1993, p. 185), designa:

a disciplina que assumiu a tarefa de descrever comparativamente os diferentes sistemas ou dialetos em que uma língua se diversifica no espaço, e de estabelecer-lhe os limites. Emprega-se também para a descrição de falas tomadas isoladamente, sem referência às falas vizinhas ou da mesma família.

Câmara Jr. (1991, p. 94-95)<sup>13</sup> define a Dialetoлогия como “o estudo do arrolamento, sistematização e interpretação dos traços lingüísticos dos dialetos”. Apresenta duas técnicas para o desenvolvimento da Dialetoлогия: a da **geografia lingüística**, que busca a distribuição geográfica de cada traço lingüístico dialetal, consolidado nos Atlas Lingüísticos, e a da “**descrição dos falares** por meio de monografias dedicadas a uma dada

região” compondo gramáticas e glossários regionais.

Carreter (1974, p. 209) caracteriza Geografia Lingüística como o método de investigação lingüística, consistindo em situar sobre o mapa da região estudada cada uma das formas com que se expressa um conceito ou alternância. Para cada noção ou alternância emprega-se um mapa distinto. O conjunto de mapas constitui um Atlas Lingüístico. O autor transcreve o que diz Jaberg (1940) sobre a Geografia Lingüística:

A idéia fundamental da geografia lingüística consiste em transpor o estudo da língua de um determinado lugar para outro campo, em não considerar o fato lingüístico localizado em sua origem e em sua evolução, senão em colocá-lo em seu âmbito geográfico, em estabelecer sua área.

A Dialetoлогия ao estudar as variações de um sistema lingüístico, procura lançar em mapas lingüísticos (ou cartas lingüísticas) as alterações que a língua apresenta numa determinada região delimitada geograficamente. A reunião dos mapas lingüísticos é tarefa da Geografia Lingüística.

O levantamento geográfico de uma língua está relacionado ao mapeamento que se faz da região ao assinalar onde ocorre qualquer desvio da língua em qualquer de seus planos: fonético, morfológico, sintático, semântico.


Enfim, no olhar de Silva-Corvalán (1988, p.8):

A dialectologia é uma disciplina com larga tradição, com uma metodologia bem estabelecida e uma rica e valiosa literatura. É indiscutível que a dialectologia trouxe contribuições de importância à sociolingüística e à lingüística geral.


Para Dubois (1993, p. 561) “A sociolingüística é uma parte da lingüística cujo domínio se divide com a etnolingüística, da sociologia, da linguagem, da geografia lingüística e da dialectologia”.

E continua afirmando que “A sociolingüística tem como tarefa revelar, na medida do possível, a covariação entre os fenômenos lingüísticos e sociais e, eventualmente estabelecer uma relação de causa e efeito”.

Assim, a Sociolingüística é a disciplina




que estuda a língua da perspectiva de sua estreita ligação com a sociedade onde se origina. Se para certas vertentes da lingüística é possível estudar a língua de forma autônoma, como entidade abstrata e independente de fatores sociais, para a sociolingüística a língua existe enquanto interação social, criando-se e transformando-se em função do contexto sócio-histórico.




A sociolingüística, desenvolvida em grande parte por William Labov (1969, 1972, 1983), permitiu o estudo científico de fatos lingüísticos excluídos até então do campo dos estudos da linguagem.




## METODOLOGIA




Na feitura deste estudo seguiram-se os pressupostos da Dialectologia, Geolingüística e da Sociolingüística e os métodos utilizados são o da Geografia Lingüística e o método Laboviano de quantificação dos resultados.




O *corpus* utilizado para análise faz parte do Atlas Lingüístico do Amazonas – ALAM, fruto da tese da professora Maria Luiza de Carvalho Cruz, defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2004.




Em função da riqueza de dados, o que tornaria o trabalho bastante extenso, delimitou-se para esse estudo a análise de 13 cartas lexicais do ALAM, no campo semântico 1 – *Meio Físico*, sub-campo semântico: *O Homem e a Natureza*, dispostos em nove pontos do inquérito do Estado do Amazonas: Barcelos, Tefé, Benjamin Constant, Eirunepé, Lábrea, Humaitá, Manacapuru, Itacoatiara, Paritins.



As treze cartas analisadas foram: 1. *igarapé*, 2. *redemoinho (de água)*, 3. *vazante*, 4. *tipitinga*, 5. *restinga*, 6. *cipó-timbó*, 7. *cova*, 8. *redemoinho (de vento)*, 9. *raio*, 10. *garoa*, 11. *arco-íris*, 12. *orvalho*, 13. *nevoeiro*.



Em cada ponto de inquérito conta-se com seis informantes sendo um homem e uma mulher nas seguintes faixas etárias: faixa 1 (18 a 35), faixa 2 (36 a 55) e faixa 3 (56 em diante), totalizando, assim, 54 (cinquenta e quatro) informantes cujo o grau de escolaridade varia de não-alfabetizados, semi-alfabetizados e com 1º grau até a 4ª série. Todos são naturais da cidade objeto de estudo e com boas condições de fonação.



Efetou-se, primeiramente, o levantamento das ocorrências (basicamente composta de substantivos e adjetivos)

levando-se em consideração somente a lexia de maior freqüência, a qual aparece registrada nas cartas léxicas como a primeira da legenda. Elaboramos algumas tabelas contendo:

A variação semântico-lexical encontradas nas cartas referentes aos fenômenos da natureza presentes no ALAM (1 a 13) de acordo com a faixa etária e o gênero do informante.

A significação das lexias com a datação, a significação do termo, classe morfológica e a etimologia de acordo com a versão eletrônica do dicionário Antônio Houaiss, 2008.

A freqüência das lexias encontradas nas cartas referentes aos fenômenos da natureza presentes no ALAM (1 a 13) de acordo com o gênero e as faixas etárias.

Uma tabela geral de todos os dados coletados de acordo com o gênero e as faixas etárias dos informantes.

Após esses levantamentos, cinco gráficos foram elaborados, a fim de dar uma visão melhor dos dados obtidos.

## ANÁLISE DOS DADOS

Em relação às cartas léxicas analisadas no ALAM, observou-se:

O NOME DA CARTA SEGUIDA DA LEXIA DE MAIOR FREQUÊNCIA:

As cartas analisadas foram as descritas abaixo seguidas das lexias de maior freqüência: 1. *Igarapé*, a de maior freqüência foi *igarapé*; 2. *Redemoinho (de água)*, maior freqüência foi *redemoinho de água*; 3. *Vazante*, a de maior freqüência foi *seca*; 4. *Tipitinga* sendo que a forma de maior freqüência foi *toldada*; 5. *Restinga*, a forma de maior freqüência foi *várzea*; 6. *Cipó-timbó*, a forma de maior freqüência foi *timbo*; 7. *Cova*, a forma de maior freqüência foi *cova*; 8. *Redemoinho (de vento)*, a forma de maior freqüência foi *redemoinho de vento*; 9. *Raio*, a forma de maior freqüência foi *raio*; 10. *Garoa*, mas a forma de maior ocorrência foi *chuveiro*; 11. *Arco-íris*, a forma de maior freqüência foi *arco-íris*; 12. *Orvalho*, mas a forma de maior freqüência foi *sereno*; 13. *Nevoeiro*, sendo que a forma de maior freqüência foi *neve*.



**TABELAS SOBRE A FREQUÊNCIA DAS LEXIAS ENCONTRADAS NAS CARTAS REFERENTES AOS FENÔMENOS DA NATUREZA PRESENTES NO ALAM (1 A 13) DE ACORDO COM O GÊNERO E AS FAIXAS-ETÁRIAS:**

LEXIAS	1		2		3		TOTAL	
	M	F	M	F	M	F	M	F
1. Igarapé	6	2	6	5	6	3	18	10
2. Redemoinho	4	5	-	3	-	1	04	09
3. Seca	3	2	5	2	5	3	13	07
4. Toldada	1	1	2	-	1	-	04	01
5. Várzea	7	2	5	4	5	2	17	08
6. Timbó	4	-	7	4	7	2	18	06
7. Cova	3	-	4	5	4	3	11	08
8. Redemoinho	5	5	4	9	6	7	15	21
9. Raio	4	5	6	8	3	4	13	17
10. Chuvisco	3	5	2	3	3	3	08	11
11. Arco-íris	4	4	1	5	4	5	09	14
12. Sereno	3	3	4	6	7	3	14	09
13. Neve	1	1	2	4	5	5	08	10
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>35</b>	<b>48</b>	<b>58</b>	<b>56</b>	<b>41</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

A tabela acima está assim representada no gráfico a seguir:

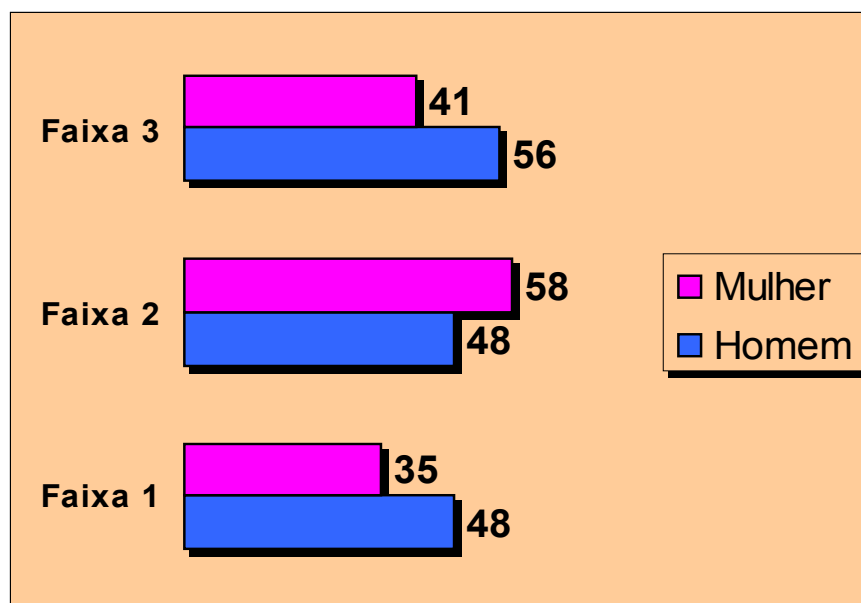


Gráfico 1: Distribuição de frequência por gênero e faixa etária no ALAM - 2008.

O gráfico 1 demonstra a soma das ocorrências nas 3 faixas etárias dos gêneros masculinos e femininos. Nas faixas 1 e 2 do masculino foram registradas 48 ocorrências, já na faixa 3 foram 56 ocorrências no total. No tocante ao gênero feminino a frequência na faixa etária 1 foi de 35, de 56 na faixa 2 e 41 na faixa etária 3.

Com base nos dados, observa-se que das 13 lexias estudadas, as que apresentaram o maior número de ocorrências foram relatadas pelos homens, num total de 7 (sete), sendo: a) *igarapé* (18); b) *seca* (13); c) *toldada* (4); d) *várzea* (17); e) *timbó* (18); f) *cova* (11); g) *sereno* (14), conforme se observa no gráfico 2 seguinte:

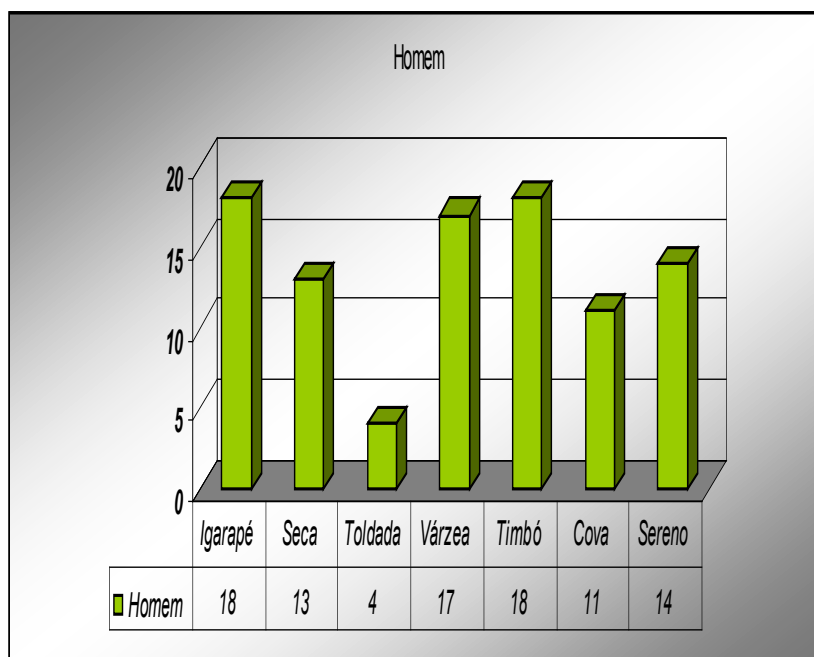


Gráfico 2: Lexias de maior frequência no ALAM, campo semântico O homem e a natureza de acordo com o gênero masculino – 2008.

Com base nos dados, observa-se que das 13 lexias estudadas, as que apresentaram o maior número de ocorrências foram relatadas pelos homens, num total de 7 (sete), sendo: a)

*igarapé* (18); b) *seca* (13); c) *toldada* (4); d) *várzea* (17); e) *timbó* (18); f) *cova* (11); g) *sereno* (14), conforme se observa no gráfico 3 abaixo:

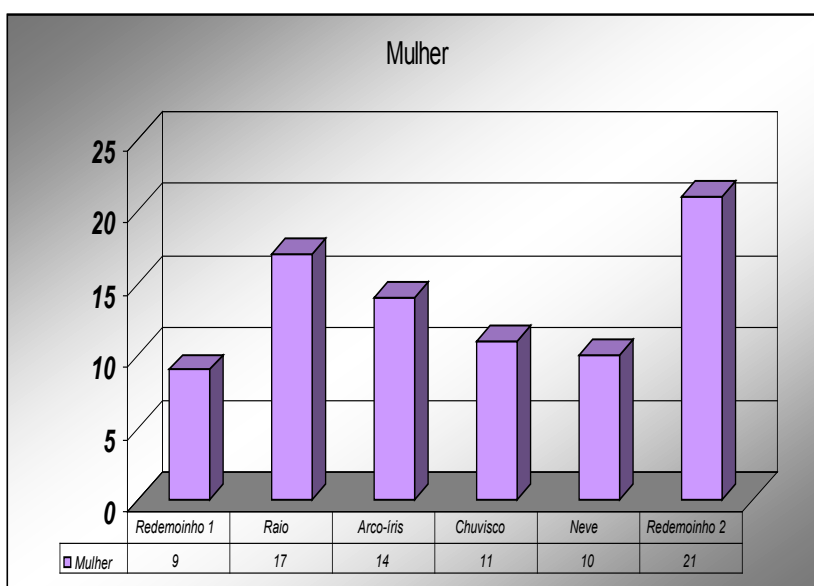


Gráfico 3: Lexias de maior frequência no ALAM, campo semântico O homem e a natureza de acordo com o gênero feminino – 2008.

Em relação ao gênero feminino, as mulheres apresentaram 06 (seis) lexias com

mais frequência que os homens, sendo: a) *redemoinho de água* (9) em relação ao homem

que foi de 4 ocorrências; b) *redemoinho de vento* (21) ocorrências em relação às 15 ocorrências faladas pelo gênero masculino; c) *raio*, 17 ocorrências da mulheres e 13 dos homens; d) *chuvisco*, 11 ocorrências enquanto o homem só falou 08 vezes; e) *arco-íris*, com 14

ocorrências do gênero feminino e 09 do gênero masculino; f) *neve*, sendo 10 ocorrências no sexo feminino e 08 no masculino. Resumindo, podemos sintetizar os dados nos gráficos da variação diagenérica da seguinte forma:

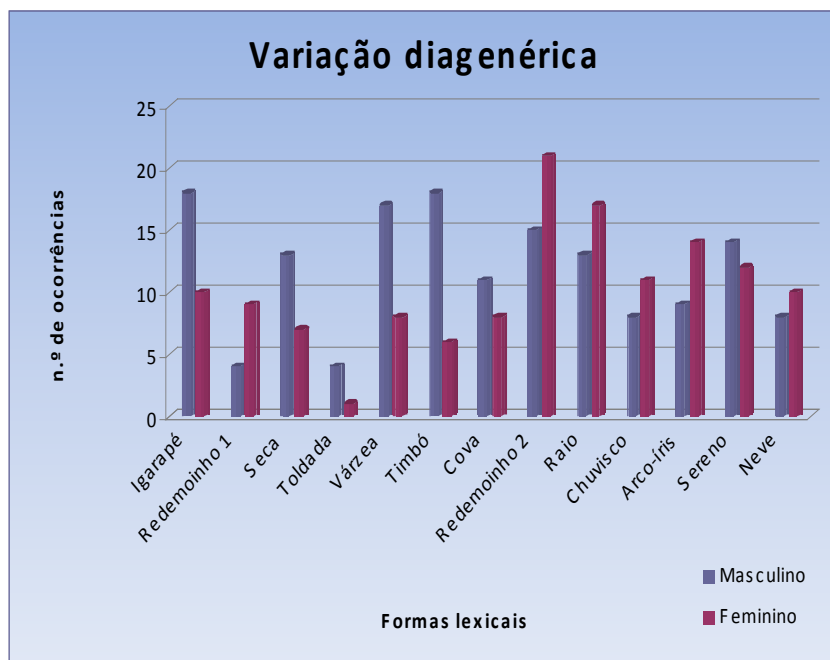


Gráfico 4: Lexias de maior frequência no ALAM, campo semântico O homem e a natureza de acordo com o gênero feminino – 2008.

Sob o ponto de vista das lexias estudadas, podemos afirmar que os dados são equivalentes, pois enquanto os homens utilizaram um total de 7 das 13 lexias levantadas, as mulheres

utilizaram 6 dessas lexias, o que representa que os dados são proporcionais.

Na variação diageracional, temos:

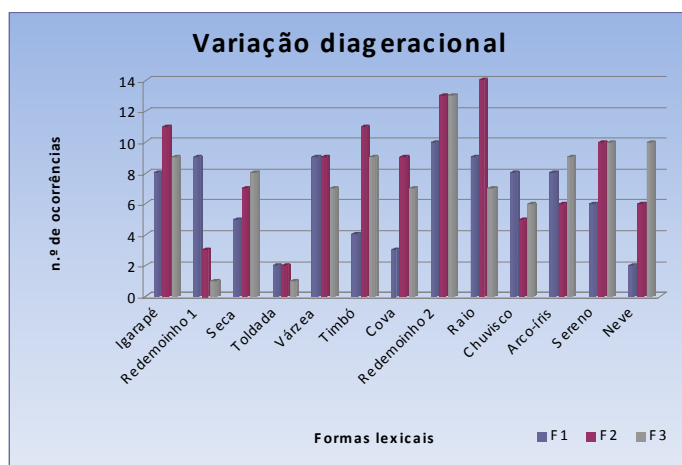


Gráfico 5 - Lexias de maior frequência no ALAM, campo semântico O homem e a natureza de acordo com o gênero feminino – 2008.

Por outro lado, temos, na soma das lexias variação diageracional e diagenérica, as

seguintes freqüências das lexias:

Lexia	Masc.	Fem.	Total	F1	F2	F3	Total
Igarapé	18	10	28	8	11	9	28
Redemoinho1	4	9	13	9	3	1	13
Seca	13	7	20	5	7	8	20
Toldada	4	1	5	2	2	1	5
Várzea	17	8	25	9	9	7	25
Timbó	18	6	24	4	11	9	24
Cova	11	8	19	3	9	7	19
Redemoinho2	15	21	36	10	13	13	36
Raio	13	17	30	9	14	7	30
Chuvisco	8	11	19	8	5	6	19
Arco-íris	9	14	23	8	6	9	23
Sereno	14	12	26	6	10	10	26
Neve	8	10	18	2	6	10	18
<b>TOTAL</b>	<b>152</b>	<b>134</b>	<b>286</b>	<b>83</b>	<b>106</b>	<b>97</b>	<b>286</b>

Assim, na soma das lexias temos 152 no masculino e 134 no feminino, perfazendo um total de 286 lexias. A tabela demonstra que os homens realizaram mais as formas analisadas do que as mulheres. Em relação à faixa etária, temos na faixa 1 um total de 83 realizações, na faixa 2 encontramos 106 lexias e na faixa 3 um total de 97 lexias o que demonstra que a faixa 2 teve maior freqüência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem dos aspectos de gênero e faixa etária neste estudo demonstra que a língua é um fato social, heterogênea e que está sempre recebendo variações no léxico. Ela é dinâmica.

Assim, de acordo com o levantamento nas 13 cartas léxicas do Atlas Lingüístico do Amazonas – ALAM constatou-se um total de 286 lexias registradas no gênero masculino e feminino sendo 152, e 134, respectivamente, o que representa 3,24% de diferença de um sexo em relação ao outro (18 lexias), demonstrando, desse modo, que os dados são equivalentes. De qualquer modo, mesmo que a diferença seja pequena, ficou demonstrado que os homens utilizam mais o vocabulário proposto no ALAM, no campo semântico *O homem e a natureza* seja por estarem mais envolvidos nas atividades de subsistência como caça e pesca ou no exercício de seus trabalhos. Daí, terem apresentado uma utilização de 7 lexias em relação às mulheres que foi de 6.

Por outro lado, na variação diageracional as mulheres apresentaram uma freqüência maior na faixa-etária 2 com um total de 58 lexias enquanto o homem apresentou 48 lexias,

conforme tabela 4.4 e gráfico 1. Observou-se que as lexias mais utilizadas referem-se aos fenômenos de natureza como *raio*, *arco-íris*, *redemoinho* (1 e 2), *chuvisco* e *neve*.

Em relação às faixas 1 e 3 o maior número de ocorrências foi encontrado no gênero masculino.


Assim, podemos concluir que no tocante às variações diagenéricas e diageracional pode-se considerar que o gênero masculino se sobressaiu tanto em relação ao número de ocorrências das lexias (152) quanto nas faixas etárias 1 e 3, especificamente.

De acordo com o levantamento feito no dicionário eletrônico Houaiss constatou-se a dicionarização de 12 lexias, com exceção de *toldada* que não está dicionarizada, mas que tentamos dar uma significação de acordo com nosso conhecimento da região.

Salientamos que para nossa surpresa a carta semântico-lexical (11) *arco-íris* não obteve nenhuma variante, haja vista a diversidade encontrada em outros atlas brasileiros como o Atlas prévio dos Falares Baianos que registra para essa forma as variantes: *arco da velha*, *arco de boi*, *arco celeste*, entre outras. Por outro lado, cartas como a 1 – *igarapé* recebeu 12 variantes: *lago*, *riacho*, *lago*, *afluente*, *paraná*, *lagoa*, *cabeceira*, *rio estreito*, *laguinho*, *poço*, *estreito*, *repartimento de cabeceira*. As demais variaram como a carta 10 *chuvisco* encontramos 10 variantes e a carta 8 – *redemoinho* (*de vento*) com duas variações: *redemoinho* e *furacão*.


Por fim, foi importante a pesquisa no ALAM, primeiro por ser o primeiro atlas lingüístico, no Brasil, a controlar, de forma sistemática, a variável faixa etária. Segundo,






porque o mesmo é uma significativa contribuição para a delimitação das áreas lingüísticas brasileiras, sobretudo por ter sido elaborado numa região na qual os trabalhos dialetais ainda são pouco explorados.

## NOTAS




1.(covert prestige, Labov, 1972).


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. **A geografia lingüística no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.




CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.




CÂMARA JR., Mattoso. **Dicionário de lingüística e gramática**. 20ª ed., Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1999.



CARRETER, Fernando Lázaro. **Diccionario de términos filológicos**. Madrid: Gredos, 1974.



CHAMBERS, J. K. & TRUDGILL, Peter. **Dialectologia**. Trad. De Carmen Morán González. Madrid: Visor Libros, 1994.



CRUZ, Maria Luiza de Carvalho. **Atlas Lingüístico do Amazonas - ALAM**. Vol. 1 e 2. Rio de Janeiro: UFRJ. Faculdade de Letras. Tese de doutorado, 2004.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Lingüística**. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

FERREIRA, CARLOTA; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

JABERG, K. & JUD, J. **Sprach und Sachatlas Italiens und der Südschweiz**, I-VIII. Zofingen: Rieger & Co., 1940.

MOLLICA, Cecília & BRAGA, Maria Luíza (Orgs.). **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MOTA, Jacyra Andrade & CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Orgs.). **Documentos 2: Projeto Atlas Lingüístico do Brasil**. Salvador: Quarteto, 2006.

OLIVEIRA, Maria Thereza Indiani & LOPES, Célia Regina dos Santos (Orgs.). **Sexo – uma variável produtiva – vol. 4 – Estudos sobre a fala culta carioca**. Faculdade de Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, 1995.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística. Teoría y análisis**. Madri: Alhambra, 1988.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 1997.

TRUDGILL, P. **Sociolinguistics: an introduction**. Great Britain, Penguin Books, 1974.

# AS MEMÓRIAS FEMININAS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE UM POVO

Marcos Antônio Shreder da Silva  
Nuria Sagué Lopez  
*Secretaria de Educação de Rondônia*

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo ouvir os discursos femininos, muitas vezes esquecidos, na construção da história da cidade de Porto Velho, Rondônia. Entendemos que valorizar o ato de narrar suas memórias possibilita a mulher se sentir parte do processo histórico e social de um povo, uma vez que passa a se perceber como narrador de um período histórico, tornando-se personagem ativo agente transformador de seu tempo e espaço. Compreendemos que expor fatos marcantes sobre a colonização do estado de Rondônia, bem como a revelação, conquista e exploração da Amazônia rondoniense a partir de memórias femininas é possibilitar outro olhar, valorizar e respeitar as outras vozes que compõem o processo migratório de um povo. A pesquisa enfoca principalmente os aspectos linguísticos das pesquisadas, abordando a influência do imaginário popular intrínseco na constituição de seus discursos e como estes foram silenciados muitas vezes pelos discursos masculinos, pois a figura feminina possui grande importância social e econômica, especialmente porque estas são em sua maioria responsáveis pela difusão dos contos, lendas e mitos, constituindo a história oral que cercam toda uma geração, transferindo seus valores, crenças e costumes. O Referencial Teórico que fundamentou este estudo parte da concepção de Walter Benjamin compreendendo que existe um elo entre o passado e o presente para a construção do futuro que compartilham o ouvinte e o narrador para constituição da coletividade, para eternizar e possibilitar ouvir de todos que são responsáveis pela história. Por isso, optamos por entrevistar mulheres que foram testemunhas oculares desse contexto.

**Palavras-chave:** Discurso. Memória. Mulheres. Narrativa. Rondônia.

## IDENTIDADE, MEMÓRIA E GÊNERO


Na pós-modernidade, a identidade do sujeito é percebida diante de inúmeras transformações que possibilita a construção a partir de uma visão móvel e contínua, dos sistemas culturais ao longo do tempo, assim, esta é incompleta e passa por um processo de formação e em andamento diante do tempo, da língua, da cultura, da sociedade e da diferença sexual.

A partir dessa perspectiva de pensamento, verificamos que a construção dos discursos compreende-se carregados de outros discursos que se constituem entrelaçados entre o presente e o passado para o surgimento de um novo olhar perante o sujeito, ou seja, a concepção de um sujeito que “[...] assume identidades diferentes que não são unificados ao redor de um “eu” coerente [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2001, p. 13).


Compreendemos que a identidade é um processo contínuo de representações que aparecem dentre as diferenças constituída pelo sentimento de pertencimento e influenciada pelo contexto histórico-social. Sendo assim, para perceber a identidade, é necessário levar em consideração as vozes que a constitui, percebendo-a como algo aberto, sistêmico, constante e vivo que se relaciona a outros discursos; vocábulos, ações, sentimentos, silenciamentos, ideologias, olhares, tempo e espaço.

No olhar de Michel Foucault:


[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos




como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. (FOUCAULT, 1986, p. 56).




No intuito Sírio Possenti (1996, p. 45) busca incansavelmente a defesa do trabalho do sujeito. Assim, mostra-nos que os sujeitos trabalham mais claramente fora do arquivo, “embora estejam irremediavelmente dentro e fora do arquivo”.




[...] os sujeitos são históricos e atuam [...] a ideologia está sempre presente, mas não é a única realidade e também é histórica; [...] os sujeitos estão irremediavelmente dentro e fora do arquivo, quem sabe mesmo arquivando; [...] a interação existe e se caracteriza pelo jogo tenso entre o que já houve e o acontecimento circunstancial que ela é, no qual os sujeitos têm um papel que ultrapassa o de ser um lugar imaginário.




Olhando por este viés, Possenti (1996), apresenta um outro olhar, definido como “subjetividade mostrada”, percebendo que a alteridade não anula a subjetividade.



Sendo assim, inspiramo-nos em Walter Benjamin (1987) para unir discurso e narrativa, percebendo que a linguagem tem uma relação direta entre sujeito-linguagem-história, sendo suporte um do outro, mesclando-se para comporem a memória. O ser social se transforma, pois se encontra constantemente em inter-relação com as histórias coletivas e individuais, confrontando-se diante das “diversidades pessoais” e das experiências já vividas no coletivo.



Para o autor as melhores narrativas escritas são aquelas que mais se aproximam das histórias orais contadas por inúmeros narradores anônimos.



A narrativa tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se ‘dar conselhos’ parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros [...]

O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: Sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Nesse caminhar, a partir da narração, é possível compreender que existe uma ligação entre gerações passadas e futuras, uma vez que o passado deixa de ser algo “morto”, frio e distante da memória e constitui-se presente através da linguagem para construção da história. E assim, a memória social tem a responsabilidade de estruturar os sistemas sociais, porque ela não é reprodução da realidade e, sim, uma estrutura em construção.


Ecléa Bosi afirma que :

É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates (BOSI, 1994, p. 407).


Partimos do pressuposto que a memória pode ser percebida como aprendizagem para a preservação da identidade, que comportam as tradições de um grupo familiar ou social. Compreendemos que a memória deverá ser refrescada continuamente a partir da grafia ou da narrativa destes acontecimentos para tornar-se fonte histórica, porque é somente a partir desta rememoração o passado perpetua-se vivo.

Perceber a memória é aceitar outras experiências significativas, compreendendo o vínculo com outras épocas para conhecer a riqueza do sujeito que conserva a cultura. Valorizar o narrador, ou seja, figura do velho contador de histórias, conselhos, testemunhos incide a compreende-lo como o guardião do tempo, da história e das tradições de um povo. Como afirma Bosi em seu livro: *Memória e Sociedade- Lembranças de Velhos*:


Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo




desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la, é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do home criador de cultura com a mísera figura do consumidor atual (BOSI, 1994, p. 82-83).




Nesse sentido valorizar o discurso de quem viveu, é perpetuar as novas gerações, recuperando no tempo para não morrermos na história. Uma sociedade que não reconstitui e reconhece a voz de quem narra, se perde, diminui e morre.




Diante desta perspectiva a discussão sobre gênero obteve destaque a partir do movimento feminista, que após a década de 1960, chamou atenção para a figura feminina que era silenciada diante à sociedade. A pluralidade de identidades, as mudanças sociais, culturais, discursivas e de relações quebram paradigmas e postulam um novo olhar diante das vozes femininas que constroem os discursos de um povo.




Diante da visão de igualdade de direitos e deveres, apresentaram-se mudanças; porem muitas vezes, o discurso feminino é ainda silenciado, principalmente diante do discurso masculino que em muitos casos ainda sufoca a partir de atos, atitudes, valores e crenças que colaboram para a perpetuação da visão da figura feminina submissa e que muitas vezes não é constatada na história.




Alertando sobre isso Michelle Perrot (1989) alerta sobre o perigo desse silenciamento:



No teatro da memória, as mulheres são sombras tênues.



A narrativa histórica tradicional reservava-lhes pouco espaço, juntamente na medida em que privilegia a cena pública – a política, a guerra – onde elas pouco aparecem. A iconografia comemorativa lhes é mais aberta. A estatuária, mania cara à Terceira República, semeou a cidade com silhuetas femininas. Porém, como, alegorias ou símbolos, elas coroam os grandes homens, ou se prostram a seus pés, relegando um pouco mais ao esquecimento as mulheres reais que os amparam ou amaram, e as mulheres criadas cujas efígies lhes lançariam sombra (PERROT, 1989, p. 09).



E não é diferente na região de Rondônia, principalmente na constituição dos discursos e narrativas que compõem a história desta parte

da Amazônia, uma vez que a figura feminina teve como referencia dois moldes, ou seja, acompanhando os pais ou acompanhando o esposo. Diante desta perspectiva o discurso feminino geralmente silenciado pelo discurso masculino não se encontra, ou camufla-se perante a história de toda uma região.

## O DISCURSO FEMININO E O ENTRELAÇAMENTO NA HISTÓRIA DE RONDONIA

O processo de formação da Amazônia é relativamente semelhante com o ocorrido ao restante do Brasil. Durante o período da chegada do homem europeu a Amazônia, percebe-se que esta região já continha um padrão cultural, pois sua sociedade já apresentava uma estrutura acentuada. Conforme retrata Neide Gondim (1994, p. 26):

Contraditoriamente ao que 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 grego-romana, pelo relato das peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes.

Compreendemos que a colonização da Amazônia rondoniense não foi diferente, a região possui uma relação direta com a formação histórica e econômica da Europa, dos Estados Unidos e da América do sul. Conforme apresenta Matias:

(...) deve-se tratar como ponto inicial o tratado de paz firmado entre Portugal e Espanha, no dia 07 de junho de 1914. Nesta data, os soberanos desses dois reinos assinaram o Tratado de Capitulação da Participação da Participação do Mar Oceânico, na cidade espanhola de Tordesilhas. [...] mas outros acordos diplomáticos foram celebrados e influenciados diretamente para a formação histórica e econômica da Amazônia, como um todo, e das terras formadoras do Estado de Rondônia, em particular. Desses, destacam-se os Tratados de Madri, de 1750, de El Pardo, de 1761, de Santo Idelfonso, de 1777, de Ayacucho, de 1867, de Petrópolis, de 1903 e o de Washington, de 1942 (MATIAS, 2010, p. 41).

Diante desta perspectiva percebemos que



o estado de Rondônia passou e ainda passa por intensos processos de colonização e migração.

No olhar da autora Nair Ferreira Gurgel do Amaral (2011), a ocupação humana da área geográfica que constituiu hoje o Estado

de Rondônia deu-se por “ciclos” ou “fluxos”, responsáveis pelo processo de povoamento e desenvolvimento da região. No quadro a seguir, encontra-se um resumo dos fluxos migratórios.

Quadro 1 – Quadro dos fluxos de povoamento do Estado de Rondônia

MOVIMENTOS	DATA	MARCO PRINCIPAL
Do Ouro I	Séc XVIII (1776-1783)	Forte Príncipe da Beira
Da Borracha I	Séc. XIX (1879 – 1912)	Estrada de Ferro Madeira-Mamoré
Do Telégrafo	Séc. XX (1907 – 1915)	Criação de postos telegráficos
Da Borracha II	Séc. XX (1942 – 1945)	Soldados da Borracha
Da Mineração	Séc. XX (1954 – 1962)	Construção da BR-364
Da Agricultura	Séc. XX (a partir de 1970)	Criação do Estado de Rondônia
Do Ouro II	Séc. XX (1978 – 1990)	Degradação do rio Madeira
Da Construção das Usinas Hidrelétricas	Séc. XXI (2008 – 2011)	Construção da Usinas de Santo Antônio e Jirau

Fonte: Amaral (2011, p. 17).

A pesquisa teve como foco a partir do II Movimento da Borracha, ou seja, Séc. XX (1942 – 1945), onde mais de 55 mil trabalhadores recrutados pelo governo de Getúlio Vargas para aqui vieram para executarem trabalhos nos seringais da Amazônia.

Verificamos que nada detinha a crescente migração para a região amazônica, nem mesmo as enfermidades e as ameaças inóspitas da mata virgem evitaram a chegada de trabalhadores no período do primeiro ciclo da borracha até a década de setenta. Sebastião Antônio Ferrarini apresenta ainda a este movimento migratório:

- Guerra. No período das guerras mundiais, sendo a borracha um produto essencial, estimulou o governo a vinda de nordestinos para, deste modo, atender a demanda bélica e abastecer o mercado interno.
- Obrigações. Outros foram obrigados a partir para a Amazônia Ocidental, caso contrário teriam de ir para os campos da Europa. Deste modo muitos se tornaram “soldados da borracha”. (FERRARINI, 1979, p. 44).


Percebemos que para a composição dos seringais, ocorreram muitos conflitos,

principalmente com os indígenas, senhores das terras que diante das ocupações eram expulsos ou dizimados pelos seringalistas a partir do uso da força, ocasionaram o extermínio de muitas etnias.


A partir deste viés também se verifica o surgimento de vários seringais que eram muitas vezes formados à força, causando a morte de vários seringueiros que se encontravam sujeitos a um regime de escravidão.

É diante deste contexto que estudamos a figura feminina e seu discurso, que muitas vezes foram silenciados no tempo e na história pela narrativa masculina. Assim, compreendemos que o discurso destas mulheres também compõem o discurso, a história e a identidade cultural de um povo, que é constituído a partir de suas lendas, superstições, sobrenatural, histórias, músicas, cantigas e brincadeiras, principalmente passadas de mãe para filhos, ou seja, testemunhas oculares desse contexto histórico.


## ANÁLISE DAS NARRATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DE PORTO VELHO




Na linguagem do senso comum, se entende que a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem casual, ou de características que são compartilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. (HALL, 2000. p. 106).




Entendemos que no processo da construção da identidade ou identidades, ocorrem à moldagem de um determinado grupo que se apropria de seus valores, manifestações perpetuando-os na sua história, passando a seguidas gerações. Porém, isso não significa que as identidades de um povo são passadas através dos genes a futuras gerações, visto que, o próprio Stuart Hall (1999, p. 48) afirma que: “As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas, transformadas no interior da representação”.



Muito embora as identidades pareçam invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Elas na realidade têm a ver, mais, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos (HALL, 2000, 109).



O trabalho foi desenvolvido a partir de uma perspectiva dialógica teve como objetivo ouvir as vozes de cinco mulheres que chegaram a partir do ano de 1940 na cidade de Porto Velho capital do estado de Rondônia, a metodologia usada foi a partir de gravações e conversas informais, tendo como enfoca principalmente os aspectos linguísticos das pesquisadas, abordando a influência do imaginário popular intrínseco na constituição de seus discursos e como estes foram silenciados muitas vezes pelos discursos masculinos, pois a figura feminina possui grande importância social e econômica, especialmente porque estas são em sua maioria responsáveis pela difusão dos contos, lendas e mitos, constituindo a história oral que cercam toda uma geração, transferindo seus valores, crenças e costumes.



É justamente por isso que analisamos o discurso de cinco mulheres que vivenciaram um ciclo de migração a cidade de Porto Velho a partir de 1940. Ao chegarem, já viam carregadas de uma cultura adquirida no decorrer de suas vidas. No entanto, se depararam com uma gama de cultura que incluía pessoas de outros países que aqui residiam devido a Construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré.

Temos assim denominadas as pesquisadas:

P1- Nascida em Areia Branca Rio Grande do Norte em 1925, chegou em Porto Velho no ano de 1940 em uma embarcação, navio, de Natal a Manaus e um barco menor até Porto Velho.

P2- Nascida em Manicoré, Amazonas. No ano de 1927 chegando a Porto Velho em 1950.

P3- Filha mais velha da P2, chegou aqui com cinco anos de idade.

P4- Nascida em Bacabal no Maranhão, chegou a cidade de Porto Velho em 1949.

P5- Nascida em Mantena, Minas Gerais no ano de 1951, chegando a cidade de Porto Velho em 1964.

Analisando as narrativas e as histórias de vida a partir dos discursos que as compõem percebemos que todas as mulheres entrevistadas não tiveram opção, e sim vieram contra suas vontades, acompanhando assim, a figura masculina de pai ou esposo.

Compartilhamos com as ideias de Perrot (1989, p.15):


Assim os modos de registros das mulheres estão ligados à sua condição, ao seu lugar na família e na sociedade. O mesmo ocorre com os seu modo de rememoração, da montagem propriamente dita do teatro da memória. Pela força das circunstâncias pelo menos para as mulheres de antigamente, e pelo o que resta antigamente nas mulheres de hoje ( o que não é pouco), é uma memória do privado voltada para família e o íntimo os quais elas foram de alguma forma delegadas por convenção e posição.

Nesse sentido, o discurso feminino é sufocado diante de uma realidade masculina, uma vez que estas possuíam o papel de cuidar da casa e dos filhos.

Ao analisar o percurso vivido por elas, compreendemos que todas tiveram uma média de dez filhos, sendo função primordial os afazeres domésticos e o ensino das crianças, valores, cultura, vocábulos e principalmente a moral e os bons costumes da sociedade da época.


Segundo a P3 esta teve “dezesseis filhos, criou dez” ao analisar este discurso verificamos a ideia de perfuração da espécie, o homem para ajudar no seringal, roçado e a mulher para continuar com seu papel de mãe, esposa e dona de casa.

Já a P2 disse que para “criar filho dependia




da sorte, era o que Deus”, No entanto, sua filha P3 acredita “ que teve muita sorte, tive dez filhos e criou os dez”.


Para exemplificar o choque cultural que estas se deparam ao chegarem as terras rondonienses percebemos nas narrativas das mulheres.




Para exemplificar a P1, veio do litoral do Rio Grande do Norte, a percepção da cultura local, dos vocábulos e a culinária: “Senti falta do camarão, caranguejo, e siri que as crianças vendiam nas nossa porta”. Já a P2 retrata que ao chegar à cidade no ano de 1949, “Eu chorava sempre, uma cidade feia e cheia de lama. Os homi subia as calças até o joelho, as mulheres levantavam as nugas e prendia aqui no meio da perna”. P4 destaca que: “Era muito difícil se acostumar com carne do mato e muito peixe”.



Nas conversas e observações verificamos as quatro: P2, P3, P4 e P5 eram analfabetas, destacando que apenas a P1 sabia ler e escrever classificada por esta “ um pouquinho”.




Deve-se destacar aqui que a P5 aprendeu a ler e escrever na idade adulta, a partir do momento que se empregou na prefeitura do município, porém na hora de assinar o documento não queria colocar o polegar, ou seja, denominado por esta como “dedão, meu marido que sabia ler me ensinou a decorar meu nome, aí eu assinei”.



Analisando os enunciados produzidos pelas mulheres verificamos que ideologicamente estas se centram na figura e no discurso masculino de uma sociedade carregada de preconceitos e juízos já estabelecidos. Neste olhar a P4 justificou a sua falta de estudo na fala de seus pais: “A mulher que estuda não dá boa coisa”. Já a P2 disse que: “Tinha pouca escola em Porto Velho, que aí as crianças tinham que desemburrar”. Ao ser questionada ao vocábulo desemburrar, ela esclareceu que “Desemburrar era o aluno estudar um pouco, se aprendesse continuava se não desemburasse os home ajudava os pais e as mulheres as mães porque eles eram rude e não aprendia”.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



É possível observar a partir dos discursos de cinco mulheres que construíram a historia do município de Porto Velho, Rondônia que suas vozes entrelaçam a um universo vivo, que surpreende quem escuta estes enunciados.

Percebemos que seus discursos apresentam características femininas, porém muitas vezes silenciadas pelo discurso masculino. Assim, esta pesquisa compreende um pouco do discurso destas narradoras, seus sonhos e perspectiva de uma vida melhor em terras distantes, em uma luta constante para serem aceitas dentro de uma sociedade e pelas mudanças de posturas diante de culturas diversas tendo o sentido de pertencimento e principalmente perceber-se parte de uma história carregada de experiências e muitos discursos.

Nessa perspectiva, a pesquisa em andamento comprova que o discurso feminino é carregado de um universo fantástico, protetor, que ao mesmo tempo apresenta-se áspero pelo cotidiano vivido e ou suave pela diferença de olhar, sinestésico, doce e encantador.

Dessa forma compreendemos que o discurso das mulheres arrebatada e possibilita um olhar diferente do masculino, por isso é notório que o respeito ao discurso do outro possibilita associar aos outros discursos se sentirem pertencentes à história e a construção da cultura de um povo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. **Um Pouco de Humor na Análise do Discurso:** Resgatando a Subjetividade Discursiva. **Revista Primeira Versão**, Ano I, N. 34. ISSN 1517-5421. Porto Velho: EDUFRO, 2002 a.


BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas V.1).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos (barra)** 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERRARINI, Sebastião Antônio. **Transertanismo:** Sofrimento e Miséria do Nordeste na Amazônia. Vozes, Petrópolis, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso.** 5 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia.** São Paulo: Marco Zero, 1994.



MATIAS, Francisco. **Formação histórica e Econômica de Rondônia**. 3 Ed. Porto Velho-RO: INDAM, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pioneiros** - ocupação humana e trajetória política de Rondônia. Porto Velho-RO: Gráfica e Editora Maia Ltda, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. (Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro) 3. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa da identidade?** In. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* / Tomaz Tadeu da Silva (org). Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

PERROT, Michelle. **Práticas da Memória Feminina**. Revista Brasileira de História. V. 9 nº 18; pp. 09-18; São Paulo, 1989.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. Campinas: Pontes, 1996.



# BERTHA E LAURA: ENTRE A OBJETIFICAÇÃO E A SUBJETIVICAÇÃO FEMININA

Maria Alice Sabaini de Souza  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise comparativa das personagens femininas dos contos *A imitação da Rosa* escrito por Clarice Lispector e o conto *Felicidade* de Katherine Mansfield verificando, sobretudo a construção da identidade das protagonistas do corpus, uma vez que o mesmo faz parte respectivamente da produção literária de uma escritora brasileira e de uma escritora neozelandesa, que apesar de estarem distantes geograficamente, tinham uma grande preocupação com a condição das mulheres e sua subjugação ao poder patriarcal. Os dois contos retratam personagens aparentemente felizes por poderem servir seu marido e cuidarem da sua casa. A autora do conto *Felicidade* nos relata a história de Bertha Young que ao oferecer um jantar para seus amigos, permite que nós leitores descubramos que sua vida não era tão perfeita e feliz quanto ela acreditava que fosse, pois seu marido a traía com uma de suas amigas. Contudo, a personagem parece ter uma epifania passageira, pois ao constatar a traição ela vacila entre devaneio e realidade. A sutileza em desvendar o comportamento humano, apontada nesse conto como um recurso discursivo do narrador é uma das características mais marcantes dessa autora que se consagrou como uma das mais importantes contistas inglesas por tematizar conflitos psicológicos das personagens. Esta sutileza também está presente no conto clariceano *Laura* era uma esposa submissa aos desejos do marido que reflete sobre sua condição feminina e seu poder de decisão quando olha as rosas em um jarro na sala de sua casa. Rosas tão lindas que a incomodaram. Tanto *Laura* como *Bertha* tem epifania ao longo das narrativas, pois começam a refletir sobre a sua verdadeira identidade, enquanto mulheres. Contudo a epifania de *Bertha* parece ser mais gradativa que a de *Laura*. O embasamento teórico dessa comunicação será Candido, Zolin, Hall, Bosi e Nunes.

**Palavras-chave:** Personagens femininas.

Literatura comparada. Identidade. Epifania.



## INTRODUÇÃO

A literatura, ou seja, a capacidade de expressar as ideias através das palavras, até início do século XX, era uma tarefa destinada apenas aos homens, já que a mulher cabia apenas à condição de esposa, mãe e filha inseridas em um regime patriarcal, no qual os homens definiam o que a mulher deveria vestir, como ela deveria agir, para onde ela deveria ir, com quem poderia conversar e o que poderia dizer. Nesse sentido, a mulher era, em muitos casos, vista como propriedade do marido, cuja função seria apenas reproduzir, cuidar dos filhos e da casa. Por isso, muitas vezes, a maternidade é reforçada por algumas narrativas de autoria feminina como uma forma de a mulher ter alguma autonomia.



No entanto, a partir de 1960, as mulheres tornaram-se objeto de estudo de diferentes ramos como a psicologia, a história, a sociologia e até mesmo a literatura começou a trabalhar com a temática da mulher em decorrência do desenvolvimento do pensamento feminista. Neste momento, as mulheres conseguiram algo mais relevante do que serem apenas tema de livros escritos por homens que as descreviam ou de forma inferiorizada ou como um motivo para a sua perda, elas conquistaram o direito de escreverem narrativas que fossem de sua autoria e que as representassem no mundo literário a partir de uma perspectiva diferente, por meio da ótica feminina, que coloca em relevância a mulher por dar-lhe voz e uma posição que nomina praticamente todo o enredo, por ser a protagonista da trama.

Nesse sentido, esse artigo tem por objetivo fazer uma análise comparativa das personagens femininas dos contos *A imitação da Rosa* escrito por Clarice Lispector e o conto *Felicidade* de Katherine Mansfield verificando, sobretudo a construção da identidade e a busca incessante por deixar de ser objeto e assumir a posição de sujeito.



A identidade enquanto um processo tende





a ser definida com base em dois momentos distintos: um que tende a uma fixação da mesma como algo imutável e, portanto atrelada a Biologia e a noção de sujeito arquitetada pela Filosofia Clássica e pela cosmovisão judaico-cristã. De acordo com Silva e Amazonas (2009, p.193) os essencialismos culturais religiosos, por exemplo, promoveram a fixação e estabilização da identidade feminina, ao afirmar que a mulher foi criada para completar o homem, direcionando às mulheres papéis de subordinação e aos homens de dominação.





Esta abordagem que considera a identidade imutável é, além de simplista, problemática, pois como considera Silva (2000, p.08) “deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença”, possibilitando que a mulher não reflita acerca da sua condição de sujeito e se submeta apenas a obedecer o pai, o marido, o filho e todas as instituições que buscam perpetuar o discurso da sociedade patriarcal.



No entanto, outra corrente se apresenta como o intuito de discutir essa diferença de poder e de distribuição de papéis por reconhecer que as identidades se modificam e estão sujeitas a processos de mudança e transformação. Nesse sentido, a identidade seria “um conceito que não assinala um núcleo estável do eu que permanece idêntico a si mesmo, passando pelas vicissitudes da história sem qualquer mudança” (Hall, 2000).



Logo, a noção de identidade aqui desenvolvida é estratégica e posicional, na medida em que não compreende o sujeito como unidade-identidade, mas sim dentro do contexto no qual ele é promovido e articulado: “a produção maquínica de uma máquina produtiva; produzindo, um produto” (Silva, 2000, p.83). Nessa perspectiva o sujeito se constrói em um contexto de “significados e representações culturais, os quais por sua vez encontram-se marcados por relações de poder” (Mariano, 2005, p. 486).



Essa identidade feminina e mutável é que será discutida na literatura que prioriza o universo feminino, no qual a mulher vive uma condição diferente, na medida em que pode narrar suas angústias, inquietudes e anseios por meio de uma protagonista feminina para a qual muitas vezes empresta a sua escrita para que a mesma tenha voz. É interessante observarmos que até mesmo o conceito de feminino pode ser discutido como podemos

perceber na seguinte citação:


É preciso redefinir o termo “feminino” extremamente comprometido com uma carga semântica mistificadora. Uma longa tradição o tem como sinônimo de delicado, superficial e sentimentalóide [...]. “Feminino” despojadamente se refere ao sexo feminino, e, quando um livro é de autoria feminina, significa, apenas, que foi escrito por uma mulher. (XAVIER, 1991, p.11)

Nota-se com base no fragmento acima que duas concepções de feminino se fazem presentes: aquela que relaciona o termo a oposição que o mesmo faz ao sexo masculino, ou seja, marca um conjunto de características atribuídas culturalmente a mulher e, portanto em constante mudança já que a cultura é algo dinâmico e outro puramente biológico.


Em relação a primeira concepção referente a cultura vale lembrar que esta deriva do verbo latino *colo* que significa eu moro, eu cultivo, se bem observarmos, o termo latino está intimamente ligado a terra, não é à toa que o vocábulo colonização, também, provém da mesma matriz vocabular de cultura. Já que cultura e terra estão relacionadas, podemos destacar o fato de, desde os primórdios até os dias atuais, esta última ser objeto bastante cobiçado, e justamente dessa cobiça vieram guerras, invasões, entre outras formas de disputa pela terra, a grande busca pela expansão de poder, de domínio sobre o outro. O Dicionário Filosófico Abreviado, de M. Rosental e P. Iudin, é citado por Nelson Werneck Sodré no que diz respeito à definição que estes têm da palavra cultura:

A cultura é um fenômeno social que representa o nível alcançado pela sociedade em determinada etapa histórica: progresso, técnica, experiência de produção e de trabalho, instrução, educação, ciência, literatura, arte e instituições que lhes correspondem. Em um sentido mais restrito, compreende-se, sob o termo de cultura, o conjunto de formas de vida espiritual da sociedade, que nascem e se desenvolvem à base do modo de produção dos bens materiais historicamente determinados (SODRÉ, 1989. p. 03)


Esta definição de cultura relaciona-se a ideia de lugar, que possui uma significação




individual ou coletiva, mas que também é o alicerce da cultura de uma comunidade, de uma nação. Contudo, o fato de as pessoas conviverem em um mesmo território não é o suficiente para unificar a cultura e a identidade das mesmas. A respeito dessa diversidade identitária Bauman (2005) esclarece:




As primeiras razões de as identidades serem estritamente definidas e desprovidas de ambiguidade (tão bem definidas e inequívocas quanto a soberania territorial do Estado), e de manterem o mesmo formato reconhecível ao longo do tempo, desaparecem ou perderam muito do poder constrangedor que um dia tiveram. As identidades ganham livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas. (BAUMAN, 2005, p. 36)




Através da relação bauminiana estabelecida entre a identidade e as ferramentas que a consolidam enquanto tal está o feminismo que se define como um movimento que preconiza a ampliação dos direitos civis e políticos da mulher, não apenas em termos legais, mas em termos de práticas sociais. A esse respeito Zolin (2003, p.163) afirma que “o feminismo é um movimento alicerçado na crença de que as mulheres podem mudar a posição de inferioridade que ocupam no meio social.”



A fim de exemplificar esse percurso identitário por meio do qual a mulher oscila entre ser objeto e propriedade do marido e ser um sujeito autônomo com identidade própria e atitudes inesperadas, utilizaremos os contos *Bliss* de Katherine Mansfield e *Imitação da rosa* de Clarice Lispector.



A escolha de tal *corpus* deveu-se ao fato de as duas escritoras, apesar de estarem separadas geograficamente permanecerem unidas na temática por elas abordada que diz respeito as inquietações que as personagens protagonistas apresentam com relação a sua condição identitária, na medida em que estão a todo o momento se questionando sobre quem são de fato, o que desejam e que papel lhes cabe nessa sociedade dominada pelos homens.




Outro motivo para a escolha desses contos foi o título, pois *Bliss* remete a uma espécie de êxtase provocada por uma enorme felicidade, que de início parece ser absoluta para ir desaparecendo até tornar-

se infelicidade pelas revelações que a autora faz ao leitor ao longo de toda a narrativa. Já o conto clariciano apresenta logo em seu título dois vocábulos significativos, a saber imitação e rosa. Imitação é algo que por mais que tente ser real ou verdadeiro não conseguirá e rosa remete a toda a beleza, leveza, delicadeza que a flor apresenta. É possível perceber que, por esses dois títulos, as personagens tentam ao início apresentarem-se como enquadradas e adaptadas ao seu papel de dona-do-lar, no entanto, tal aceitação da condição que lhes é imposta é apenas superficial, já que nenhuma das personagens deixa de pensar e de desejar sua autonomia enquanto sujeito ainda que intimamente ou através de um discurso velado e fragmentado. Feitas essas considerações iniciaremos a análise dos contos propriamente ditos.



O conto de Mansfield se inicia quando Bertha, a protagonista, chega das compras com um sentimento incontrolável e começa a verificar como estavam os preparativos para o jantar que ela e seu marido iriam oferecer para um grupo de amigos. Nessa fase do conto, o narrador descreve a personagem como uma senhora de trinta anos, mas que tinha uma vitalidade de menina, pois ao invés de andar ela queria correr.

É interessante notar que o enredo se constrói a partir de diferentes perspectivas que oscilam entre as do narrador e as das personagens, concedendo a história a possibilidade de oscilar entre o imaginário e o real fictício. Quando o narrador diz que apesar de a protagonista já ter trinta anos, a função do advérbio temporal, juntamente com a conjunção apesar, nos revela uma particularidade da personagem que, mesmo já não sendo tão jovem para a sociedade patriarcal que vigorava no início do século XX, desejava ser livre das convenções atribuídas as mulheres da época, pois ela queria correr e não andar. Há um indício do espírito transgressor de Bertha que a impossibilita de fazer somente o que lhe é permitido.



A questão da permissividade é retomada no momento seguinte quando o narrador nos revela o questionamento da personagem a respeito do que é permitido ou não para uma mulher de trinta anos que se encontra em absoluta felicidade. A ênfase na idade da personagem, parece fazer parte de um discurso irônico no qual o narrador consegue criar dois sentidos opostos se compararmos





o sobrenome da personagem “Young” com o peso que sua idade tem sobre suas ações, já que Young em inglês significa jovem.





O questionamento de Bertha sobre sua condição enquanto mulher se intensifica ao longo do conto e se estende não só para seus desejos físicos e psicológicos como também para o âmbito sexual, pois partir do momento em que o narrador a descreve como absolutamente feliz o discurso dele é entrecortado por uma reflexão que a própria protagonista faz a respeito da possibilidade ou não de ela dar vazão aos seus anseios. Tal situação se explicita quando Mansfield (2005, p.265) descreve o seguinte pensamento de Bertha: “Não há meio de expressar isso sem parecer bêbado e desvairado? Ah! como a civilização é idiota! Para que termos um corpo, se somos obrigados a mantê-lo encerrado em uma caixa, como se fosse um violino raro, muito raro?”




Bachelard (1978), atentando para a dicotomia do abrir e do fechar, ao analisar a simbologia do cofre, esclarece que a abertura representa a descoberta de algo que, até então, encontrava-se oculto e apenas apresentava a sua aparência no mundo exterior. Com a abertura, o externo não significa mais nada e a novidade toma o seu lugar.



Tal fragmento revela ao leitor a novidade apontada por Bachelard (1978) que diz respeito a dubiedade do temperamento e das emoções da personagem que chega a considerar a capacidade de poder ser feliz como algo restrito aos bêbedos e os desvairados, não a ela que deve maquiar suas emoções e deixar vir a tona somente o que é permitido socialmente a uma mulher.



A constatação de seu descontentamento vem através de um discurso velado no qual ela declara, ainda que pela fala do narrador que a sociedade é idiota, pois não permite que seus membros constituintes revelem sua identidade. Ao falar dessa forma Bertha não só demonstra sua indignação como rechaça a sociedade machista, em nome das mulheres que estavam lutando pelos seus direitos, não só políticos como de poderem expressar seus desejos e serem livres. Nesse sentido seu discurso não só é ideológico como se torna extensivo a todas que se identificam com ela.



Entretanto, quando Bertha entra na sala de jantar, novamente a sua felicidade aparece e toda a indignação do momento anterior a abandona, pois agora dentro da sua própria

casa ela se sente novamente iluminada, a tal ponto que seu peito quase não suportar a claridade da fagulha de felicidade. É interessante observar que sua felicidade plena agora se apresenta como algo bem menos que contrasta com a escuridão da sala.




Com relação à presença da claridade Chevalier (2006, p.125) expõe que, “a fonte de luz, do calor da vida, é uma espécie de influência celeste que vivifica as coisas pelo seu brilho, tornando-as perceptíveis e mostrando sua extensão”.

Outro momento em que Bertha expressa seu descontentamento, ainda sobre a perspectiva do narrador é quando ela tenta se aproximar da filha e pede que a babá a deixe terminar de dar o jantar para a menina. No entanto, a babá permite com alguma resistência por acreditar que a protagonista deixava sua filha agitada. A resposta de Bertha a essa aparente resistência da babá, ainda que não tenha sido verbalizada revela a identidade inconformada de Bertha e seu desejo de se firmar com sujeito não subjugado, por meio de um discurso velado. Por isso, Bertha pensa: “- Que absurdo! Para que ter uma criança, se ela deve ser guardada — não em uma caixa, como um violino raro, mas nos braços de uma outra mulher? Não, é assim que eu quero!”. (MANSFIELD, 2005, p.268).




Desta forma podemos considerar que a personagem é na visão bakhtiniana (2004) alguém que recusa a noção de sujeito assujeitado, uma vez que ele é responsável e responsivo por reelaborar e inovar os múltiplos discursos sociais, produzindo discursos diversos. É justamente essa insubordinação, ainda que momentâneo de Bertha que a tira da condição de objeto e a projeta para a condição de sujeito, através do discurso.

A epifania de Bertha decorre de seu isolamento e de sua solidão, pois apesar de ter uma filha ela tem dificuldade de aproximar-se da criança em decorrência da babá. O seu marido Harry, por sua vez cumpre o seu papel de provedor da casa não deixando nem ela nem a criança terem necessidade de nada. No entanto, sua ausência na vida de de ambas é evidente, pois não consegue demonstrar amor por elas. Nesse sentido Pearl Futton, uma colega de Bertha, parece ser seu duplo e consegue despertar nela sentimentos de afeto e curiosidade, pois como demonstra Mansfield (2005):









Embora tivessem estado juntas frequentemente e conversado muito, Bertha não podia ainda ter um conceito formado sobre Pearl Fulton. Até certo ponto, ela era de uma franqueza rara e maravilhosa, mas além desse ponto ela não passava. [...] E haveria alguma coisa além disso? Harry dizia que não. Julgava-a um tanto maçante e “fria como todas as loiras, com um toque, talvez, de anemia cerebral”. Mas Bertha não concordava com isso; pelo menos, ainda não. (MANSFIELD, 2005, p.271)



Essa citação começa a revelar para o leitor o porque a felicidade de Bertha não era tão plena assim, pois algo a incomodava em relação ao modo como seu marido se referia a sua amiga Pearl Fulton. Quando ela se questiona se era somente implicância do marido ou se havia algo a mais, o narrador apresenta ao leitor um indicativo de que algo poderia acontecer que surpreendesse a Bertha e a nós leitores. Tal hipótese é reforçada por outro indício que dá a entender que Bertha pudesse estar fazendo um julgamento errado não só da sua amiga como também de seu próprio marido. Também é importante pontuar que Harry tinha um discurso preconceituoso e estereotipado a respeito de Peral, pois a caracteriza como fria e com anemia cerebral como todas as loiras. Tal discurso faz referência à visão popular de que as loiras são burras, caracterizando uma dupla inferiorização da mulher.



A seguir o texto prenuncia uma mudança na vida da protagonista quando esta se põe a contemplar a beleza da noite vista do seu jardim, no qual se encontrava uma pereira florida e imóvel. A pereira, contudo, não é apenas um elemento do cenário, ela é também um símbolo com o qual, num primeiro momento Bertha se identifica e pode, a partir desse elemento, refletir sobre sua condição de mulher naquela época, pois assim como a pereira que flori, Bertha também é fértil, mas apesar da fertilidade Bertha se sente impotente mediante as ações que gostaria de tomar e do discurso que gostaria de propagar. Nesse sentido, ela se sente imóvel assim como a pereira.



Esse ambiente de paz, harmonia e identificação da protagonista com o elemento simbólico é ameaçada pela presença de um gato cinzento que se arrasta pelo gramado seguido de um gato preto que parecia ser sua sombra. Chevalier (2006) discute essa questão:

Os vocábulos “sombra” e “fumo” atestam a transformação do cenário que, na concepção da sombra, representa as coisas fugidias irrealis e mutantes, chegando a ser considerada, por alguns povos, “a segunda natureza dos seres e das coisas que está ligada à morte”. (CHEVALIER, 2006, p.842)


A morte a que se refere Chevalier (2006) também é simbólica, pois anuncia que a ingenuidade e a felicidade de Bertha estariam perto do fim. Fato esse que se evidencia no momento em que Bertha sobe para se vestir e seu estado de espírito agora já não é mais de contentamento, pois ela se encontra cansada apesar de ser primavera a estação que se refere a nova vida que surge da natureza. O espaço externo já não reflete mais o seu íntimo.

Sim, era a primavera. Agora, ela sentia-se tão cansada que mal poderia subir a escada, para vestir-se. Um vestido branco, um fio de contas de jade, sapatos verdes e meias. Era coincidência. Ela havia decidido esse arranjo horas antes de ter estado à janela da sala. (MANSFIELD, 2005, p.273)


Percebe-se por meio dessa citação, que o espírito de Bertha se alterna, pois no início não há relação entre suas moções e o espaço no qual ela estava. Já ao se trocar seu animo se renova e ela entra em tamanha comunhão com o cenário que parece ser uma extensão do arranjo de mesa. Essa ideia a coloca não mais na condição de sujeito e a devolve a condição de objeto, pois era assim que a sociedade esparava que ela agisse naquele jantar.

Outro momento simbólico do qual a pereira faz parte é um momento sublime em que o narrador insinua a necessidade que Bertha tinha de se sentir compreendida e amada por alguém. Essa imagem sublime se mostra quando Bertha e Pearl se distanciam dos demais e ficam inertes a observar a pereira. Após o final da observação e de todo o episódio revelador presente no não dito do discurso Bertha chega a se perguntar se isso aconteceu mesmo ou ela apenas sonhou.


E as duas mulheres permaneceram de pé, uma ao lado da outra, olhando para a esguia árvore florida. Embora o ambiente estivesse tão tranquilo, a pereira parecia a chama de uma vela a alongar-se,...]. Quanto tempo elas ficaram ali? Ambas como que presas àquele círculo de luz sobrenatural, compreendendo-se perfeitamente uma




à outra, criaturas de um outro mundo. Para sempre? Por um momento? E Pearl Fulton pareceu ter murmurado: “Sim, isso mesmo.” Ou Bertha sonhara isto? (MANSFIELD, 2005, p. 276)




Nesse sentido, pode-se dizer que, para Mansfield, esses devaneios identificam-se com o que Bachelard (1979) chama de “concha”, porque caracteriza um momento de tranquilidade, de segurança e de paz. Este não é só um momento de paz, mas marca também o erotismo e a sensualidade a que a pera remete. Tais sentimentos são aflorados nas duas personagens numa tentativa de devolver, sobretudo, para Bertha a capacidade de ter os desejos sexuais próprios de qualquer mulher, pois ela já não sentia mais a chama do amor entre ela e Harry.



O episódio seguinte não só marca o clímax do conto como também revela a verdade sobre Harry que a traía com Pearl. No entanto, é interessante como Bertha reage ao impacto da epifania, pois ela se volta para a pereira e o fato de a pereira permanecer bonita faz com que ela assim como a pereira permaneça indiferente a traição do marido e não consiga passar a condição de sujeito se conservando na condição de objeto.



Enquanto ele o folheava, ela levantou a cabeça, olhando para o vestíbulo. E viu... Harry com o agasalho de Pearl Fulton nos braços e esta, de costas para ele, com a cabeça inclinada. Ele atirou o casaco para um lado, colocou as mãos nos ombros dela, e virou-a com violência para ele. Seus lábios diziam: “eu te adoro”, e Pearl pousou os dedos finos sobre o rosto dele e sorriu aquele seu sorriso sonolento. As narinas de Harry tremiam; os lábios ficaram repuxados para trás, numa crispção horrível, enquanto ele sussurrava: “amanhã” — e, piscando os olhos, Pearl disse: “sim”. Bertha correu para as janelas largas do jardim. “Deus! O que vai acontecer agora?” Mas a pereira estava tão linda como sempre, tão imóvel e florida como sempre. (MANSFIELD, 2005, p. 278)






No conto de Lispector a aurora usa a mesma sutileza de Mansfield para apresentar ao leitor a personagem Laura que estava de volta ao lar após algum tempo distante. O motivo pelo qual ela havia se ausentado não é revelado, no entanto é sugerido como uma

possível alteração de gênio que não combinaria com a mulher calma e lenta que ela era e que o marido esperava que ela fosse. Nesse dia, no entanto, em que o conto se passa Laura está concentrada em cumprir suas obrigações de mulher quando, perdida em seus devaneios, olha para um vaso de rosas. As rosas estavam tão lindas que, após muito pensar, pediu que a empregada as levasse para a amiga Carlota, com a qual ela e o marido jantariam mais tarde. Contudo, acabou perdendo o horário de se arrumar e foi surpreendida pelo marido que ao chegar ficou satisfeito em vê-la feliz.

A partir desse breve resumo é interessante observar que tanto Bertha como Laura se alegravam em agradarem seus maridos, ou seja, em cumprirem seu papel de mulher cuidando para que sempre estivessem prontas para atendê-los. Laura demonstra tal consciência na citação abaixo:





Oh como era bom estar de volta, realmente de volta, sorriu ela satisfeita. Segurando o copo quase vazio, fechou os olhos com um suspiro de cansaço bom. Passara a ferro as camisas de Armando, fizera listas metódicas para o dia seguinte, calculara minuciosamente o que gastara de manhã na feira, não parara na verdade um instante sequer. Oh como era bom estar de novo cansada.[...]. Ela, que nunca ambicionara senão ser a mulher de um homem, reencontrava grata sua parte diariamente falível. De olhos fechados suspirou reconhecida. Há quanto tempo não se cansava? Mas agora sentia-se todos os dias quase exausta e passara, por exemplo, as camisas de Armando, sempre gostara de passar a ferro e, sem modéstia, era uma passadeira de mão cheia. E depois ficava exausta como uma recompensa. (LISPECTOR, 1998, p.22)

Este fragmento define a identidade submissa e objetificada de Laura que se sentia feliz em ser a mulher de um homem, algo que a caracteriza como propriedade de seu marido e disposta a atender todas as vontades dele nem que para isso tivesse que ser valorizada somente por seus afazeres domésticos. Além disso, a exaustão e o cansaço para ela não era uma consequência do trabalho árduo que realizava ao manter a casa em ordem, mas era uma recompensa por haver cumprido de forma magistral suas funções enquanto dona do lar.






Tal papel também é reconhecido em Bertha quando percebemos que ao lado do marido e dos convidados dele ela quase nunca se expressava e quando o fazia era através de um discurso impessoal e fragmentado assim como sua identidade e sua autonomia. Tanto Laura como Bertha parecem estar protegidas da autonomia quando estão em casa, lugar onde a vontade do marido prevalece. Tal fato se evidencia quando Laura afirma, no início do conto que agora ela estava bem, ou seja, agora ela estava adequada para voltar a viver em sociedade, ainda que, inconscientemente ela desejava ser como Carlota que se expressava e que fazia valer sua condição de sujeito mesmo sendo mulher como se percebe abaixo:

A reação das duas sempre fora diferente. Carlota ambiciosa e rindo com força: ela, Laura, um pouco lenta, e por assim dizer cuidando em se manter sempre lenta; Carlota não vendo perigo em nada. E ela cuidadosa. Quando lhe haviam dado para ler a “Imitação de Cristo”, com um ardor de burra ela lera sem entender mas, que Deus a perdoasse, ela sentira que quem imitasse Cristo estaria perdido — perdido na luz, mas perigosamente perdido. Cristo era a pior tentação. E Carlota nem ao menos quisera ler, mentira para a freira dizendo que tinha lido. Pois é. Poria o vestido marrom com gola de renda verdadeira. (LISPECTOR, 1998, p.25)



Este fragmento mostra a ousadia de Carlota que se comportava como uma mulher que se colocava na condição de sujeito. pois tomava suas próprias decisões e se comportava como se pudesse decidir suas atitudes. Ao ser o oposto de Laura esta faz o papel de Pearl no conto de Mansfield ao abrir os olhos da amiga para sua vida monótona e desagradável, em que ser cuidadosa significava ser tolhida em sua fala e atitude.



Outro ponto convergente entre os contos é que as protagonistas tem sua momento epifânico quando percebem a natureza ao seu redor, pois a mesma desperta nelas uma consciência de seu lugar no mundo, de sua condição de sujeito, fazendo com que por meio de tal observação elas visualizem a importância de serem livres e de terem uma identidade autônoma. No entanto tal processo revelador e modificador, através das rosas no caso de Laura e da pereira com relação a Bertha, acontece gradativamente e momentaneamente

em ambas, pois ao final dos contos elas voltam a ocuparem o papel de boa esposa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. In: **Os Pensadores XXXVIII**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. Rio de Janeiro, José Olympio, 2006.

GOMES, Adriana de Freitas. **Uma Leitura de “Bliss”, de Katherine Mansfield – A Vida como Origem**. Disponível em <<http://www.criticaecompanhia.com/adriana.htm>>. Acesso em 20 out 2012.

HALL, Stuart. The problem of ideology: marxism without guarantees. In: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing (Orgs.). **Stuart Hall - critical dialogues in cultural studies**. London, New York: Routledge, 1996.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In T.T. SILVA (Org.), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.


LISPECTOR, Clarice. A imitação da rosa. In: **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MANSFIELD, Katherine. **Contos**. Trad. de Carlos Eugênio Marcondes de Moura e Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Cosac Naify, 2005.


MARIANO, S. A. **O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo**. Estudo Feministas, 2005.

MESQUITA, Samira Nahid. **O enredo**. São

Paulo: Ática, 1988.



ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.



SILVA, T e AMAZONAS, M. **Identidade feminina: engendrando espaços e papéis de mulher**. Disponível em: <http://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/28/27>. Acessado em 7 de jul de 2013.

SODRÉ, N. W. **Síntese da História da Cultura Brasileira**. 16 ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1989.

WOODWARD, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T.T. Silva (Org.), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes. 2000.



# VOZES DOS “DESLOCADOS” DE ITAIPU: DIÁLOGO ENTRE AS PRÁTICAS DE ESPAÇO, AS INTERPRETAÇÕES E A REALIDADE CULTURAL ENCONTRADA NA AMAZÔNIA ACREANA

Maria Cristina Lobregat  
*Universidade Federal do Acre*

Pois um homem sente falta de trabalho ao  
olhar para outro  
que, rico, apressa-se a arar, plantar  
e administrar bem sua casa, e um vizinho  
procura igualar o outro  
que se apressa em alcançar a fartura. Essa  
Luta é boa para os mortais.  
Hesíodo – **Os trabalhos e os dias**

Ó Lícidas, termos vivido para ver  
Um forasteiro dono destas terras (coisa  
que jamais tínhamos),  
Ouvi-lo dizer: “Tudo isto é meu; migrai  
colonos!”  
Vencidos, tristes estamos, pois a sorte tudo  
muda,  
E são dele (maldito seja!) estes cabritos  
que ora levo.  
Virgílio - **Bucólicas**

## RESUMO

Nos anos de 1980, devido ao alagamento causado pelo reservatório da Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional, muitas famílias que viviam em espaços rurais no Paraná foram deslocadas para a Amazônia acreana. O presente artigo tem como objetivo construir uma interpretação que entenda as narrativas dos “deslocados” enquanto representação de experiências, vivências e práticas de espaço, simultaneamente, ao sentimento de pertencimento às terras deixadas e às encontradas. A pesquisa ressaltada neste texto envolveu o trabalho de campo baseado em entrevistas, as quais resultaram em narrativas com temáticas posteriormente discutidas na interpretação. O ponto inicial marca a ideia de que o ato de narrar é uma revisita ao lugar da memória construída entre o lembrado e o esquecido, portanto, abrir o diálogo com as ideias de Walter Benjamin (1994) para a construção de significados consistentes durante a análise, tornou-se uma necessidade. Nesse mesmo caminho será chamado Michael de Certeau (2011), estudioso que, em suas discussões, indica as possibilidades de

transformação de “lugares em espaços”. As práticas narradas pelos deslocados abriram novos significados apontando para os processos de enraizamento e desenraizamento discutidos por Simone Weil (1979) e Tzvetan Todorov (1996), bem como as respectivas representações construídas pelos deslocados e refletidas pelo pesquisador a partir das ideias de Roger Chartier (1990). As abordagens feitas realçam a noção de tempo bifurcada entre passado e presente diante das estratégias de sobrevivência ressignificadas e representadas na oralidade, algo que possibilita ressaltar vozes até então adormecidas no contexto amazônico.

**Palavras-chave:** Deslocados. Desenraizamento. Enraizamento. Representações. Práticas de espaço.

## INTRODUÇÃO

As palavras de Hesíodo utilizadas como epígrafe nos conduz ao princípio da ideia de que só trabalhando se alcança uma vida com prosperidade. Será o trabalho o caminho para encontrar a fonte de sobrevivência e, conseqüentemente, o sinônimo da alegria de estar vivo. A construção do pensamento ligado ao trabalho vem de épocas antigas e em situações de “deslocamentos” humanos, como foi o caso dos “deslocados” de Itaipu, o trabalho e o campo assumem papéis importantes nas narrativas orais que nasceram durante a pesquisa realizada no Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade. Como inspiração para ressaltar a expropriação de terras localizadas no estado do Paraná, temos o trecho das “Bucólicas” de Virgílio, palavras representativas em um evento de expropriação de terras e o rompimento do homem com suas raízes campestres. Olhar para uma sociedade antiga, nos fez refletir sobre as condições do homem, seja ele do passado ou do presente, que enfrenta situações diversas e luta pela sobrevivência para a manutenção da vida e da

dignidade dentro de um espaço e tempo.

Tendo como motivação as experiências e vivências de trabalhadores do campo, possuidores de história e pertencimento em terras paranaenses nos anos de 1980, compusemos este texto para tratar das práticas de espaço, representações trazidas e construídas na Amazônia acreana, após o processo de deslocamento sofrido por eles. Com o alagamento de terras produtivas na região Oeste do Paraná para compor o reservatório da Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional, muitas famílias foram deslocadas e movidas pela promessa de terras no estado do Acre, na época foi o caminho encontrado pelas famílias para manterem-se como agricultores, sendo assim tiveram de travar várias batalhas e reelaborar algumas práticas que trouxeram da cultura de raiz para salvaguardarem a identidade de homem que produz a partir da relação com a terra.

Ancorados na história oral buscamos as narrativas de espaço dos deslocados de Itaipu que seguem muitas vezes, uma “sintaxe espacial” (CERTEAU, 2011, p.184) descrevendo os caminhos percorridos até chegar à Amazônia acreana seguidos de outras trajetórias ligadas à ocupação dos lugares destinados aos Projetos de Assentamento Dirigidos – PADs. Tais ações mostram a necessidade de seus corpos em modificar o lugar encontrado elaborando táticas cotidianas e práticas espaciais, quando iniciam algumas ações como a substituição da floresta pelo plantio de grãos. A agricultura traria o conforto de circulação nas terras, o caminhar por entre árvores distanciava-se do projeto pelo qual vieram que seria produzir grãos, assim ficou perceptível que aos poucos os deslocados foram reorganizando os lugares e transformando-os em espaços praticados. Nesse sentido colocamos Michael de Certeau (2011) em destaque quando ele nos traz que “(...) o espaço é um “lugar praticado” (p.184) e, continua, abordando a ideia de que “Os relatos efetuam portanto um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços e espaços em lugares” (p. 185).

Ao encontrar algumas famílias deslocadas conversamos com Florindo Reis no município de Sena Madureira e em sua narrativa percebemos a presença de roteiros marcados por percursos em determinados lugares, como também a existências de pessoas percorrendo tais lugares apresentados, tudo isso devido à constituição da memória. Ele cita nomes de


cidades para confirmar os lugares por onde passou durante a viagem para a Amazônia.

Aí nós saímo de lá de noite, aí trouxemo assim, um balaio cheio de galinha até Medianeira, ainda lembro como se fosse hoje, mas foi ontem, né, que eu era minino , tinha 9 ano. Aí quando cheguei em Medianeira, nós passemos no rio Paranazão. Em São Paulo, de madrugada, na vinda pra cá, lembro tudinho, tu acredita? Aí nós viajemo 7 dia e 7 noite pra vim de lá pra cá, cheguemo aqui em Rio Branco e fiquemo 15 dia, aí viemo aqui pra Sena. (Florindo Reis, entrevista realizada em 15/02/2012)




A narrativa de Florindo Reis nos oferece os caminhos percorridos durante a experiência do deslocamento, como também estabelece o limite entre o lugar que deixou e o lugar que encontrou. Cita cidades, rios e afirma que lembra “(...) como se fosse hoje(...)” com o intuito de afirmar a evidência de veracidade em seu relato.

Os deslocados entrevistados apresentaram versões e visões representativas diferentes, cada um deles relatou aquilo que mais teve significado, o que demonstra a individualidade da memória, mesmo a experiência tendo sido coletiva. Cada um relata aquilo mais significativo no momento da experiência. Com isso percebemos a importância de recorrermos às leituras de Walter Benjamin (1994) quando ele destaca a articulação do passado e sua relação com o fato histórico. Relembrar para Benjamin não é o mesmo que conhecer o passado “como ele de fato foi” (Benjamin, 1994, p. 224), mas é uma apropriação de algo acontecido com as interpretações do momento presente. No caso da pesquisa envolvida pela história oral há ainda a relação do pesquisador com aquilo que ouve, que transcreve e depois interpreta. A possibilidade de apresentar uma “verdade” jamais seria a pretensão de um trabalho que se aproprie da oralidade, o que se propõe no momento é entender as experiências, suas causas e consequências dentro de um tempo e espaço definidos.




A valorização da memória foi possibilitada por usarmos a oralidade como aliada, com isso trouxemos à tona o passado recente e até então silenciado, além disso, a trajetória de Florindo Reis além de definir percursos entre lugares apresenta também suas representações individuais no momento de narrar. A oralidade






como fonte contribui para o conhecimento dos acontecimentos e experiências levantando a valorização da memória dos deslocados por ser uma construção representativa diante do vivenciado e será o momento presente que irá escolher aquilo que deve ou não ser rememorado e dependerá de estímulos para que ocorra a relembração.



As lembranças dos deslocados vão definindo os trajetos durante a viagem e percorrem o espaço encontrado durante a chegada, com isso são apresentados aspectos descritivos da casa construída com recursos da floresta, algo que demonstra uma nova forma de organização familiar, mas com o passar dos anos retomam o ideal, através de práticas, da casa que representa o ideal de moradia. A relação de pertencimento ao novo espaço se deu através do apego a casa, é ela que representa o sentimento de sentir-se parte da nova realidade, é nela que as relações familiares se concretizam. Juntamente com a posse da terra há a necessidade de possuir a casa por ser uma extensão representativa do domínio do espaço e da propriedade.



Todos os entrevistados valorizam a casa juntamente à posse de suas terras. Morar em casas construídas com lonas e paxiúba simbolizam, para os deslocados, o enfrentamento pelo qual passaram ao chegar à Amazônia juntamente à construção de novas raízes. A construção de novas casas com matéria prima vinda do interior da floresta foi a criação de novas formas de organização e de práticas espaciais, a dissolução daquilo que trouxeram como experiência do Sul diante das novas práticas necessárias para o envolvimento com o espaço, atitudes que categorizam as práticas dentro da ideia de enraizamento e desenraizamento pensados por Simone Weil.



Na obra “A condição operária e outros escritos sobre a opressão”, Simone Weil (1979, p. 347) discorre que “O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir.” Contudo, o enraizamento é necessário quando se constitui um processo de distanciamento da terra de origem e a partir dele as relações culturais são construídas nos espaços praticados. Aquilo que o deslocado trouxe como experiência aos poucos foi reordenada no cotidiano envolvendo a construção da moradia, o cardápio usado devido às limitações no




interior da floresta, as formas de plantar café e colher arroz. Para sentirem-se pertencentes ao espaço encontrado tiveram de praticá-lo estabelecendo novas raízes, processo que Simone Weil (1979, p. 347) ressalta dizendo que “Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber quase que a totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios de que faz parte (...)”.

Os deslocados desenvolveram novas raízes no cotidiano que os levaram ao sentimento de “sentir-se” no espaço. As raízes que tinham com o Sul foram reelaboradas pelos deslocados quando chegaram, com isso definiram novas formas de se firmarem como agricultores em um espaço diferente em questão de clima e solo. Algumas atividades que costumam praticar no Sul foram impossibilitadas assim que tentaram praticá-las na Amazônia.






A deslocada Ivone Wilamps Telló narra, detalhadamente, a forma como ela e seu marido conseguiram colher o arroz que plantaram pela primeira vez na colônia onde foram assentados após o deslocamento:

É porque aqui chove demais na época da colheita do arroz. Aí nós perdemos muito arroz. Inventemos essa de plantar parcelado, nós colhemos cento e cinco sacas de arroz. Batido, eu e ele, só eu e ele, e Deus que deu a coragem, né? E a maioria era deitado porque quando o arroz dá, quando dá uma chuva pesada com um pouquinho de vento ele já deita quando ele tá maduro. Aí nós ficava ali o dia todo, podia chovê, podia tê sol, catando cachinho por cachinho! Nós colhemos nosso arroz, né? Nós começamos no final de dezembro e fumo pará em maio catando arroz. Era o jeito! Nós tinha que enfrentá aquilo ali porque era isso aí que nós ia botá o alimento pro filho, né? E pra nós também. (Ivone Wilamps Telló, entrevista feita em 16/06/2012)



A narradora desse trecho descreve o processo de enraizamento e desenraizamento experimentado por ela e pelo marido a partir da experiência com o plantio e colheita de arroz. Eles tiveram de adaptar a prática de plantio já conhecida no Sul e reelaborar novas formas de plantar e colher, pois devido ao clima excessivamente chuvoso tornou-se necessário reaprender uma prática agrícola que proporcionasse êxito e adaptação ao clima. Quando Dona Ivone e Seu Armando



reaprendem plantar o arroz em outro solo, com outras situações de clima, também são criadas novas possibilidades de sentirem-se pertencentes ao novo encontrado. Nesse sentido, ressaltamos que o nosso objetivo neste texto vai além de buscar as perdas causadas pelo deslocamento, mas além de tudo, o que desejamos é observar as novas construções culturais que se fizeram possíveis a partir das práticas de espaço. O enfrentamento de novas situações proporcionou aos deslocados a oportunidade de usarem os conhecimentos trazidos do Sul de maneira diferente, claramente houve uma nova aprendizagem baseada no já adquirido na cultura de raiz.



Não foi por acaso que os deslocados reaprenderam a ser agricultores devido as peculiaridades no novo espaço, mas antes de tudo foi uma questão de sobrevivência. Assim “Toda ruptura e toda cisão não são uma fatalidade [...]” (TODOROV, 1996, p.23) diante das situações vivenciadas pelos deslocados no novo espaço. Pode ter havido uma negação no primeiro momento de enfrentamento, entretanto, foi necessário ressignificar os conhecimentos trazidos para criarem outras formas de fazer, de praticar o espaço. O deslocado que passa pelo desenraizamento “[...] sofre em primeiro momento [...], no entanto ele pode tirar proveito de sua experiência. Aprende não mais confundir o real com o ideal [...]” (Todorov, 1996, p.27), sendo assim, percebemos nas narrativas dos deslocados a presença da vitória e êxito marcados no tempo presente, reelaborar as práticas significava firmar-se no novo encontrado. Após trinta anos de deslocamento muitas coisas aconteceram na vida das famílias, muitos vínculos foram formados, muitas práticas foram reelaboradas, portanto a construção dos discursos narrativos são resultados das experiências vividas no novo lugar. O deslocado de hoje não é mais aquele de outrora e suas representações são o resultado dessa mudança.



Acreditamos que esses deslocados pertençam a mais de um lugar ao mesmo tempo, simultaneamente, algo que ameniza o dilema de não poder mais voltar ao lugar de origem. A ligação entre o deslocamento e o enraizamento/desenraizamento dá-se para significar o sentimento de pertencimento definindo a linha que separa o deslocado do “outro” em seus aspectos culturais e históricos. A adaptação dos deslocados à nova realidade encontrada circulou por várias situações de

práticas de espaço como aprender a plantar café e arroz no novo solo e colher durante as chuvas, como também conviver com as novas possibilidades de sobrevivência com a construção da casa e adaptação do cardápio acrescentando a caça e alimentos encontrados no interior da floresta.

A construção do relato de espaço nos conduziu à proximidade do passado latejante na memória dos deslocados, algo perceptível nos detalhes relatados. Há em cada fala as diversas formas de ver e de desenhar mapas no imaginário, ajudando na percepção de pequenas características que formavam uma imagem descritiva de lugares, de sentimentos e percepções. Houve um alinhavo entre o passado e o presente em relação ao espaço construído e tal ato trouxe para a pesquisa as representações criadas na construção da experiência de espaço e de tempo.

Ao descrever a colônia e ramais na narrativa vimos a transformação do “lugar” encontrado na Amazônia em “espaço” devido as práticas desenvolvidas no cotidiano. A herança cultural trazida do Sul diferenciava-se do olhar do seringueiro/agricultor em relação ao extrativismo vegetal, o que significava trabalho para o deslocado vinculava-se em derrubar a floresta para a transformação do espaço extrativista em espaço agrícola. Preparar o terreno para o plantio era o objetivo das famílias entrevistadas, pois assim continuariam a identificarem-se como agricultores, entretanto, na Amazônia. Portanto, não pretendemos julgar a atitude dos paranaenses logo que chegaram como um ato distante da preservação e manutenção da floresta, pois o que os moviam era uma lógica diferenciada da relação do homem da floresta com o espaço amazônico.

Diante disso, o homem vindo do Sul desenvolveria sua relação de pertencimento ao espaço a partir de práticas que geravam derrubadas para substituir a floresta pela agricultura, afinal foi para esse fim que chegaram até a Amazônia. Toda essa prática de espaço gerava o trabalho árduo como conquista da prosperidade. Nos entremeios, narrados pelos deslocados, encontramos pequenos indícios da visão de Hesíodo “ (...) apressa-se a arar, plantar e administrar bem sua casa (...)”, atitude que marca a cultura ocidental e revela-se nas ações dos deslocados de Itaipu. Nos relatos o trabalho assume um grande papel, pois dizem ter sido a partir do trabalho que



venceram e hoje estão em situações menos vulneráveis.

As avaliações construídas nas narrativas mostraram-nos que há uma forte inclinação ao tempo presente, entretanto, muitos conceitos fazem parte das representações que evidenciam o interesse do grupo ao qual faziam e fazem parte. Há uma internalização simbólica de disputa entre os grupos dentro de um determinado contexto cultural e histórico, sempre lembrando que só foram ouvidos os deslocados durante a pesquisa. Para Florindo Reis os acreanos não tem apego ao roçado quando se refere ao acreano e sua relação com o trabalho diz que “O pessoal aqui do Acre, não. Ele é assim: faz um roçado, deixa pra lá. Só tira a lavoura. Ele diz que é modo de que o pessoal do sul é tudo trabalhador” (Florindo Reis, entrevista realizada em 15/02/2012), o entrevistado analisa a prática do acreano a partir do seu ponto de vista, da sua ideia simbólica sobre a condição de ser trabalhador.

Alguns pontos da narrativa de Florindo Reis comprovam a ideia de Roger Chartier de que as representações do mundo social estão vinculadas aos interesses construídos dentro de um determinado grupo e são capazes de atribuir significados de poder e dominação de um grupo sobre o outro. “Um grupo impõe ou tenta impor a sua concepção e os valores do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 2002, p. 17), diante disso fica notório o julgamento do deslocado pelo comportamento do acreano ao cuidar do roçado, pois para ele a entrega do homem ao trabalho com a lavoura é a forma socialmente aceitável e significativa para uma ideia de sujeito próspero, portanto, a prática usual do acreano difere daquilo que o deslocado vê como significativa.












Ao mesmo tempo que houve um julgamento do deslocado em relação ao “outro” diante das práticas cotidianas no trabalho com a terra, houve também a aceitação do lugar como sendo próspero e de fartura. Ressaltamos o tempo presente como indicador de tais conclusões, pois diante do intervalo de longos trinta anos, as relações do sujeito com sua condição de trabalhador do campo foram modificadas pelas práticas, pelos sentimentos de pertencimento desenvolvidos e pela conquista da terra que os firmaram como “donos dela”. Passaram da condição de “sem terra” para trabalhar no Sul a donos de pequenas colônias na Amazônia, fazê-

las produzir dependia apenas do esforço e determinação do arado.

Jair Mota narra sua visão em relação ao espaço amazônico ressaltando as qualidades da terra onde se encontra, algo que se deve à intromissão das representações feitas no momento presente. Há o abrandamento até mesmo das doenças tropicais como a malária que era comum no interior da mata. Seu Jair olha o passado com a visão voltada para a prosperidade alcançada no presente, pois hoje é proprietário de uma pequena propriedade que garante o sustento da família que ele construiu no Acre.

Eu num tinha nem noção, quando nós, nós tava pra vim pra prá cá o pessoal, já tinha algumas pessoa que morô aqui, já tinha ido daqui pra lá, rapaz, que eu me lembro que eles falaram assim pro meu pai e minha mãe: “vocêis tão é doido ir pro Acre, lá vocês vão morrer de fome, de malária, lá dá malária até em macaco, eu vim de lá porque eu escapei da morte”. Lá era o pessoal só botano medo. Eu cheguei aqui, nós chegamo aqui, nós gostamo demais! Meu pai chegô aqui, nós chegamo aqui, graças a Deus se demo bem, chegamo no Acre e até hoje... Se não fosse a malária que meu pai e minha mãe pegô! Eu nunca peguei malária, andei no Acre inteiro, trabalhei em canto aqui no Acre que saia de quatro, cinco na rede, eu graças a Deus nunca peguei nenhuma febre. Comecei trabalhar na Petrobras, eu comecei aqui perto de Brasileia e fui saí em Cruzeiro do Sul por dentro dessa mata aí, varando seringal e nunca peguei nenhuma febre. Saia de três, quatro de helicóptero cum malária e eu, graças a Deus nunca ganhei. Mas o Acre é bom, o Acre é um lugar bom de morá. Melhor do que lá é! O negócio lá é meio difícil, lá no lugar onde é que nos morava, o negócio era [pausa]. Aqui, aqui a terra é boa, fartura, dá tudo, lugar bom de vivê, bom de trabalhá. (Jair Mota, entrevista realizada em 17/06/2012)

O trecho da narrativa define o sentimento de apego à Amazônia acreana quando ressalta as qualidades da terra, adjetivando-a como farturenta e produtiva, características que o vinculam a manutenção da vida no campo através do trabalho. São rompidas as ligações e amarras com a terra de origem e fica evidente a aceitação do novo espaço que passou a praticar.



As construções identitárias feitas nas narrativas relacionam-se com o trabalho que adquire também o significado de sobrevivência diante das circunstâncias encontradas. Embora o deslocamento forçado tenha sido doloroso para as famílias, havia também o desejo de iniciar a conquista das novas terras e concretizam-se no orgulho de terem passado por tantos sofrimentos mas serem vencedores no momento atual.

Nunca esquecendo que as narrativas orais são representações, concluímos o texto ressaltando que o tempo presente tem seu papel nas construções de significados nas narrativas orais e que a visão de uma Amazônia como terra de fartura foi recorrente nas falas dos deslocados. Sendo assim, ressaltamos que o homem é aquele mencionado na epígrafe por Hesíodo e Virgílio, e que seu desejo de “estar” e “ser” no mundo relacionam-se com a terra e com o trabalho, mesmo que essas construções nos pareçam insignificantes quando transitamos pelos caminhos urbanos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, E. **Memória & sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo, SP. T.A. Editor, 1994.
- BRUCK, M. S. Prof<sup>a</sup> Eclea Bosi – Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. **Dispositiva**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 196 -199, nov. 2012. ISSN 2237-9967. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/4301>> Acesso em 05 Fev. 2013.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CHARTIER, R. **A história Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, s/d, 2002.
- GERMANI, G. I. **Expropriados, terra e água**: o conflito de Itaipu. Salvador: EDUFBA: ULBRA, 2003.
- GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. Enilce do Carmo Albergária Rocha, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- MAZZAROLO, J. **A taipa da injustiça**: esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu. São Paulo: Loyola, 2003.
- PORTELLI, A. **Ensaio de história oral**. Trad. Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- SARLO, B. **O tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SAID, E. **Reflexões sobre o exílio** e outros ensaios. Tradução: Pedro Maia Soares, São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- TODOROV, T. **Nós e os outros**: a reflexão humana sobre a diversidade francesa. Tradução: Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- \_\_\_\_\_. **O homem desenraizado**. Tradução: Christina Cabo, Rio de Janeiro: Record, 1999.
- WEIL, S. **A condição operária e outros escritos sobre a opressão**, Tradução: Therezinha G. G. Langlada, Org. Ecléa Bosi, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

# A GREVE DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE 2012- ANÁLISE DOS DISCURSOS DO GOVERNO, SINDICATOS E PROFESSORES

Maria da Conceição Encarnação Silva  
Ana Paula Melo Saraiva Vieira  
*Universidade federal do acre*

## RESUMO

Este artigo é uma análise de enunciados do discurso do governo, dos sindicatos e dos professores produzidos, pelos meios midiáticos, no movimento grevista das Universidades Federais do Brasil no corte de 2012, focando nos aspectos histórico-políticos e socioeconômicos que perpassam a carreira docente no Brasil e que, portanto, torna-se necessário compreender como esta classe profissional organiza seus sindicatos na luta por melhores condições trabalhistas. O fortalecimento da greve e a organização dos docentes na busca pela reestruturação da carreira proporcionaram a repercussão nos meios midiáticos, o que gerou uma disputa de poder e de verdade no campo da linguagem pelo Governo Dilma e a classe desses trabalhadores na atual sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Greve. Discursos. Sindicatos dos docentes. Governo. Meios midiáticos.

## INTRODUÇÃO

O movimento grevista não é algo recente na História do Brasil. Há documentos que indicam greves no Rio de Janeiro em 1903, por exemplo, com a participação de trabalhadores têxteis que depois se tornou a greve de várias categorias de trabalhadores e trouxe consequências para o movimento operário e à formação de uma classe operária no Rio de Janeiro que na época era a então capital da República Brasileira.

Os registros mais formais apontam a greve de julho de 1917, em São Paulo como o primeiro grande movimento grevista da história do Brasil. As reivindicações eram pela melhoria salarial, condições melhores de trabalho, vantagens financeiras e também materiais, além do reconhecimento e da prática de alguns direitos trabalhistas.

Ao término do movimento, os grevistas


foram brutalmente reprimidos pelo Estado, mas “a greve geral representou um marco na história da organização autônoma do operariado brasileiro” diz Renato Cancian.

Dessa forma, nesse artigo, faremos uma breve explanação sobre fatos históricos referentes a alguns movimentos grevistas e a partir dessa contextualização apresentaremos um corpus de enunciados para a análise do discurso do governo, sindicatos e professores envolvidos na greve dos docentes universitários do ano de 2012, que foi deflagrada em 17 de maio de 2012 e durou cerca de 120 dias, com a participação de 57 Universidades e 36 Institutos Federais.


## DIREITO À GREVE

Durante o Governo Joaquim Macedo (1979-1983) já se observa a presença dos movimentos grevistas no Estado do Acre e, como o seu projeto de gestão estava atrelado ao governo federal que na época tinha outros interesses, a execução do que havia sido planejado por esse governo acabou sendo impossibilitado. Dessa forma, o governador Joaquim Macedo enfrentou diversas crises que lhe fugiram do controle, entre elas as manifestações de descontentamento partidas de setores ligados ao governo, como por exemplo: a primeira greve dos professores do Estado em busca de melhorias salariais. Somando-se a esses fatos também temos os primeiros empates de seringueiros contra fazendeiros por terem suas terras invadidas pela pastagem.


Assim no decorrer da história acreana várias insatisfações culminaram em movimentos a favor das greves. Porém, o ano de 2012 foi marcado pela greve unificada dos servidores públicos federais, dentre estes os docentes universitários, que permitiu a mobilização de professores, estudantes e servidores federais de 57 universidades federais (UFs) que foram à luta pela reestrutura




da carreira e melhoria das condições de trabalho.




De acordo com a Carta Magna, o direito à greve é facultado a todos os trabalhadores brasileiros: “É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender” (Constituição de 1988, art. 9º).



Apesar dessas garantias legais, os pronunciamentos contrários a esse direito são evidentes, mesmo por parte daqueles que ajudaram a elaborar a redação final da nossa Constituição como é o caso do atual Ministro da Educação Aloízio Mercadante que em 1988 foi deputado federal constituinte pelo Estado de São Paulo e em um pronunciamento sobre a greve de 2012 a critica dizendo “Não me lembro de nada semelhante”. O Ministro critica, principalmente, o fato de a paralisação ter sido deflagrada ainda em um momento de negociações.




Comumente os motivos ligados, principalmente, a questões salariais levam os trabalhadores a deflagrarem a greve. No entanto, no caso específico da última greve das Universidades Federais no Brasil, esse não foi o mote principal e sim o “desmonte” das universidades, situações como: sucateamento dos laboratórios, carga horária excessiva de ensino dos docentes, o que não favorece amplamente a dedicação à pesquisa; a não reestruturação do plano de carreira para os professores.




Dessa forma, a árdua tentativa dos docentes pela luta dos seus direitos frente ao Governo Dilma torna-se um paradigma de forças contrárias como pode ser observado na frase de Oswaldo Montenegro “Metade de mim é silêncio e a outra metade é o que eu grito”.



## A ANÁLISE DO DISCURSO



A análise do discurso fundada inicialmente por Pêcheux que a pensou como teoria das ideologias é uma concepção do discurso como a articulação da língua com/na História.



Althusser procura desenvolver a definição marxista de ideologia, expandindo o conceito para a ideia de “ideologias”, ou seja, como formas de conceber o mundo que existem tanto na classe do dominado como do dominador.

Essa ideologia se materializa através do sistema de produção (condições materiais de existência), das práticas, dos gestos, da arquitetura, etc. E o discurso seria um lugar privilegiado no qual a ideologia se materializa através da linguagem.

Assim, a Análise do Discurso (AD) se sustenta no tripé formado pelo materialismo histórico, a Linguística e a Psicanálise, e ao considerar a leitura saussuriana é como se o discurso aparecesse entre a *langue* e a *parole*, ou seja, antes da produção da fala, a língua passa por uma instância anterior que é social. O sujeito de um enunciado, portanto, só age, pensa e fala em uma sociedade e a partir de um determinado posicionamento representativo nesse grupo social.

Nesse sentido, elencamos a posteriori algumas formações discursivas que derivam da formação ideológica e social presentes no acontecimento discursivo referente à greve dos docentes das Universidades Federais em 2012.

## OS SINDICATOS

De um lado o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES – SN) que representa a voz do corpo trabalhista envolvido no movimento grevista e de outro o Proifes (Professores das Instituições Federais de Ensino Superior).

Na concepção do ANDES-SN, o governo não havia dado (e não deu) a atenção necessária para a reestruturação da carreira dos docentes das UFs que segundo registros internos data desde 1987. O que o sindicato reivindicava (e reivindica), principalmente, é que os critérios de progressão na carreira incluam tempo de serviço, titulação e critérios de desempenho definidos por cada UF.

O Proifes, por sua vez, foi criado em 2005, estimulado por setores do governo, como forma de contrapor-se ao ANDES-SN e representa apenas cinco universidades: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso Sul (UFMS).

Há dados que apontam a data de seis de setembro de 2008, como uma tentativa do Proifes em alcançar o patamar de sindicato nacional, por meio de uma duvidosa assembleia



de fundação, realizada na sede nacional da CUT.

Segundo Marinalva Oliveira, presidenta do Sindicato Nacional, o governo durante as discussões procurava manter o foco do debate no reajuste salarial, que além de ter sido considerado baixo só atendia cerca de 25% dos docentes, de maneira que 75% da classe não teria reajuste real até 2015.

O diretor do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), Gutenberg de Almeida, também expressou sua insatisfação com a proposta do governo: “Em torno de 60% dos professores dos institutos são graduados e especialistas. Então, eles não serão contemplados com esse reajuste anunciado pelo governo”. Isso devido o fato da proposta do governo privilegiar os profissionais que têm doutorado, o que não contemplaria a maior parte dos professores dos institutos federais.

Para este caso, então, buscou-se uma continuação da discussão por meio da proposta de um grupo de trabalho (GT) de carreira: “Quando se remete a um GT a possibilidade de se construir um programa de qualificação profissional para uma rede que está em plena expansão, isso, para nós, indica uma situação muito obscura”, ressalta Gutenberg.

Dessa forma, o posicionamento dos principais representantes do movimento grevista local se materializou, no contexto da Universidade Federal do Acre, de forma bastante identitária por meio do “Jornal da ADUFAC” cujo enunciado que elencamos foi o seguinte:

Neste cenário, prevaleceu a intransigência do Governo Dilma em desconsiderar as diversas tentativas de reais negociações por parte do movimento docente, até mesmo diante da formulação de uma “contraproposta”, centrada na valorização e reestruturação da carreira docente, mantendo os princípios essenciais, mas diminuindo os percentuais dos steps, os valores do piso, permanecendo com os mesmos valores apresentados pelo Governo em relação ao teto, equivalente ao professor titular. (Jornal da ADUFAC - Texto da Comissão de mobilização – abril de 2013 – p. 2)

## OS MEIOS MIDIÁTICOS

Segundo, o Professor Doutor Gerson Albuquerque, ícone de liderança nesse movimento grevista na Universidade Federal do Acre (UFAC), “a greve de 2012 representou uma guerra de poder por meio dos meios midiáticos que se travou no campo da linguagem”.

Assim, tínhamos de um lado a imprensa pró-governo que enfatizava as desvantagens de uma classe de trabalhadores em paralisar suas atividades mesmo quando o direito a mesma é assegurado constitucionalmente.


Um exemplo é a reportagem de capa da revista IstoÉ da edição 2.233, de 29 de agosto (“Quem são os grevistas que desafiam o Brasil”). Ela nos mostra uma característica muito comum nos editoriais brasileiros, em que as publicações já saem formatadas, dentro de um modelo em que início, meio e fim já estão definidos, e nos quais são encaixados os “personagens” e que servem para um público alvo específico como nos diz Celso Vicenzi:

O final da reportagem é clichê: “Reivindicar melhores salários é legítimo, o que não é certo é deixar um país inteiro refém do movimento”. Ou seja, repetem sempre que a greve é um direito constitucional, mas não pode causar problemas a ninguém, nem ao governo, nem aos empresários, nem à população. Sobre a responsabilidade do governo, nenhuma palavra. Neste país dos absurdos, é garantido o direito à greve, só não se pode exercê-lo (sem ser duramente atacado pela mídia). (Matéria divulgada no sítio eletrônico da adufac - Celso Vicenzi, no sítio da Adital)


A reportagem revela que a perspectiva do corpo docente das universidades de uma evolução positiva em termos de conquistas relativas à valorização da carreira ainda está longe. Desse modo aqueles que “desafiam” o Brasil, são docentes na árdua luta pela valorização.

O governo mostrou claramente que só negocia quando quer e em relação a temas dos quais está disposto a tratar. É notável que ainda prevaleça à intransigência dos meios midiáticos em desconsiderar o esforço dos docentes universitários.


O que se vê nos meios midiáticos é a repetição de que a greve é um direito constitucional, mas não deve causar




problemas a ninguém, nem ao governo, nem aos empresários, nem à população. Nenhuma palavra é escrita ou pronunciada sobre a responsabilidade do governo. Desse modo é como se este direito fosse garantido em lei, entretanto, não se pode exercê-lo sem que a mídia ataque duramente.




Os sítios de ampla divulgação como é o do *youtube* veicularam outros exemplos de pronunciamentos de algumas autoridades governamentais em sobre a proposta do Governo Federal e a ênfase na não aceitação dos professores universitários, transmitindo aos mais “leigos” a informação de que os docentes estavam interessados em mais reajustes salariais.




A última greve se constituiu desse modo numa disputa pelo poder de voz em que a grande mídia nacional, especialmente a mídia televisiva, incitava a população brasileira, sendo utilizadas expressões como “atingem milhares de estudantes em todo o país”, “os serviços públicos estão paralisados no Brasil”, “a população prejudicada”, “incertezas”, “a não efetivação de matrículas”.




Os estudantes e demais pessoas foram estimulados a dar entrevistas falando de um modo individual, de suas preocupações e de seus interesses próprios.




Dessa forma, o jornalista âncora, da Rede Bandeirantes, Boris Casoy fala na passividade com que o Ministério da Educação (MEC), ou seja, o governo federal trata a questão. Chama a greve de “descalabro” e que isto exige respeito com os interesses da população, responsabilidade e coragem por parte do Ministro Aloizio Mercadante, que ele trata de “ex-grevista, covarde e que morre de medo dos seus ex-colegas grevistas e de piquetes”.



Essa forma pejorativa, utilizada pelo jornalista retrata o que Chartier descreve as lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1988, p.17).



No referido jornal que foi transmitido em 29 de junho de 2012, percebe-se outra formação discursiva que pleiteia o lugar de “razão” com a figura representativa do governo e que encontra eco no Estado do Acre por meio de enunciados como os destacados abaixo:

- 
1. Insatisfeito com a manutenção e o

fortalecimento da greve, o Governo Dilma, após fracassadas tentativas de pôr fim ao movimento grevista, resolveu encenar com seu “duplo” (a Proifes) o espetáculo da assinatura do simulacro de acordo (em 03-08), a partir da aprovação tácita da sua proposta, numa tentativa clara de isolar o nosso Sindicato Nacional – o Andes e, assim, celebrar mais um “feito” do seu aliado no movimento sindical. (Jornal da ADUFAC - Texto da Comissão de mobilização – abril de 2013 – p. 2).

2. Nesta perspectiva, temos razões de sobra para fundamentar posição crítica e contrária à aprovação deste famigerado PL 3468-2012... (Jornal da ADUFAC - Texto da Comissão de mobilização – abril de 2013 – p. 3).

3. Em síntese, o PL que, aprovado na íntegra, se transformou na Lei 12772-2012, atenta contra a dignidade da nossa categoria, desestrutura ainda mais a carreira docente, descaracteriza o regime de trabalho de dedicação exclusiva, fere a autonomia universitária, retira direitos conquistados e impõe significativas perdas salariais para a maioria dos professores. (Jornal da ADUFAC - Texto da Comissão de mobilização – abril de 2013 – p. 3).


O título/nome do blog da greve que, clamava os mais jovens a “não apagarem o futuro” é também um exemplo de disputa de poder no campo da linguagem. Falar em futuro para quem está em curso de graduação, cheio de sonhos, que em geral os deposita em um lugar distante, chamado futuro, é usar a força da linguagem para construir representações emocionais que fortalecem uma ideologia.

Assim, como nos diz Chartier:


As percepções do social, não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1988, p. 17).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS


A greve dos professores da UFAC acompanhou o movimento de outras 51 UF's pelo resto do país que, segundo os grevistas, passavam por uma contínua desvalorização da carreira docente. Uma das principais




reclamações do movimento é que, apesar do número de vagas para alunos terem sido aumentadas, estas não foram acompanhadas de um maior investimento na infraestrutura das UFs, nem tampouco na contratação de novos professores, sobrecarregando dessa maneira os demais professores e desvalorizando a categoria.




Ao analisar o discurso dos grevistas é possível perceber a força de expressões como: plena democracia, discutir, deliberar, defesa de concepções, busca pela autonomia, embates, entre outras expressões marcadas pelas lutas sociais de classes e que buscam dialogar com a representação de Estado Brasileiro.



Por outro lado ao analisar o discurso do governo quando se refere à greve, outras expressões são comumente observadas, dentre elas: negociações, dedicação exclusiva, desenvolvimento da nação. Expressões que são carregadas de saberes e poderes que trazem em seu bojo o lugar social em que o sujeito fala, formando o que Foucault chamou de ritualização da palavra.




É notória a disputa pela opinião pública nos enunciados dos meios midiáticos especialmente em se tratando desta greve em questão, o apelo à conquista a opinião pública vinha de ambos os lados.



E como foi descrito no corpo do texto, esse apelo não era neutro e nem inconsciente. O interlocutor e/ou receptor o absorvia mediante sua concepção de mundo e era envolvido pelo discurso que melhor lhe convinha. Logo, o discurso de persuasão era o mesmo, o posicionamento dos sujeitos dos enunciados desse discurso é que se alternavam na disputa da invenção do cotidiano.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ADUFAC. Disponível em <http://www.adufac.org.br/greve/>. Acesso em 11 mai 2013.



BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.



CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Arte de fazer. 17 ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

CORREIO WEB. Disponível em <http://www2.correioweb.com.br>. Acesso em 10 mai 2013.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Difel – difusão editorial Ltda – Lisboa, 1988.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola, 1996.

GAZETA ON LINE. Disponível em [http://gazetaonline.globo.com/\\_conteudo/2012/05/noticias/minuto\\_a\\_minuto/nacional/1246103-mercadante-critica-greve-de-professores-universitarios.html](http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2012/05/noticias/minuto_a_minuto/nacional/1246103-mercadante-critica-greve-de-professores-universitarios.html). Acesso em 10 maio 2013.

NAVARRO, P.(org). **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos, Claraluz, 2006, Prentice Hall International, 1987.

POSSENTI, S. **Análise do discurso e acontecimento**: breve análise de um caso.

YOU TUBE. Disponível em [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=JpeEdNgjs\\_A](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=JpeEdNgjs_A). Acesso em 22 mai 2013.

# A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA EXPERIÊNCIA DOS PROJETOS LOGOS II E PÓS-GRADUAÇÃO EM PROEJA EM JI-PARANÁ

Maria da Conceição Luiz dos Santos Carneiro  
*Secretaria de Estado da Educação de Rondônia*

## RESUMO

A formação de professores constitui um vasto campo de estudos, solucionando problemas que vão do ensino básico ao profissional especializado. Este Trabalho demonstra, através de um levantamento histórico entre o Projeto LOGOS II e a experiência de Especialização PROEJA, realizados no município de Ji-Paraná, em Rondônia, através de algumas das ideias nucleares de Paulo Freire, que é possível visualizar o rosto e a voz dos sujeitos participantes, na perspectiva da construção de uma Cidadania a partir da Educação. Entende-se que o processo de formação de docentes deve estar vinculado à consciência transformadora por uma educação com ênfase em uma formação cada vez mais inserida na resolução das demandas sociais, assentada no cumprimento dos direitos humanos, previstos na Constituição Federal. Para a realização deste estudo foi realizada uma revisão bibliográfica que teve acesso a documentos oficiais e históricos dos anos 1970, não somente relacionados a aquele Projeto LOGOS II mas também a aqueles relativos ao atual PROEJA. Por intermédio da Filologia Política, metodologia que interpreta político-culturalmente os interesses dos escritos, verifica-se que as informações analisadas explicam a importância não apenas desses projetos de certificação para os alunos, devido à promoção socioeconômica e político-cultural destes profissionais da educação, mas também podem expor os trabalhos havidos no espaço periférico no interior da Amazônia, muitos dos discentes vindos dos outros Brasis, que passaram a construir e a contribuir com o espaço cultural, humano e social de Ji-Paraná, integrando o País. Afinal, como Paulo Freire escreveu em sua *Pedagogia do Oprimido*, “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente por nós, mulheres e homens. A

utopia implica essa denúncia e esse anúncio”.

**Palavras-chave:** Educação. Filologia Política. Formação docente. Cidadania.

## INTRODUÇÃO











Há décadas, o Brasil se preocupa em formar e capacitar professores, investindo em políticas públicas educacionais, numa conjunção de esforços direcionados a expandir o quantitativo de profissionais da educação capacitados, sem descuidar da necessária diversidade de áreas a formar com intenção de erradicar o profissional leigo na educação.

A formação e a especialização de professores constituem um desafio pedagógico e político para todos aqueles que desejam transformar este país, a partir de uma perspectiva de desenvolvimento e de justiça social. Sabemos que o papel do profissional da educação tem dupla face: ele deve ensinar os conteúdos formativos, como também levar para o seu labor, em sala de aula, a ideia da ética para a cidadania. Como educadores, recorremos ao mestre Paulo Freire (1996) que, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, nos lembra que

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender.

Essa duplicidade de papel nos permite afirmar que o educador bem capacitado poderá indicar melhores perspectivas laborais e éticas aos seus alunos, agindo como elemento positivo a minimizar as desigualdades socioeconômicas vividas pelos discentes, mostrando-lhes, dentre outras coisas, possíveis saídas profissionais.





Refletindo sobre as concepções de MARIN (1995) referentes ao termo “capacitação” é que a primeira delas estaria relacionada à habilitação e capacidade, o que conduziria à ideia de educação continuada, pois “aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão”. Salienta ainda que “há embutida neste termo, a meu ver, a ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa, segundo as quais a dedicação ao magistério se deve ao dom inato, ou, então, à semelhança do sacerdócio”. E finaliza afirmando: “É muito possível, assim, aceitar a capacitação como um termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade”. Em relação à segunda acepção do termo “capacitação”, que seria o de “persuasão”, posiciona-se assegurando que a atuação para a profissionalização crescente deve, no seu entender, caminhar exatamente no sentido oposto ao do convencimento ou persuasão, uma vez que os profissionais da educação não podem e não devem ser persuadidos e convencidos de ideias. Devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão.

Nesta perspectiva de formação e capacitação dos professores, sabemos que existiram algumas experiências em matéria de educação no Estado Brasileiro, tentativas de transformar a realidade educacional, dentre as quais destacamos o Projeto Logos II -- projeto que tivemos a oportunidade de atuar na década de 70, como exemplo de experiência de sucesso, mesmo diante das dificuldades existentes, que transcendeu os aspectos educacionais, chegando a modificar o contexto dos então professores leigos que aceitaram o desafio proposto de estudar mais para cumprir o objetivo de ensinar melhor.

Este artigo, resultado do projeto de pesquisa realizado durante a Especialização em Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no IFRO Campus de Ji-Paraná, tendo como objetivo apresentar uma análise comparativa entre a trajetória histórica do antes mencionado Projeto LOGOS II, executado nos anos 70 e 80, em Vila Rondônia, atualmente Município de Ji-Paraná, e a Especialização em PROEJA efetivada também nesta cidade, entre

Setembro de 2009 a Maio de 2011.

No contexto das políticas públicas educacionais para formar e capacitar professores leigos, ocorreram mudanças profundas no comportamento daqueles professores que, ao abraçarem os objetivos dessas políticas, tiveram resultados importantes ao se formarem e ingressarem em cursos de graduação. Atualmente, muitos estão novamente em processo de formação continuada, ao participarem da Especialização em PROEJA, como a que tivemos a oportunidade de cursar pelo IFRO.

## **DA FILOLOGIA POLÍTICA APLICADA AO NOSSO ESTUDO**


Por intermédio da Filologia Política, método estabelecido por ROCHA (2003) metodologia que interpreta político-culturalmente os interesses dos escritos, verifica-se que as informações analisadas explicam a importância não apenas desses projetos de certificação para os alunos, devido à promoção socioeconômica e político-cultural destes profissionais da educação, mas também podem expor os trabalhos havidos no espaço periférico no interior da Amazônia, muitos dos discentes vindos dos outros Brasis, que passaram a construir e a contribuir com o espaço cultural, humano e social de Ji-Paraná, integrando o País.

Dada a diversidade do nosso país que coincide também com a própria diversidade de Ji-Paraná, cidade de acolhida de pessoas oriundas de vários estados brasileiros, nossa análise não poderia desconsiderar os aspectos culturais e sociais, onde o instrumental da Filologia Política nos fundamentou neste trabalho de reflexão.


Afinal, como Paulo Freire escreveu em sua *Pedagogia do Oprimido*, “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio”.

## **A IMPORTÂNCIA DO IFRO NA ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA**


Destacamos a importância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia




de Rondônia (IFRO) para a especialização em PROEJA oferecida aos professores que trabalham com a EJA na cidade de Ji-Paraná.




Como sabemos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), foi criada através da Lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica composta pelas escolas técnicas, agrotécnicas e cefets, transformando-os em 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia distribuídos em todo o território nacional.




O IFRO conta com uma Reitoria (Instalada na capital) e 05 campi: *Campus* Colorado do Oeste, *Campus* Ji-Paraná, *Campus* Ariquemes, *Campus* Vilhena e *Campus* Porto Velho, além do *Campus* avançado de Cacoal.




O *Campus* Ji-Paraná traz como oferta inicial os cursos técnicos em Informática, Móveis e Florestas, nas modalidades subsequente (pós-médio) e integrado ao ensino médio, além de diversos cursos de formação inicial e continuada de jovens e trabalhadores (curta duração).




Em 2009, iniciou-se a Pós-Graduação em PROEJA, ofertada pelo Campus Colorado do Oeste em Ji-Paraná, com trinta alunos, docentes da rede pública federal, estadual e municipal, com graduação em áreas diversas, tais como: Letras, Matemática, Biologia, Química, Física, Educação Física, Informática, Geografia e História, dentre outras áreas.



## **DO PROJETO LOGOS II A PÓS-GRADUAÇÃO EM PROEJA EM JI-PARANÁ. LEVANTAMENTOS DE DADOS E FUNCIONAMENTO DO PROJETO LOGOS II**



O Projeto Logos II foi elaborado pelo Ministério de Educação (MEC), em 1973, para capacitar professores leigos que atuavam nas séries iniciais do 1.º grau, nas diversas regiões do País. A administração do Projeto esteve centralizada no MEC até o ano de 1981. Após esse ano, cada Estado participante assumiu o gerenciamento do Projeto, de forma autônoma (CETEB).



Do ponto de vista jurídico, este Projeto, oriundo do Projeto Logos I, teve como base legal a Lei n.º 5.692/71 e o Parecer n.º 699/72-CFE.

De acordo com o OLIVEIRA (2010), o Plano


Setorial de Educação e Cultura do Ministério da Educação e Cultura - Departamento de Ensino Supletivo - 1972-1974, desnudou uma dura realidade: havia, em todo o território nacional, um grande número de professores que, sequer, tinham completado o curso primário.

O Logos II constituiu um projeto nacional que utilizava o sistema modular, devendo o aluno cumprir os módulos propostos para cada série. De modo geral, o curso durava em média um ano, dependendo do desempenho do discente nos conteúdos dos módulos.


Quanto à estrutura do Currículo dividia-se em Educação Geral, onde se estudava as disciplinas de formação geral relativas ao Segundo Grau (Ensino Médio); e na Formação Especial que era direcionada a formação profissional visando atuar no ensino de primeira à quarta Série. A grade curricular do Projeto LOGOS II encontram-se em anexo.

O material a ser trabalhado era distribuído através de Núcleos Pedagógicos instalados no município em parceria com a Prefeitura. Nestes Núcleos, os professores-alunos, além de receberem os materiais, eram assistidos por Orientadores de Aprendizagem para depois se submeterem às avaliações das disciplinas. É importante destacar que estes Orientadores de Aprendizagem eram, em sua maioria, professores com formação em magistério e raramente possuíam curso superior.


É necessário ressaltar a importância do Projeto LOGOS II tanto para a vida profissional como também para a vida privada dos professores leigos, uma vez que a meta de certificá-los com o segundo grau (ensino médio) transcenderam para outros âmbitos da vivência dos destinatários daquele projeto educacional. Sendo correto afirmar que o Projeto Logos II foi fundamental, possibilitando aos professores cursarem tanto a graduação como atualmente os cursos de pós-graduação em PROEJA, ou seja, houve uma continuidade na formação e na capacitação daquelas pessoas que participaram do referido Projeto, estando muitas daquelas pessoas hoje exercendo o magistério nos quadros do Estado, Município e rede de educação particular em Rondônia, local do nosso estudo.





## ESPECIALIZAÇÃO NO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)





A especialização em PROEJA objetiva formar profissionais capazes de atuarem em sala de aula elaborando estratégias para facilitar a concretização do ensino-aprendizagem e que também sejam capazes de promover o desenvolvimento adequado da educação na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), como no PROEJA.





Salientamos, desde já, nosso entendimento de que a EJA, na modalidade de ensino modular, teve um antecedente histórico importante consubstanciado no Projeto LOGOS II.




A formação de docentes especializados é imprescindível no sentido de contribuir para a integração sócio-laboral de um grande contingente de cidadãos com direito a uma educação básica e profissional de qualidade, tal como determina a Constituição Federal, em seu artigo 205, e nos princípios constitucionais norteadores da Educação Brasileira insculpidos no Artigo 206. Ademais do rol de garantias educacionais presentes na Constituição, temos que lembrar as Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, onde vemos o desenrolar destas previsões constitucionais.



Entendemos que o docente qualificado é uma das maneiras fundamentais para se transformar a realidade da educação. Os profissionais que se capacitam na Especialização em PROEJA constituem um referencial importante para conhecermos o perfil dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, como também permite traçar o perfil do aluno que com quem ele interage.



E evidente o papel formador que ostenta o PROEJA, bem como o poder de resgate e de reinserção do jovem e do adulto no sistema educacional formal. Sendo, por isso, mais que um projeto pedagógico, pois possibilita recuperar a cidadania desses jovens e adultos através de uma formação de qualidade, que constitui um grande desafio para a educação, de acordo com Fernandez (2006);



Ao pensarmos na EJA, não podemos fazê-lo de forma abstrata, ignorando sua


história que, tal como se configurou até hoje, é permeada por uma perspectiva negativa que a associa a algo semelhante a compensar, consertar ou curar; pois tal perspectiva desqualifica, a priori, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida.

A missão desses profissionais especialistas em PROEJA deve ser bem clara e definida, para que os envolvidos tornem-se cidadãos transformadores. Como afirmou Thompson (1998), “que não conseguem provar a si mesmos serem suficientemente iguais para galgar os degraus da oportunidade, têm gravada sobre si mesmos (...) uma sensação não de diferença, mas de fracasso”. E de acordo com Civiatta (2010), “E é nessa perspectiva, que a formação humana exige da escola profundas transformações para abrigar e potencializar a riqueza e a diversidade que para ela convergem quando recebe os jovens e adultos de classe trabalhadora”.

Seguindo essa tendência de profissionalização das camadas jovens da sociedade brasileira, o Instituto Federal de Rondônia, como nas demais partes do país, sentindo e convivendo com o problema da falta de profissionais especializados na EJA, buscou caminhos através da Especialização em PROEJA, para que essa mudança se efetive a partir do professor, com a proposta de um novo fazer educacional sem preconceito no atendimento a esses alunos conduzindo-os para uma educação integral para o mundo, seja como profissionais competentes e convictos de seus direitos, e/ou cidadãos completos na sua cidadania. Esse será o papel do novo profissional que ora conclui a referida especialização em PROEJA com a certeza de fazer a diferença na educação desses jovens.



A formação de professores é um campo em que paradigmas devem ser superados e soluções apontadas, principalmente no que tange à formação de docentes para atender a demanda da educação formal, que tem decisiva influência em todos os outros níveis de educação. Neste contexto, é inegável a necessidade de qualificar, em curto prazo, professores que ainda não cumpram o requisito da especialização em PROEJA como forma de transformação destes professores que precisam, com urgência, lançar um novo olhar






à clientela discente diversa das nossas escolas e, consequentemente, também na maneira de vivenciar o processo ensino-aprendizagem.


## **FORMAÇÃO NO PROJETO LOGOS II E NA ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA**





A existência de professores leigos ou não especializados atuando em salas de aula sempre foi uma realidade no Brasil. Para capacitá-los o governo vem investindo em projetos de Políticas Públicas Educacionais, visando erradicar a figura do professor leigo através de cursos de curta duração conferindo-lhes assim a titulação necessária.





Embora, de acordo com Pereira (2010), se tenha investido bastante em programas de formação de professores nos últimos vinte anos, a carência de pessoal docente qualificado para atuar na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos tem se constituído num dos pontos críticos e mais importantes na expansão da Educação Profissional no país.



Segundo Lopes e Souza (2009), estudar pode não resolver todos os problemas sociais ou acabar com a injustiça social, mas é o meio pelo qual a pessoa pode reescrever sua própria história, portanto, ressaltado várias vezes o caráter ideológico da educação. Demonstrando o poder de consciência do indivíduo e que o qual interfere na estrutura da sociedade na qual estar inserido.



Aderimos ao pensamento de Lopes e Souza e cientes do poder da educação, e julgamos nosso trabalho pode ser classificado como pesquisa qualitativa e tem como objetivo principal compreender o processo e seu significado. Montando um comparativo entre as propostas do Projeto Logos II e da Especialização do PROEJA, ressaltamos alguns aspectos importantes quanto ao valor dos mesmos.



Quanto à estrutura curricular, os projetos ministravam disciplinas coerentes e essenciais a sua formação, mas podiam investir na inter-relação pessoal, sociologia e psicologia para conscientizar da importância de ser professor e de se certificar. No caso do PROEJA, em específico à especialização dos professores já graduados, ademais do perfil diferenciado destes docentes, há maior conscientização quanto ao estado e deficiências da educação e também dos processos de mobilização para melhorar o quadro educacional no País nos

últimos anos. Ou seja, os docentes parecem que estão mais conscientes e aptos a escolherem, interagindo melhor.

A especialização do PROEJA permite adentrar com novo olhar sobre a realidade dos direitos a partir da Constituição Federal e demais legislações, a saber: direito da criança e do adolescente, direitos dos idosos, direito das pessoas com necessidades especiais, direitos indígenas e questões de gênero e equidade nas relações. É possível afirmar que após as leituras de aprofundamento e debates, participativos e calorosos, o profissional da educação ao final do estar mais aberto a mudanças, renovado, sabedor da sua responsabilidade na comunidade - escola e sociedade.

Salientamos, ainda que, a ausência de uma construção mais crítica do professor no Logos II devia-se, entre outros fatores, ao contexto de profissionalização massiva que fora planejada por técnicos em Brasília, sem conhecimentos da realidade dos outros Brasis da década de 70. Hoje, vemos que a Educação e a Educação à Distância (EAD) parecem encurtar as distâncias não apenas geográficas, neste país continental que é o Brasil, mas possibilita compartilhar experiências.


Necessário lembrar, que apesar das novas tecnologias estarem a serviço dos profissionais, entre eles os da educação, e da tendência à especialização dos professores em PROEJA, chamou a atenção para a necessidade de que a Educação mantenha níveis de qualidade, ao mesmo tempo em que se realize a formação de profissionais mais conscientes dos desafios deste novo País do Século XXI, mas que infelizmente ainda persistem alguns problemas do Século XX.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**


A educação necessita de adequação constante ao processo histórico-cultural e social, uma vez que o processo é contínuo em decorrência ao processo de transformação das estruturas econômicas, sociais e políticas; exigem cada vez mais um professor crítico e sensível às mudanças, comprometido com a verdadeira justiça social, independente para que série ensine.

Qualificar profissionais na área de educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, metodologias, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da







docência, fossem ao LOGOS II/Especialização PROEJA, as circunstâncias particulares e as situações próprias desses programas, requerem compromisso por parte de todos os envolvidos (Professores/alunos).




Entendemos que o profissional da educação precisa ser bem remunerado para melhor desempenhar o seu labor de ensinar. Assim entendemos que as políticas educacionais de fixação e de valorização dos professores devem levar em consideração as condições socioeconômicas dos professores leigos e dos professores em geral. Nesse sentido, os programas de capacitação necessariamente devem ser acompanhados de medidas que valorizem e promovam melhorias de remuneração financeira, como mecanismos para combater a evasão do magistério.




Estamos cientes de que a Educação em todos os seus níveis, do básico ao superior, constitui um grande desafio para o Brasil. O mercado de trabalho exige, cada vez mais, a certificação do conhecimento como meio para a empregabilidade de milhares de jovens trabalhadores.




Neste contexto, propõe-se aos educadores um repensar acerca do ensinar e aprender, ou seja, da sua prática pedagógica, visto que alguns enfocam na função reparadora. É preciso que nós, enquanto professores, tenhamos sensibilidade para instigar, conhecer, descobrir e elevar o desempenho dos alunos durante o processo de educação formal, além de reconhecer que função essencial da Educação de Jovens e Adultos é a função qualificadora.



Quanto à estrutura curricular do LOGOS II e da Especialização PROEJA, ambas possuem particularidades. Um ponto comum entre elas é a presença da disciplina “Didática” que teria o papel de qualificar tecnicamente os profissionais da educação para melhor desempenhar o seu magistério no processo do ensino-aprendizagem.



Da perspectiva dos professores que participaram dos Projetos LOGOS II e da Especialização PROEJA, parece-nos correto afirmar que a ação transformadora dos mesmos foi real, melhorando as condições sociais, econômicas e culturais dos mesmos.



Quanto à experiência do Projeto Logos II transcendeu os aspectos educacionais, chegando a modificar o contexto dos então professores leigos que aceitaram o desafio proposto de estudar mais para cumprir o objetivo de ensinar melhor. Trinta anos

após a experiência do Logos II, percebe-se que a Especialização em PROEJA tem o mesmo desafio, transcender o seu âmbito ao proporcionar aos professores uma nova maneira de entender o fazer educacional e, principalmente, conhecer a conexão da escola com a nova sociedade do Século XXI, onde a presença de novos temas, tais como a diversidade sexual, a inclusão das pessoas com necessidades especiais, a inclusão dos povos indígenas e quilombolas, os direitos das pessoas idosas, compõem o panorama da educação.

Sendo a transversalidade um dos temas, uma necessidade da educação atual para a formação do professor, que sejamos nós a mola mestra para conduzir esses jovens e adultos ao mercado de trabalho.

Apesar de algumas contradições existentes é primordial relembrar que em todo processo ensino-aprendizagem a marca da transformação deve estar presente, como afirma Guimarães Rosa: “Mestre é aquele que, de repente, aprende”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base PROEJA**. Brasília: MEC, 2006.


BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT, **Normas ABNT sobre documentação**. Rio de Janeiro, 2000. (Coletânea de normas).


BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394/96. **Estabelecem Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996.

CIAVATTA, M; RUMMERT, S. M. **As Implicações Políticas e Pedagógicas do Currículo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Formação Profissional**. Educação & Sociedade, vol. 31, núm. 111, abril-junho, 2010, pp. 461-480, Brasil.


FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo:




Paz e Terra, 1996. <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/A-FORMACAO-DO-PROFESSOR-DO-PROEJA-IMPLICACOES-NA-PRATICA-PEDAGOGICA.pdf>> Acesso em: 05/05/2011



LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. EJA: **Uma Educação Possível Ou Mera Utopia?** <[www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_SelvaPLopes.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf)> Acesso in: 10.jul.09.



MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 720p.



MARIN, Alda J. (1995). **“Educação continuada: introdução a uma análise de**

**termos e concepção”**, **Cadernos CEDES**, Campinas:Papirus, n. 36, pp. 13-20.

ROCHA, J. C. B. Filologia Política na Amazônia brasileira. **Longa Lingua**, v. 8, 2007, p. 32-36.

ROCHA, J. C. B. **Filologia Política** (em prensa na EdUFRO). Porto Velho: EdUFRO, 2012, 300 pp.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22<sup>a</sup> edição, São Paulo: Cortez, 2002, 355 p.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Cia das Letras, 1998, 528 p.

# LETRAMENTOS DA FLORESTA EM HISTÓRIAS CONTADAS POR SERINGUEIROS E RIBEIRINHOS DE UM CONTEXTO AMAZÔNICO

Maria das Graças da Silva  
Rodrigo Nascimento Queiroz  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O Projeto, Letramentos da Floresta em histórias contadas por seringueiros e ribeirinhos de um contexto amazônico, destina-se a investigar aspectos linguísticos em um *corpus* composto por lendas da cultura dos municípios de Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Porto Walter da região do Acre e no Guajará no Amazonas. Os textos serão estudados, a partir da perspectiva teórica da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985, 1994) verificando a importância de elementos linguísticos como verbos, substantivos, conjuntivos e referenciadores na construção dos significados nesse tipo de gênero. Para tanto a finalidade é de identificar quais ações e atividades humanas estão sendo expressas no discurso e que tipo de realidade está sendo retratada. As análises poderão apresentar os tipos de escolhas linguísticas realizadas pelo ribeirinho, e que por sua vez representarão características dos participantes e do contexto da floresta, bem como as influências que exerce o discurso ribeirinho sobre si e o outro. Desse modo, o projeto visa contribuir para a valorização, preservação e divulgação da cultura amazônica e do contexto sociocultural em que tais histórias são contadas.

**Palavras-chave:** Seringueiros. Ribeirinhos. Cultura amazônica. Atividades humanas.

## INTRODUÇÃO


Em recantos rurais como na Amazônia brasileira em que a parcial ausência de recursos midiáticos torna-se um fato quase despercebido, principalmente pelo pouco conhecimento que se tem deles, as pessoas costumam interagir contando histórias. A prática oral tem uma grande importância no contexto amazônico, principalmente na zona rural, lugar em que as pessoas ainda mantêm o ato de narrar preso pelo ato de fazer: “Quando

dizer é fazer – palavras e ação” (AUSTIN, 1962a).



Com isso, o tempo é preenchido com manifestações de caráter genuíno, que se distinguem de outros lugares e de outras vidas, por meio de peculiaridades inerentes ao meio, assim como pelas representações que assumem no contexto em que habitam. Assim, o velho ato de narrar se renova a cada história que o ribeirinho conta e reconta, em meio a sua rotina diária. Essas manifestações podem ser reconhecidas e interpretadas como fontes enriquecedoras da mente humana, já que preenchem parte das necessidades comunicacionais das pessoas que contam e daquelas que ouvem.

Sempre que surge uma oportunidade, algumas histórias são sempre (re)tomadas, (re)feitas, (re)contadas, e, como numa rede de pescar, vão tecendo fios e arrebanhando ouvintes, que as (re)constróem ao passarem aos outros e outros mais e, assim, se alastram pelos caminhos estreitos da floresta, construindo múltiplos significados. Utilizo a metáfora da rede de pescar para enfatizar a forma como as histórias são registradas, justamente com o objetivo de passar à frente, de boca em boca, por onde vão sendo transmitidas as experiências das pessoas que habitam às margens dos rios e o interior da Floresta.



A contação de histórias, no contexto amazônico do Rio Juruá, continua sendo uma atividade presente, principalmente entre as pessoas de mais idade, que oportunizam o evento em momentos de interação e socialização. No ato de contação, os ribeirinhos estabelecem uma espécie de disputa, delegando-se mais respeito e credibilidade àquele(s) que se destaca(m) com o maior número de narrativas contadas. O contador de histórias da floresta é também aquele que conhece os mistérios, que sabe despertar a curiosidade e a sedução do ouvinte para o evento narrado (BENJAMIM, 1994). Ele sabe





dar conselhos, orientar, conduzir, ouvir e extrair daquilo que ouve novas experiências, aos quais inclui no seu contar. Assim, por meio da experiência, sua e de outras pessoas, ele pode recorrer a um acervo de toda uma vida.






No contexto das margens e dos seringais, a atividade de contar histórias é delegada aos mais velhos pelo saber que lhe ofertara a vida e as circunstâncias vividas. Benjamin (1994, p. 205) diz que contar histórias é uma arte focada na repetição, pois, ao contá-las e recontá-las de novo, assegura-lhes a permanência. O autor lamenta a falta de ação ao se ouvir uma narrativa. Diz ele que “ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”. Ao contrário do lamento benjaminiano, o contexto da floresta, retratado nesta pesquisa, ainda preserva atividades laborais enquanto histórias são tecidas, podendo, por isso, contribuir para sua preservação.



Notadamente, dentre as atividades praticadas durante os eventos, as mais comuns são: fiar (tarrafas, redes); tecer (peneiras, cestas, caçuas); debulhar grãos (milho, feijão, fava, mudubim); entaniçar o tabaco. Benjamin explica, ainda, que “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las” (BENJAMIN, 1994, p. 205).



É mister que o desejo de ouvir e contar histórias é inerente à condição humana. Se esse é um desejo atribuído à essa condição, então a pertinência de pesquisas sobre histórias orais justifica a presença da Literatura Oral, como categoria conceitual de análise no palco das academias, como fator fundamental para o reconhecimento e fortalecimento das manifestações culturais dos povos amazônicos.



Contar histórias exige a apreensão do real, a criação de um espaço reservado aos valores, símbolos, normas de vida, experiências que permitam o reconhecimento das pessoas, as relações de convivência, de solidariedade, assim como a consolidação de uma identidade própria. Na contação de histórias na floresta, a consolidação de uma identidade ribeirinha é prioritária. Esta, se constrói na trama do cotidiano por meio das necessidades, dos medos e da coragem com que regem sua vida na comunidade, socializando-se com companheirismo, com as angústias, as limitações que a vida na floresta lhes impõem,

e as aventuras que tanto atraem o homem, de modo geral.

Lembra Mello (1962), que nas suas viagens pelo interior amazônico, as lendas e histórias, divulgadas por seringueiros, mateiros, castanheiros, remadores e parteiras, apresentam sempre uma nova versão. A lenda do Mapinguari é um exemplo vivo dessa inovação quando contada pelos ribeirinhos ou por outras pessoas que habitam a floresta, pois é continuamente reinventada.

É inegável que os aspectos que caracterizam as histórias orais de ribeirinhos precisam ser preservados como forma da não violação de sua cultura e de seus valores. Dessa forma, ao se construir histórias de culturas orais, é fundamental o cuidado com a performance do narrador. Patrini (2005) demonstra uma preocupação sobre a permanência do contador de histórias que na atualidade não tem mais um tempo e um espaço reservado e destinado exclusivamente a ele. Assim, contador e público são passageiros tanto quanto o instante que os reúne. [...] No entanto, apesar desse clima de fragilidade que pode envolver o contador, o desejo de recontar e de escutar histórias resiste (PATRINI, 2005, p. 147).

Com referência ao texto oral, a performatividade inclui variações na caracterização da voz que podem aparecer em aspectos como entonação, repetição, pausa, no uso inesperado do silêncio, entre outras. Sendo típicos da língua falada, esses aspectos tendem a desaparecer quando ocorre a transcrição da fala para a escrita. Zumthor (2000) diz que a voz humana constitui em toda cultura um fenômeno central. A preocupação que aqui pontuo é: por meio da transcrição de histórias orais, é possível que alguns desses aspectos percam sua originalidade, deixando fora do texto impresso toda uma complexidade e dinâmica do processo performativo que caracteriza a narrativa oral. Em torno disso, é relevante o que nos diz Benjamin (1994) sobre a narração: em seu aspecto sensível, não é de modo algum um produto exclusivo da voz, e nela a mão intervém decisivamente com seus gestos apreendidos na experiência do trabalho, que sustentam de muitas maneiras o fluxo do que é dito. Assim, é importante que a transcrição não descarte aspectos extralinguísticos como entonação, gestos e outros, que valorizam o texto oral.



## A MATERIALIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS ORAIS

No *corpus* pesquisado, são visíveis as formas caracterizadoras do texto oral. Na visão performativa da linguagem essas formas se referem de modo imediato a um acontecimento oral e gestual, de modo que a performance se liga ao corpo, ao espaço imprimindo ao ato uma noção de teatralidade. Eis porque a performance, segundo Zumthor (2000), é entendida como o momento da recepção, aquele em que um enunciado é recebido, portanto percebida pelos sentidos de um produtor e um receptor, caracterizando-se pois, como ato de presença no mundo e em si mesma. A performance, de modo real, retrata o mundo vivido.

A natureza performativa do enunciado está na forma como o produtor usa a linguagem, nela ele imprime veracidade à sua fala, expõe dados da situação e do contexto, faz afirmações, declarações... e ênfases, e, pelo seu ato de fala mostra que sabe o que diz. No texto citado o produtor é tão eficiente quanto os efeitos performáticos e persuasivos que usa, ou seja, estão presentes no texto, marcas linguísticas que não deixam dúvidas ao expectador sobre os acontecimentos narrados.

“Na cultura oral, contador e ouvintes compartilham do mesmo mundo, assim como o vêem pelo mesmo prisma” Scholes e Kellogg (1977, p. 37). Dizem eles que a tradição oral é representada tanto pela estória quanto pelo autor que intermedia o objeto narrado e suas próprias convicções. Presume-se, assim, que a linguagem está sempre buscando uma forma de agir sobre o outro. Esse entendimento tem por base a teoria dos Atos de Fala, esboçada por Austin, por volta dos anos cinquenta a sessenta (OTTONI, 2002).

A narrativa aqui analisada retrata a vida do homem da/na floresta, seus medos, sua coragem, determinação, resignação, sabedoria, o contexto por ele habitado e muito mais. O narrador já falecido, deixa transparecer um amplo conhecimento do mundo da floresta assim como das adversidades que permeiam sua vida nesse misto de encantamento e realidade em que diuturnamente transita. O mundo por ele vivido é representado por elementos que ultrapassam as fronteiras de uma simbologia quando se apresentam de uma forma real traduzidos por meio de elementos

linguísticos de uso comum na linguagem da pessoas, com exceção de alguns termos próprios da linguagem ribeirinha e seringueira, e aqueles que caracterizam especificamente a oralidade naquele contexto.

O texto em estudo nesse artigo utiliza a Linguística Sistemico-Funcional (doravante LSF) (Halliday, 1985, 1989, 2004), teoria que vê a linguagem como um recurso que constrói significados que são codificados pelas estruturas linguísticas nas quais é perceptível a relação que se dá entre a forma e a função de tais estruturas. Segundo Eggins (1994, 2002, 2004) a LSF procura explicar o modo como os significados são construídos nas interações do cotidiano, e confirma a proposição de Halliday de que ela é sistêmica e funcional: *sistêmica* porque vê a linguagem como uma rede de sistemas, visando atingir diferentes significados; *funcional* porque dá ênfase à atividade social por meio das interações linguísticas com propósitos ou funções previamente estabelecidas.

Com base nessas evidências, deve-se levar em consideração a relação entre a linguagem e o contexto social, pois para a LSF a linguagem é vista como um fenômeno social. Assim, quando uma interação ocorre, as possibilidades de realização se concretizam e o usuário, dependendo da situação na qual se encontra, utilizará a linguagem de acordo com as intenções que deseja alcançar. Ressalto, ainda, que essas realizações são sempre significativas e intencionais, quer o discurso seja falado ou escrito.

Utilizo também a teoria do gênero e do discurso trabalhados por Martin e Rose (2007, 2008), segundo os quais “as histórias são gêneros centrais em todas as culturas, de alguma forma em quase todas as situações imagináveis e fases da vida”. Martin e Rose (2003) discorrem sobre a gramática, o discurso e o contexto social para entender como se dá essa realização linguística. Os autores enfatizam que, na LSF, a análise do discurso cria uma interface da análise gramatical e da atividade social.

Segundo Martin e Rose (2007, 2008) os gêneros são caracterizados como processos sociais, organizados em estágios e orientados para um propósito definido. Os autores ressaltam que as orações e seus elementos estruturais constituem o foco de trabalhos na área linguística, uma vez que representam o discurso, lugar esse interconectado com

a atividade social e sobre o qual a análise linguística tem uma ampla aceitação. Os autores vêem na análise de textos uma relação com a cultura, assim a oração é o ponto central do processo discursivo, pois é a partir dela que se pode chegar à compreensão do que é, como, e por que as coisas são ditas. Por isso, a necessidade de separação de suas partes por

meio da análise linguística.

O diagrama representado pela Figura 1 simboliza o modelo do desenvolvimento da linguagem dentro do contexto social, por isso auxilia a explicação de como ocorre essa relação que se dá entre os três elementos em destaque:

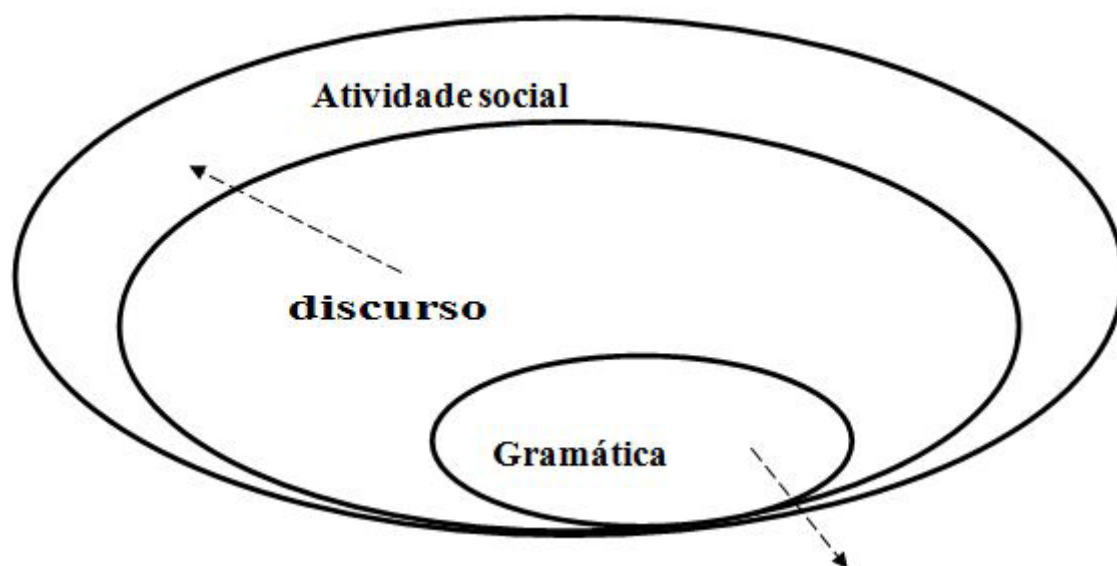


Figura 1: Discurso em relação à gramática e à atividade social.  
Adaptado de Martin e Rose (2003, p. 4).

Um tempo um cara foi pra mata também quando escutou o Mapinguari. Ele já sabia que era o Mapinguari. Aí correu, aí correu! Aí chegou na beira do garapé, tinha uma arvorezona, ele subiu na árvore. O Mapinguari chegou debaixo, aí olhou, aí viu a sombra dele na água. Fez fincapé dentro d'água. Aí saiu pro seco. Olhou, de novo, aí ele não afundava. Pegou uma pedra, amarrou no pescoço e não boiou. Fez fincapé dentro d'água. Aí saiu pro seco. Olhou, de novo, aí ele não afundava. Pegou uma pedra, amarrou no pescoço e não boiou mais. Fez fincapé dentro d'água. Aí saiu pro seco. Olhou, de novo, aí ele não afundava. Pegou uma pedra, amarrou no pescoço e não boiou.

A tradição da LSF busca compreender e interpretar o contexto em que se realizam os textos e formulam um estudo do discurso para além da oração, o que os leva a buscar o contexto em que se dão as realizações, e que denominam de sistemas de discurso ou de semântica do discurso, sendo essa mais

uma razão para a elaboração da análise por meio desta teoria. Ciente da função do contexto, entende-se que as escolhas feitas pelo produtor de texto são frutos do contexto, pois elas refletem-no e retratam-no. Desse modo, uma gramática precisa estar adequada a essas particularidades funcionais da língua. Halliday (1994) considera que uma análise do discurso que não é baseada na gramática, não corresponde a uma análise, mas simplesmente comentários sobre um texto.

Por meio da análise nos elementos linguísticos (verbos, substantivos, conjuntivos e referenciadores, continuativos) que fazem a costura desta narrativa é possível ver até que ponto influenciam o narrador na construção dos textos, além de permitir identificar quais ações e atividades humanas são expressas no discurso por meio desses elementos linguísticos, assim como conhecer que tipo de realidade vem sendo retratada nos discursos da floresta. Para uma melhor compreensão da narrativa fazendo uso das partes que

lhes caracterizam o texto aqui analisado Introdução, Complicação, Resolução. será dividido em três partes fundamentais:

#### INTRODUÇÃO

*Dois companheiro saíram porque lá da colocação não tinha comida pro companheiro dele sabe? Agora, o xiguinte: cortavam duas estrada. Um cortava uma, custiando a estrada do outro. E tinha aqueles ponto, que as estrada passa muito por longe, dá aquelas volta, aí passa perto uma da outa, quase dentro da outa. E aí saiu esse bicho, esse mapinguari, muito antes de chegar o canto que o companheiro gritava pra vê a distância do outro se tava mais atrasado ou se tava mais adiantado dos outros dia. Aí ele ouviu o grito, antes de chegar o canto. Aí diz: \_ mais vige, fulano hoje vai muito ligeiro porque já uma hora dessa ele já vai passano do ponto!*

Quadro 1: Introdução da narrativa oral

Fonte: Dados da pesquisa

#### COMPLICAÇÃO

*Aí ele sai. Gritou, aí o bicho gritou, e se aproximou-se, e lá vem. Aí ele desconheceu o grito, que num era do companheiro dele. Ele vai, sobe num pau na beira da estrada. Subiu numa, numa vara e foi lá pra cima. Aí quando o bicho gritou perto, aí ele já não gritou mais. E o bicho gritou de novo. Aí ele escutou o quebrado, lá vem, lá vem o quebrado. Aí ele vinha com o companheiro dele já, debaixo do braço. Tinha pegado o companheiro, já, desse que ouviu o grito, vinha com ele debaixo do braço. Assim, meteu o braço por debaixo do braço dele e aí dava aquela dentada, tirava aquele chaboque, sabe? aí dava aquele grito, aí dissia a cabeça e outra chabocada. Aí o freguês desceu, correu pra casa. Chegou em casa cortou as corda da rede que ele não foi nem desatar e jogou-se pra casa do patrão. Chegou lá e conto o causo. Aí o patrão juntou um bocado de gente pra vin vê essa fera. Aí vieram, muita gente. Aí disse que tinha um velho, (...) disse que era um dos cassacu, e ele disse pro patrão: E eu vou também. \_ Rapaz, o quê que tu vai ver, o bicho já comeu uma pessoa novo, e tu vai fazer o que? o bicho vai te pegar? \_ Não, mas me dê uma arma que eu quero ir. Foi. Aí quando chegou lá, aí entraram na estrada, e foram e foram, aí se espalharam na mata. Um gritava pum lado, outro gritava pra outro, aí ouviram o grito diferente sabe? O bicho já tinha cumido o seringueiro e ainda tava pur lá, sabe? Aí disse que touceira de abacaba ele trocia aquelas mais nova aqueles filho, trocia tudo e fazia cama no toco das abacabeira. Aí soltava aqueles cabelão, cabelo bem grande como... como cabelo de rabo de bandeira, cabelo de bandeira dá mais de palmo é um cabelão bem grande que faz aquele, aquela vassorona. Pois bem, aí o povo via a cama e conhecia logo pelos cabelos que ele deixava. Aí o velho... o bicho trajou de lá prá cá e lá vem, lá vem e lá vem, aí o pessoal tudo de batalhão. Aí começaram a atirar, atirar, atirar... e o bicho chagano pra perto, se aproximano. Aí eles atirano e fastando, e fastano e o veio caiu no chão e deitou-se. Aí quando o bicho vinha atrás de ver se pegava, o veio que tava deitado atirou no imbigio dele, deitado né? Atirou no imbigio dele que disse que é o único canto que entra bala que é um bicho de casca, bate e releva. Já tinham dado muito tiro, mas não tinham atingido ele. Aí mataram esse animal.*

Quadro 2: Complicação da narrativa oral

Fonte: Dados da pesquisa

### RESOLUÇÃO

*Entonce ficou na história e depois desse apareceu outo aqui no Mirin. Apareceu esse animal. Muitos seringueiro deixaram a colocação porque quando ele andava, o rasto dele, pra quem conhece o que é Mao de pilão, é mesmo que tá vendo, o rasto. Adonde ele pisava na mata em riba das raiz, aqueles pau de leite ficava escorrendo o leite sabe? que ele pisava e descascava o pau, aí ficava escorrendo o leite. Aí dentro do Mirin viram vários vestígio dele, mas não chegaram a ver porque desviava né? Quando ouvia o grito, torava de banda, ninguém gritava porque tava sabendo que era ele. Saiu muita gente da colocação.*

Quadro 3: Resolução da narrativa oral

Fonte: Dados da pesquisa

## DELINEANDO AS NUANCES LINGÜÍSTICAS E SIGNIFICADOS DO CONTEXTO DA FLORESTA

Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) inauguraram a análise formal da estruturação da narrativa, na área de Estudos da Linguagem, que tinha como interesse a análise sociolinguística das comunidades de fala, por meio de estudos sobre narrativas orais produzidas por jovens falantes do inglês vernáculo. Na experiência os autores utilizaram o método de interação face-a-face, e observaram a recorrência de determinadas estruturas de forma específica e diferentes, com relação à língua padrão (TRINDADE, 2010). A experiência desse trabalho mostrou para os autores (LABOV E WALETZKY, 1967; LABOV, 1972) que toda narrativa é sequenciada sob a forma de ações ordenadas, por meio de fatos que fazem parte do cotidiano do falante, organizadas por uma ordem espacial e temporal de ocorrência.




Essas ocorrências são constituídas de elementos linguísticos constituidores dos textos construídos pelo narrador ribeirinho. Na análise foram observadas a estrutura frasal, as palavras tal qual foram pronunciadas, assim como a estrutura das narrativas construída pelo narrador. Em virtude dessa preocupação, observou-se as pausas utilizadas como marcas de expressividade na tentativa de registrar, ao máximo, as nuances da fala ribeirinha, já que a reprodução dos gestos, das mímicas e a da postura corporal do narrador, ao contar suas histórias, não se estabelecem pela ação da escrita. Sendo que a não observância desses aspectos pode, por vezes, comprometer o caráter do texto oral na sua passagem para a escrita e, por meio da transcrição,

a performatividade da tradição oral que permeia a narrativa na sua originalidade, pode se perder totalmente, fazendo com que aquilo que nasceu como processo oral se torne apenas parte de um produto escrito.




O texto em análise retrata uma situação de confronto entre homens e o Mapinguari, no meio da mata, caracterizada por elementos pertinentes ao mundo da floresta. O fragmento é construído na trama pelo conhecimento que tem o produtor do mundo por ele narrado, cuja intenção é transmitir as informações sobre a floresta, os perigos que causam, assim como uma dose expectativa e de curiosidade aos ouvintes. Por isso, as histórias contadas geram sempre efeitos sobre o outro.

Na seleção dos itens de análise foram considerados aqueles que apresentassem uma maior frequência de acordo com o número total de ocorrências, sem, contudo, desconsiderar a importância de outros itens presentes. Para esta análise os itens selecionados se mostraram suficientes: os *substantivos* representados por palavras contextuais que representam a vida na floresta, seres e coisas; os *pronomes*, principalmente aqueles que representam os participantes fundamentais nas histórias; os *verbos* de ser, de dizer e de ação porque nestes é possível se identificar características pessoais, as vozes representadas, as ações e os movimentos do homem da floresta; os *conectores* que tiveram um importante papel na conexão das vozes constituidoras de discursos nas histórias, as quais ocorreram em vários momentos de modo diverso, tanto para contradizer ou para concluir algum feito; e ainda, algumas *partículas de ligação* bastante usadas nos discursos e, que, nas histórias orais de ribeirinhos tiveram um papel caracterizador da oralidade nos discursos produzidos pelo morador da floresta.








Percebe-se que a ocorrência de itens lexicais no discurso não acontece aleatoriamente, mas em função das necessidades do produtor dos textos. As histórias orais que constituem esta análise são representadas por categorias léxico-gramaticais, que expressam atitudes, noções e sentimentos do habitante da floresta sobre os elementos do seu mundo. Nos textos, os itens mais frequentes são representados pelos nomes: *bicho*, *estrada*, *Mapinguari*, *homem* e *colocação*. Os textos são, portanto, construídos em torno desses itens que se organizam linguisticamente e semanticamente, formando os chamados “campos lexicais” e “campos semânticos”.



No texto ribeirinho, o narrador elabora o mundo em que vive de uma forma bem original, com características que retratam sua realidade, enfatizadas por meio dos seguintes elementos: *a estrada de seringa* (espaço da floresta em que o homem, na função de seringueiro, é destinado a buscar a sobrevivência na coleta do leite da sua desventura); *a colocação* (lugar reservado ao seringueiro para morar e cultivar produtos básicos de pouco consumo); *o homem* (os textos retratam o homem no contexto da floresta como: o seringueiro, o índio, o caboclo, o cara); *o bicho* (se refere geralmente ao Mapinguari, mas apenas em uma das histórias o narrador se refere ao homem dotado de coragem para combater o Mapinguari).



Além desses, outros elementos (nomes) como a caça, os vizinhos, o seringueiro, o caboco, a terra firme, a mata, a capoeira, o pau, a estopa, o grito, o braço entre tantos outros que dão forma aos textos, dotando-os de sentidos, confirmando, com isso, os propósitos do narrador ribeirinho. Esta explanação parte dos nomes (substantivos) mais frequentes, explorando o item que representa o protagonista principal no *corpus* pesquisado – o Mapinguari. Em alguns textos, o nome da fera que abalou moradores da floresta amazônica é totalmente omitido em razão do medo que provoca sua aparição na floresta. O nominativo

Mapinguari, dá ênfase a um dos propósitos fundamentais do produtor ribeirinho, ao criar seus textos, que orienta sobre os perigos da floresta. Muitos outros elementos poderiam ser destacados em um trabalho de maior dimensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo identificou, nos textos, não só as estruturas genéricas, mas também os sentidos neles inseridos e, ainda, a relação destes textos com o mundo da floresta, sua representação como construção que orienta a vida das pessoas naquele *locus*. Por essa razão, a narrativa elaborada pelo ribeirinho amazônico reflete o seu contexto e a sua origem em suas dimensões, os segredos da mata, a força da natureza sobre o homem os efeitos naturais, e tudo aquilo que o circunda.

As histórias orais de ribeirinhos mostram, por meio do discurso, que a tradição oral ainda predomina em contextos rurais, como as margens do Rio Juruá, apesar do momento histórico que se vivencia, caracterizado pelos meios de comunicação de massa que tendem a levar as pessoas a aderirem outras formas de comunicação. A noção de tradição oral, nesse estudo, serve para caracterizar as práticas sociais e culturais, na porção da Amazônia Brasileira, na região do Acre e Amazonas, às margens do Rio Juruá, caracterizada como contexto ribeirinho.

Os elementos de oralidade presentes nas histórias fazem parte do cotidiano ribeirinho, denominando, classificando e referenciando os elementos da natureza nos discursos no qual ele cria e recria, parafraseia e reinventa as histórias que conta. Dessa forma, ele preserva a tradição oral que retrata sua vida no contexto da floresta. A representação da vida na floresta, nos itens lexicais que compõem as histórias, podem ser expressos por meio do Gráfico 1, que mostra a proporção dos perigos expostos ao homem que ali habita:

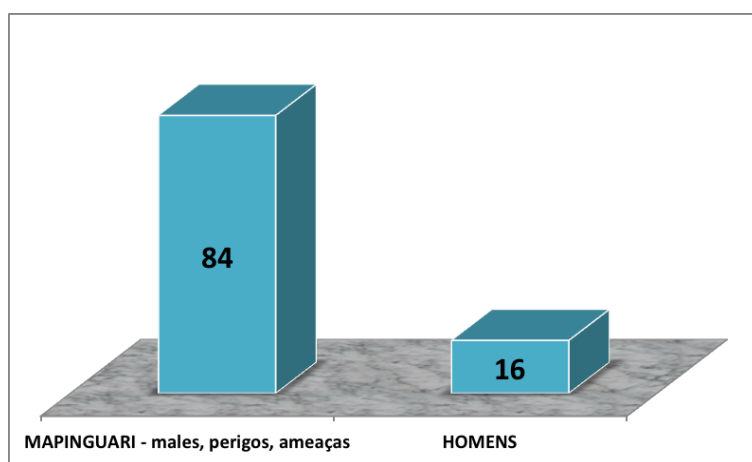


Gráfico 1: Representação do homem frente aos perigos da floresta.  
Fonte: Dados da pesquisa

Por esse motivo, o ribeirinho cria narrativas que retratam exemplos de causos acontecidos, de orientações e de alerta sobre os cuidados sobre a vida na floresta, dentre informações diversas que devem ser consideradas para o ingresso nesses lugares. Um fato real nesses contextos é que as comunidades ribeirinhas se localizam a quilômetros de distância umas das outras, e por isso, no dia a dia, eles só interagem movidos por uma grande necessidade, um acontecimento trágico, salvo aquelas ocasiões de festividade, como os novenários dos santos padroeiros ou as festas dançantes. Em virtude dessa realidade as pessoas que habitam o contexto da floresta ficam isoladas, chegando a passar meses na mais completa solidão e expostas aos perigos que o meio oferece sem sequer ter como comunicar-se com outras pessoas.

A coesão verbal garantida pelos verbos *ser, ir, dizer, gritar e chegar* contribuiu para o fluxo de informação nas histórias orais, uma vez que esses mecanismos agem de modo complementar a outros presentes no texto, contribuindo com a construção da mensagem. Sua funcionalidade nas histórias foi de caracterizar os estados de personagens, os acontecimentos e as ações, bem como declarar o tempo em que as ações aconteceram. Essa capacidade contribuiu com esse estudo também na identificação do gênero narrativo, o qual é reconhecido por meio de uma ação no tempo passado.




Os conjuntivos, por sua vez, também serviram à análise das histórias orais por meio das relações coesivas que caracterizam sua funcionalidade como conectores das

partes do discurso dentro do texto que, consequentemente, contribuíram para a organização dos estágios que caracterizaram o gênero e para o fluxo de informação na organização das mensagens.




Elementos representados por continuativos, além de contribuírem para o fluxo de informação nas histórias, por meio do movimento (as ondas) na sequenciação dos textos gerando novas informações, também agiram como sinalizadores do contexto. A presença de uma grande quantidade de elementos como *aí, e, pra, né, já* indicaram uma forte presença da oralidade no discurso ribeirinho. Portanto, os continuativos presentes nas histórias orais corroboraram de modo significativo com a análise de periodicidade, pois as funções por eles desempenhadas constituem uma ferramenta fundamental nesse tipo de análise.

Adentrar à floresta e ao rio, em busca de histórias contadas por ribeirinhos de um contexto amazônico, constituiu um dos momentos mais significativos da pesquisa, pois, esses elementos, além de serem constituidores de uma importante unidade socioambiental, são também inspiradores do imaginário local, considerando-se que se articulam com o fictício e concretizam-se em textos que brotam espontaneamente da boca do povo, assim como seiva natural. Os textos divulgados são frutos do cotidiano ribeirinho, criados a partir das experiências de vida de cada contador. Brotam, portanto, da intimidade e da familiaridade com que convivem com os elementos da natureza e com o outro.



Os textos surgem, portanto, das carências e necessidades, do medo e da coragem, da



força geradora de suas vidas, assim como das fraquezas que os limitam ante as adversidades que a vida na floresta lhes impõe. O narrador ribeirinho cria para si um mundo de ficção que não se pauta apenas num valor estético, mas na força de uma representação social que reveste suas histórias de significância e valor local. Complementar a isso, Cascudo (2004) afirma que narrativas revelam informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social, uma vez que se constituem em um documento vivo que denuncia costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos.




Por ser um tipo consagrado na literatura, tanto quanto na vida das pessoas desde que o ser humano existe, a narrativa permeia o nosso cotidiano, desde as ocorrências mais comuns, até aquelas carregadas de significância. Segundo Barthes (2008) a narrativa está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomina, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas (BARTHES, 2008, p. 19).




O contador de histórias tem por característica proporcionar intimidade e familiaridade com os ouvintes, que silenciam ao ouvir suas histórias acreditando e confiando nos exemplos narrados. Conclui-se, por isso, que o momento mágico do ato de narrar é difícil de transcrever, pois muitos elementos estão no plano das sensações e, por isso, se tornam indescritíveis.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



AUSTIN, J. L. 1958. Performatif-Constatif. La Philosophie Analytique – Cahiers de Royaumont: 271-304 (Tradução de Paulo Ottoni – Performativo – Constativo. In: Ottoni (1998) **Visão Performativa da Linguagem**: 111-144).



AUSTIN J. L. **How to do things with words**. Harvard University Press 1962a. (Traduzido por Danilo Marcondes de Souza Filho. **Quando Dizer é Fazer** – Palavras e Ação. Porto Alegre:

Artes Médicas, 1990).

BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas I - **magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Vol 1. Trad. de Sergio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASCUDO, L. C. **Lendas brasileiras**. 9ª ed. São Paulo: Global, 2003.

CASCUDO, L. C. **Literatura oral no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Global, 1984.

CASCUDO, L. C. **Contos Tradicionais do Brasil**. 13ª ed. São Paulo: Global, 2004.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Pinter Publishers. 1994.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Pinter Publishers. 2002.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Pinter Publishers. 2004.


HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold Publishers, 1985.

HALLIDAY, M.A.K; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

LABOV, W. e WALETZKY, J. **Narrative analysis**. In J. Helm (ed) *Essays on the verbal and visual arts (proceedings of the 1966 Spring meeting of the American Ethnological Society)* Seattle: University of Washington Press, 1967.


LABOV, W.; WALETZKY, J. **Narrative analysis**: oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, v. 7, 1997.



MARTIN, J. R; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. New York: London: Continuum, 2007.



MELLO, A. **Estórias e lendas da Amazônia**. São Paulo: SP, Editora EDIGRAF LTDA, 1962.



OTTONI, P. **Visão Performativa da Linguagem**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. Coleção Viagens da Voz, 1998.

PATRINI, M. L. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHOLES R; KELLOGG R. **A natureza da narrativa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.



# OLHAR, OUVIR, MANUSEAR: O ENSINO DE QUÍMICA, UMA PROPOSTA EXPERIMENTAL

Maria de Jesus Nascimento Pontes Abreu  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Minha Comunicação é fruto de uma experiência, assim, se apresenta de forma sucinta. Soluções Químicas foi o assunto ministrado na Disciplina de Química no segundo ano do Ensino Médio, na Escola Lourival Sombra Pereira Lima em Rio Branco/Ac. Antes de tudo, pensou-se em sensibilizar os estudantes com materiais do cotidiano: extrato de repolho roxo, soluções de soda caustica e ácido acético, além das vidrarias necessárias. Nessa experiência não houve dicotomia entre teoria e prática. Também não se valorizou esta em detrimento da outra, o que é comum nas aulas de Química. O intuito de oportunizar aos estudantes a compreensão da Química, através do olhar e do manuseio de equipamentos e materiais, foi desmistificar o olhar sobre o Ensino de Química, que geralmente não se associa ao cotidiano. Nessa perspectiva, o relato aqui apresentado é fruto das leituras e discussões sobre o ensino da Química. Para isso, recorri a alguns estudos de ALVES, sobre a formação de professores e sobre experimentação em sala de aula, RUSSEL e FONSECA. As reflexões e resultados aqui apresentados indica que o Ensino da Química pode melhorar com essa metodologia, pois se observou um percentual bastante significativo, porque somente 9,5% dos alunos responderam corretamente o questionário da avaliação diagnóstica, já depois, 86,2% acertaram as questões.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Soluções Químicas. Indicadores de pH.

## INTRODUÇÃO

Este relato é fruto de uma experiência nas aulas de Química na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lourival Sombra de Lima Pereira, localizada no conjunto Tangará, Rio Branco - Acre. Escolhi a turma do segundo ano do Ensino Médio para ministrar o conteúdo Soluções Químicas, porque tive contanto com eles durante a

realização do estágio supervisionado. Neste dia estavam presentes trinta e cinco alunos. Esta experiência teve duração de uma tarde letiva e metodologicamente se dividiu em quatro momentos, respectivamente: avaliação diagnóstica; aula expositiva explicativa; aula experimental e avaliação formativa.

No primeiro momento foi aplicado o questionário (avaliação diagnóstica) com seis questões que deveriam ser respondidas em vinte minutos, as quais abrangiam todos os subtemas das aulas. No segundo momento, aula expositiva explicativa – duração de uma hora e meia – com a temática: Solução Química e o uso de indicadores naturais de pH. Em seguida, os alunos se debruçaram na experimentação dessa aula, momento em que eu recapitulava os conceitos já discutidos. Por último reapplyei o questionário da avaliação diagnóstica.

## A ESCOLA: O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM QUÍMICA

É comum ouvir os relatos das dificuldades em ministrar a disciplina de Química, assim como de outras que se relacionam com as ciências exatas e naturais, porque, na maioria das vezes, as aulas se limitam as explicações abstratas, distante da realidade dos alunos, o que dificulta a apropriação do conhecimento, isto é, da relação dialógica entre a vida e a ciência (Química). Alguns autores defendem que a Química é uma ciência essencialmente experimental. No entanto, dificilmente se experimenta em sala de aula. AMORIM (2002) ainda acrescenta que mesmo quando há experimentação, pouco se problematiza de forma fundamentada e a tendência é, muitas vezes, reproduzir (repetir) o discurso sobre a sua importância de maneira praticamente irrefletida.

Geralmente as tentativas de proporcionar o desenvolvimento dessas atividades fracassam e a explicação para isso parece ser complexa. Há vários entraves que emperra o

êxito no processo de ensino aprendizagem. Isto porque muitos professores não tinham formação na área; falta de estrutura adequada e as dificuldades em adquirir equipamentos (vidrarias e reagentes).

O Ministério da Educação, com intuito de incentivar e implantar a experimentação nas aulas de Química disponibilizou “kits” para a maioria das escolas. No entanto, ANDRÉ (2001) relata que mesmo com a aquisição desses “kits” para as aulas experimentais não teve um aproveitamento significativo porque os “Kits” logo se tornaram entulhos nas escolas pelos mais variados motivos. Uma das principais desculpas de alguns professores é que deveria investir na estrutura convencional de laboratórios nas escolas: equipamentos, vidraria, reagentes para realizar os experimentos e não apenas em “Kits”.

A partir do insucesso dos “kits” e da necessidade de romper com uma visão de que precisa de laboratório escolar com condições de infraestrutura convencional, surge à possibilidade da utilização de materiais e reagentes de baixo custo e fácil aquisição, mas a adesão por essas alternativas se dá de forma lenta e pouco se divulga as experiências exitosas. Por essa razão, é que empreendi, tanto em realizar aulas teórica-prática, quanto escrever sobre esse processo de ensino-aprendizagem utilizando materiais de baixo custo e sem estrutura de laboratório. Também optei por utilizar indicadores de pH naturais (extrato de repolho roxo) e para demonstrar como é feito as soluções utilizei como

reagentes (vinagre branco e soda caustica), já as vidrarias fiz questão de levar béqueres, balão volumétrico e pipeta graduada com pera.

Primeiramente apresentei um de cada vez, neste momento não expliquei que poderia substituir estas vidrarias por recipientes convencionais: béqueres por copo de vidro transparente; pipeta graduada com pera por copo com indicadores de medidas.

### **AULA TEÓRICA-PRÁTICA: OLHAR, OUVIR, MANUSEAR E SENTIR**

Essa experiência foi realizada em 2009, com intuito de verificar se é possível desenvolver outras metodologias de ensino da Química nas escolas, embasada na experimentação, mesmo sem estrutura adequada e convencional. No primeiro contato com os alunos, logo percebi que eles não tinham nenhum contato com aulas experimentais. Na realidade, os alunos, a princípio ficaram bastante motivados, intrigados e curiosos para realizar as experiências, o que parece ter contribuído para isso foi o fato de eu estar usando trajes convencionais (jaleco e sapato fechado).

Desde então, comecei expor as vidrarias, reagentes, e o indicador. Isso foi o suficiente para reinar o silêncio confortável em sala. Todos me olhavam e para iniciar comecei a falar sobre o uso do jaleco, das vidrarias, reagentes e indicadores. Logo em seguida apresentei a proposta da aula que se alongaria pela tarde inteira.



**Figura 1:** A atenção dos alunos durante a aula teórica. (acervo pessoal)

Então, os primeiros vinte minutos seriam para responder o pequeno questionário (avaliação diagnóstica), que contemplava todos os temas das aulas teórica e experimental que seriam ministradas. É importante frisar que esse conteúdo já tinha sido ministrado anteriormente pela professora regente.

Durante a aula experimental busquei indagar aos alunos, motivando os, sempre relacionando os conteúdos da aula com o cotidiano; a importância da concentração das soluções, o cálculo da concentração e como as soluções estão presentes em nossa vida: nos sucos, refrigerantes, café, medalhas e entres outras.

A aula experimental foi realizada na mesma sala da aula teórica expositiva explicativa com a participação de todos os alunos do primeiro momento. Iniciei o

experimento demonstrando para eles, o protocolo da preparação das soluções. Mas calculei junto com a turma, inclusive com a participação direta de alguns, assim obtemos concentrações das soluções; em seguida apresentei as vidrarias e, à medida que eles manuseavam, também questionavam entre si, depois me indagaram, se poderia ser utilizado recipientes comuns: copo de vidro transparente, copos com escala numérica, entre outros.

Assim, a aula experimental, ultrapassava o caráter simplista do termo “experimento”. Nas pesquisas de Vigotski constata que “o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio.” (VIGOTSKI, 1999, p, 104).



**Figura 2:** Execução da aula experimental com a participação dos alunos. (acervo pessoal)


Percebi que nesse momento da aula não havia fronteira entre a teoria e prática, no entanto, a aula teórica expositiva explicativa, a princípio, parecia ser mais limitada. Todavia, depois de um tempo de leituras e reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem, em particular na área de psicologia da educação, Vigotski (1999), percebi que a própria participação, indagação sobre o tema exposto também tem caráter prático, pois a linguagem, nessa complexidade do conteúdo abstrato ministrado é sim a materialização da imaginação, do pensamento: “Torna-se consciente de uma operação mental significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação de modo que possa ser expresso em palavras.”

(VIGOTSKI, 1999, p, 111).



Para demonstrar o experimento utilizei dois béqueres, sendo colocado em cada um aproximadamente 100 mL de solução diferentes, em seguida adicionou-se 5 mL do extrato de repolho roxo, para a indicação de pH por coloração. As soluções básicas apresentam uma coloração vermelha e as soluções ácidas apresentam a coloração azul, a intensidade da coloração depende da concentração das mesmas, comprovando a eficácia do extrato de repolho roxo como indicador de pH. Na medida em que essas práticas ocorreram, os alunos foram se interessando cada vez mais.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o







objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir a aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem, (BRASIL, 1998, p. 22)





Ao término dessa experiência percebi que é possível inserir a experimentação em sala de aula, mesmo sem infraestrutura desejada e que a atenção e interesse dos alunos dependem da relação que se estabelece entre a vida extraescolar e escolar. Assim, também deve ser a experiência do professor para mediar essa metodologia com mais clareza e saber realizar esses experimentos em sala de aula, mesmo sem estrutura de laboratório e recorrer aos materiais de baixo custo e de fácil aquisição, no entanto, é preciso muito mais.



O professor deve ser capaz de fazer a leitura e compreender o universo cultural dos alunos, afim de que, juntos, a partir do que conhecem, se debrucem sobre os desafios que o mundo lhes proporciona, diminuindo cada vez mais a fronteira entre a vida e a escola, se desvinculando da estrutura tradicional em que se “acredita que os conhecimentos científicos não têm nenhuma história interna, isto é, não passa por nenhum processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante ao processo de compreensão e assimilação.” (VIGOTSKI, 1999, p, 103).



## **CONTEÚDO: SOLUÇÕES QUÍMICAS – SOLUTOS, SOLVENTES E CLASSIFICAÇÃO DAS SOLUÇÕES**



O tema “Soluções Químicas” deve ser ministrado no 2º ano do Ensino Médio, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), isso foi um dos motivos que me fez optar por trabalhar esse conteúdo com a turma. Essa unidade temática, em conformidade com os PCNs, deve ser

desenvolvida através de aulas expositivas e alguns experimentos na própria sala de aula; visando a abordagem de temas envolvendo processos de separação de misturas e conceitos relacionados a equilíbrio químico e indicadores de pH. Esta mesma proposta pode ser adaptada para o desenvolvimento de atividades didáticas para o ensino superior.

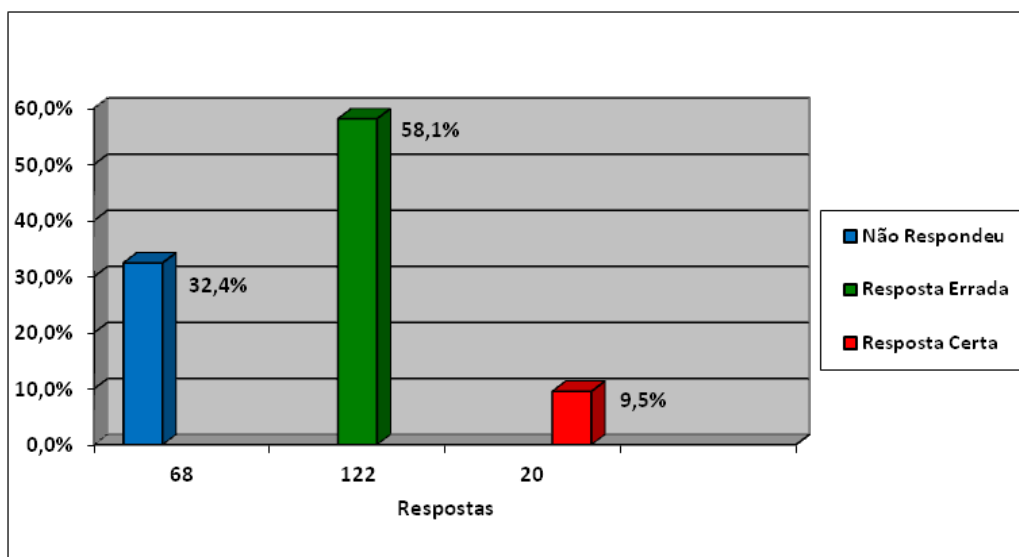
Para entendermos melhor o que são soluções químicas, é necessário conceituar o que é soluto (é a substância dissolvida no solvente), solvente (é a substância que dissolve o soluto); a classificação das Soluções; quanto ao estado físico, solução sólida, líquida, gasosas, soluções iônicas (eletrolíticas), soluções moleculares (não eletrolíticas), soluções saturadas, insaturadas, supersaturadas e como calcular a concentração das soluções.

A utilização destes extratos naturais como indicadores de pH pode ser explorada didaticamente, desde a etapa de obtenção até a caracterização visual e/ou espectrofotométrica das diferentes formas coloridas que aparecem em função das mudanças de pH do meio. Nestas perspectivas, os trabalhos pedagógicos que podem ser desenvolvidas com a utilização destes extratos em atividades didáticas representam uma importante ferramenta para fortalecer a articulação da teoria com a prática. Isto é bastante desejável por favorecer o sucesso do processo de ensino/aprendizagem, o que nem sempre é tarefa trivial, principalmente quando o tema se refere as operações abstratas, exemplo a Química.

## **ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS, DISCUSSÕES E CONCLUSÕES**

Considerando que o número total de alunos são 35 (trinta e cinco) e cada aluno respondeu 6 (seis) questões temos que o número total de respostas é de  $35 \times 6 = 210$ . Por isso, optei por analisar todas as respostas da (avaliação diagnostica) antes e depois das aulas. O gráfico abaixo mostra a análise dos dados antes das aulas ministradas.



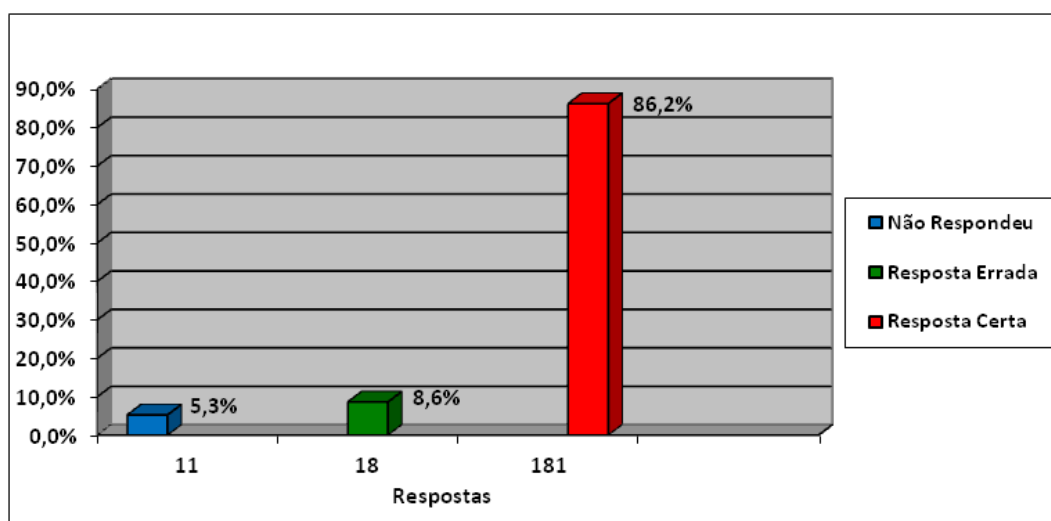


**Figura 3:** Percentual, relativo a todas as respostas, dos alunos antes das aulas ministradas.

Analisando a **Figura 3**, nota-se que 32,4% dos alunos não responderam 58,1% errou a questão e somente 9,5% responderam corretamente, mostrando que os alunos não estão conseguindo absorver os conteúdos

recomendados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Após as aulas, o mesmo questionário foi reaplicado, veja os resultados obtidos:



**Figura 4:** Percentual, relativo a todas as respostas dos alunos, após as aulas ministradas.


Analisando a **Figura 4**, observou-se que 5,3% dos alunos não responderam as questões, 8,6% erraram a questão e 86,2% responderam de forma correta. Fazendo uma comparação entre as **Figuras 4 e 3**, observou-se que antes das aulas, 32,4%, das questões não foram respondidas, mas após a explanação das aulas, percebe-se que houve grande avanço, pois somente 5,3% das questões não foram respondidas.

Na **Figura 3**, 58,1% das respostas estavam erradas e através dos dados da **Figura 4**, pode-


se observar que Somente 8,2% dos alunos erraram a questão, comprovando que as aulas teóricas juntamente com as experimentais melhoram a assimilação dos alunos em relação aos conteúdos.

Para as respostas corretas, a **Figura 3**, ilustra que somente 9,5% das respostas estavam corretas, mas na **Figura 4**, esse percentual teve um considerável aumento chegando a 86,2% das respostas corretas.



Comparando os resultados da **Figura 4** com os da **Figura 3**, pode-se observar que





após as aulas houve um aumento de 76,7% no número de respostas corretas. Isso comprova que é de fundamental importância entrelaçar teoria e prática.





Verificamos que não dever ter separação entre teoria, prática, conhecimento empírico e científico. Pois percebi que a aprendizagem se torna mais significativa. Não isolar, desta forma, a aprendizagem se torna um complexo que se articulam e dão significados no momento em que o aluno estrutura os conceitos. É importante a implementação de atividades experimentais para que aconteça o melhor entendimento da química e também valorize os conhecimentos empíricos na construção do conhecimento científico.





Nesta experiência foi possível verificar que a prática pedagógica do ensino da Química deve possuir uma articulação teórica prática. Assim, os estudantes relacionaram suas experiências de vida com os conteúdos trabalhados, caso o contrário, as aulas de Química se tornariam apenas conceituais, distante das experiências cotidianas e isso dificulta a relação que é indispensável para uma aprendizagem significativa, em que se articula vida escolar e extraescolar – conceito espontâneo e científico.



Espera-se que a iniciativa, de realizar aulas teóricas e experimentais, seja mais comum no cotidiano escolar e que nenhuma se sobreponha a outra. Vários conteúdos podem ser trabalhados desta forma e sendo possível realizar aulas experimentais em sala de aula com matérias de baixo custo e de fácil aquisição, sem a infraestrutura de um laboratório químico.



Estes resultados são ainda iniciais, sem dúvida nos trazem um indicativo de que quando os professores do ensino médio buscarem incorporar várias aulas experimentais que não necessitam de grandes estruturas para sua execução, teremos alunos mais motivados a estudar Química, melhorando o desempenho destes na sala de aula.



Os resultados finais dos dados coletados neste trabalho indicam que o ensino da Química pode melhorar com essa metodologia, pois teve um percentual bastante significativo, uma vez que, somente 9,5% dos alunos responderam corretamente antes que as aulas fossem ministradas por mim, e 86,2% acertaram as questões depois que ministrei as aulas (teórica experimental), assim percebi que a possibilidade do êxito é maior.

No entanto, essa foi apenas uma experiência, sendo assim, indagar os resultados obtidos e aqui apresentado, é apenas com intuito de levantar discussões a cerca das metodologias e as problemáticas do Ensino de Química, pois já se percebe que é um novo momento, haja vista que nos últimos anos tem se investido mais na formação de professores nessa área.

E por fim, seria de grande relevância acadêmica a realização de estudos sobre a identificação de outras variáveis no nível da investigação na sala de aula, que possivelmente poderiam trazer novos dados ao trabalho aqui realizado. Ao mesmo tempo, possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer docente, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que se ele se conscientize de sua ação, para que possa ir além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, W. F. **A formação de professores e as teorias do saber docente: contexto, dúvidas e desafios**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33. n. 2. p. 263-280. maio/ago. 2007.

AMORIM, M. **Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas**. Cadernos de Pesquisa, n.116, 2002. p.7-19.

ANDRÉ. M. **Pesquisa, Formação e Prática Docente**. In: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 2 Ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 27-54.

BACCN, N.; ANDRADE, J. C.; GODINHO, O. E. S.; BARONE, J. S.; **Química Analítica Quantitativa Elementar**, 2ª Ed. Campinas: Unicamp, 1979, p. 46.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FONSECA, M.R.M. **Completamente química: química geral**, São Paulo, 2001.

RUSSELL. J. B. **Química Geral**. 1ª Ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981, p.553-555.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO VELHO

Maria do Socorro Dias Loura  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

A História da Educação de Adultos no Brasil está imbricada à História do nosso povo, portanto, pelo contexto sociocultural de cada sujeito. Este trabalho é parte da tese do Doutorado em Educação Escolar e tem como objetivo constatar se os saberes veiculados no ensino de língua materna fornecem subsídios para a formação humana dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em escolas municipais em Porto Velho – RO. Para tanto, buscamos embasamento teórico nos estudos realizados por Tavaglia, (Educação Linguística) Sousa, Arroyo (EJA) Soares, (Letramento) Bortoni Ricardo, (Sociolinguística Educacional) Koch (Linguística Textual). Trata-se de pesquisa realizada numa abordagem qualitativa, cuja coleta de dados para a constituição do corpus foi feita a partir de pesquisa de campo, para a qual foram utilizados dois procedimentos: aplicação de questionários aos educandos com perguntas fechadas e abertas e observações de aulas de Língua Portuguesa. Os resultados indicam que ainda persiste a prática pedagógica voltada para um ensino estruturalista, cujo objeto de estudo é a Gramática Normativa, o que vai desembocar em uma educação bancária, em detrimento à educação libertadora. A modalidade de ensino EJA carece de respeito à diversidade, políticas públicas eficientes, formação inicial e continuada para os professores, valorização do docente, condições estruturais e pedagógicas nas escolas e o comprometimento do educador. **Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Língua Materna. Educação Linguística e Ensino.

## INTRODUÇÃO

Na cidade de Porto Velho (RO), nas décadas de 1980 e 1990 trabalhei, no período noturno, como professora do Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas em turmas formadas por com alunos jovens e adultos, cuja faixa etária estava entre 15 e 60 anos.


Lembro-me, com muita precisão que sempre mantive uma relação afetiva bem estreita com meus alunos. Eles sentiam necessidade de falar e serem ouvidos. Então, ouvia relatos das suas histórias de vida que deixavam evidente como era difícil, para muitos deles, frequentarem a escola, após um dia cansativo de trabalho.

A dificuldade que apresentavam em ler e escrever era marcante. Isso sempre me preocupou. Surge dessa inquietação eu ter dedicado a minha pesquisado do doutorado em Educação Escolar sobre a formação escolarizada dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, a EJA.


## CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de adultos, no Brasil, tem início no período colonial, em 1549, com a chegada dos jesuítas chefiados pelo Pe. Manuel da Nóbrega. Os missionários cumpriam a missão de evangelizar catequizar os adultos brancos e os índios e para que esse objetivo fosse alcançado, precisavam convertê-los. É o que se confirma nas palavras de Dom João III (apud SAVIANI, 2008, p.25): “mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica de modo que os gentios possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé”. Em 1760, os jesuítas são expulsos do Brasil por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que implanta a Reforma Pombalina. Deste modo, o comando da educação foi retirado da Igreja e passado para o Estado. Uma vez extintos os colégios jesuítas, o governo teria que preencher a lacuna que ficara na educação portuguesa e de suas colônias. Para tanto, ele criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas e criou a figura do “Diretor Geral dos Estudos”, para nomear e fiscalizar a ação dos professores.


Negar o direito à educação a todos os trabalhadores com a intenção de explorar e oprimir perdurou fortemente não apenas




neste período, mas durante séculos. Em nosso século XXI, mesmo que de maneira escamoteada, esse direito ainda vem sendo negado e trabalhadores continuam sendo explorados e oprimidos.




A determinação do Marquês de Pombal demonstra que o direito à educação, desde o início da nossa História, primordialmente, foi destinado a grupos privilegiados. O que perdurou durante longo período. Hoje, em 2013, já se pode afirmar que se venceu a barreira do acesso à educação formal. Entretanto, questiona-se a qualidade dessa educação, que é o maior desafio no campo educacional.




Durante todo o Período Imperial vigorou a Constituição de 1824, a qual garantia, em seu artigo 179, a gratuidade da educação a todos os cidadãos, bem como a criação de colégios e universidades: “No campo dos direitos legais, a primeira Constituição Brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma ‘instrução primária e gratuita para todos os cidadãos’ portanto também para os adultos”.



A Constituição fazia referência apenas à instrução primária, pois para o ensino secundário, continuava o sistema imposto por Pombal no século XVIII, as aulas régias. Na educação imperial, detecta-se ainda um índice elevado de pessoas sem oportunidade de aprender a ler e escrever, como mostrou o primeiro recenseamento nacional brasileiro realizado durante o império, em 1872: O Brasil contava com uma população de 9.930.478 habitantes, sendo 5.123.869 homens e 4.806.609. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.



Findado o Período Imperial, inicia-se o Período Republicano cujo marco é a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. A História do Brasil faz uma divisão cronológica: esse período de 1889 até 1930 é chamado de República Velha, que também ficou conhecido como “Primeira República”, “República dos Bacharéis”, “República Maçonica”, pois todos os presidentes civis daquela época eram bacharéis em direito, quase todos eram membros da maçonaria.



Os anos passam sem que haja preocupação com a imensa parcela da população que é analfabeta nem com todos que estão fora da escola. Somente em 1930, a educação de adultos é reconhecida como

um direito das pessoas não alfabetizadas, ou que não avançaram além da alfabetização, ou ainda, pessoas que não puderam, por questões sociais, dar continuidade à formação escolar. Naquele momento, educadores discutem e defendem novas propostas, surgem ações direcionadas para o direito à educação para os jovens e adultos.

## O PAPEL POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



Como se pode constatar, a partir da breve contextualização, a EJA não teve, durante a sua história, o olhar cuidadoso dos nossos governantes, portanto, o jovem e o adulto que buscam (re) começar seus estudos são pessoas que tiveram negado o início ou a continuidade de sua vida escolar. Várias são as situações que levaram jovens e adultos a se ausentarem das salas de aulas nas escolas ou em outros espaços.

Esses sujeitos sempre foram esquecidos. É como se tivessem que pagar com o analfabetismo e a alienação a sua despreocupação com a escolaridade. Como se a culpa coubesse a eles e elas. Quando na verdade, a realidade é bem outra. São pessoas que receberam os “nãos” da vida, a elas o acesso a uma vida social digna de homens e mulheres foi negado, total ou parcialmente: moradia, emprego, lazer, saúde, educação.



Hoje, eles vão em busca da escolaridade porque querem e precisam de conhecimentos diversificados e a escola tem o compromisso de lhes proporcionar tais conhecimentos. A fim de que isso aconteça, efetivamente, antes de tudo, torna-se necessário que ela, a escola, seja, um espaço que contemple uma educação não somente formal entre aluno e professor, mas uma educação na qual dois sujeitos interajam, continuamente, mas não, necessariamente, apenas na escola, e/ou durante a aula. Isso está implicado que a diversidade é característica dos alunos e alunas da EJA: diversidade de território, de raça, de gênero, de sotaque, de vocabulário, de cultura, de religião. Portanto, ressalta-se a importância de se pensar em teorias e práticas que as considerem, respeitando-as, valorizando-as, aproveitando-as para trocas significativas entre os pares.

Essas indagações ratificam o que vem sempre sendo posto acerca da urgência de se modificar os procedimentos didáticos, metodológicos, pedagógicos com os quais a









maioria das escolas atua. As disciplinas podem e devem ser revistas passando a ser não apenas meios de inculcar ensinamentos, mas também como políticas educativas e culturais que oportunizem a ampliação das experiências vividas e trazidas pelos jovens e adultos. Não se pretende de maneira alguma negar o ensinamento científico e o planejamento pedagógico, mas sim de se flexibilizar os currículos.





Em uma expectativa de educação para a vida é que deve ser a formação da EJA, pois sabemos que os jovens e adultos buscam não somente recuperar um tempo perdido, mas também construir ou reconstruir seu processo de integração ou reintegração na sociedade, a partir da escola, de um trabalho para sua sobrevivência e dignidade como homem e mulher, trabalhador e trabalhadora.



É na escola que eles buscam uma esperança de resgate, de apropriação do capital institucionalizado para, conseqüentemente, se apropriarem também do capital econômico, o qual está centralizado na minoria. Na visão Arroyo há uma extrema necessidade de



Tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos. Colocarmos nessa perspectiva é um avanço em relação às velhas políticas de suplência. (Arroyo 2005, p. 23).



Deste modo, entendemos que a EJA pode contribuir de maneira essencial para que eles consigam, a partir da (re)integração à escola, participar de outros grupos sociais. Cabe à educação formal mostrar que cada um tem a sua parcela de contribuição para essa vida em sociedade, somos todos importantes nos nossos papéis, entretanto, a desigualdade imposta nos torna desiguais.

## **A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dentre as disciplinas trabalhadas em sala de aula, delimitamos a Língua Portuguesa, a qual denominarei LP, por ser nossa área de formação e também por acreditarmos na

importância da mesma para uma educação de qualidade. Não que as outras não o sejam.


Na pesquisa de campo, observei seis professores de LP. O meu objetivo foi averiguar se os conteúdos trabalhados em sala de aula eram significativos, se estavam efetivamente contribuindo para que os sujeitos/alunos consigam realizar seus sonhos, como muitos se manifestarão ao escrever.

Entendemos como formação humana a formação escolarizada que contemple saberes que sejam inerentes às práticas sociais dos educandos. Neste sentido, as aulas de LP, na EJA, em escolas municipais de Porto Velho, ainda conservam muito ensino tradicionalista, mecanicista. Tal ensino se opõe ao que propõe o sociointeracionismo, como veremos a seguir.


Em uma sociedade capitalista, conseqüentemente consumista, a ideologia dominante é do “ter” em detrimento do “ser”. Por conseguinte, jovens e adultos chegam à escola convencidos e até mesmo persuadidos pela mídia, pelo o que diz o senso comum. Em geral, não filtram o pensamento ideológico, isto é, não captam o dito e principalmente o não dito nos discursos ideológicos veiculados por locutores mal intencionados que utilizam determinados recursos lingüísticos na tentativa de convencê-los a absorver os valores embutidos no discurso dominante:

Na comunicação, o locutor, além das palavras, usa geralmente outros recursos, para convencer seus interlocutores de que eles recebem informações verdadeiras. Preceitos institucionais, convenções sociais, propagandas, publicidades, nem sempre tão claros incorporam-se aos receptores, deixando-os em à margem do discurso, numa alienação auditiva, e conseqüentemente verbal.


Isso, certamente, não acontecerá, se o receptor tiver uma visão crítica diante das mensagens e/ou imagens que lhes são lançadas diariamente, porque será capaz de, pelo menos, tentar discernir o bem do mal, o real do sonho, a verdade do engodo, o político do politiquês, o honesto do corrupto e assim por diante. Contudo, este posicionamento só é possível quando o locutor está preparado competitivamente para compreender o jogo das palavras, a semântica e a pragmática que permeiam o discurso. Para tanto, todo cidadão deveria ter a possibilidade de acesso a uma educação de qualidade, que passa por conhecimentos lingüísticos que possibilite a




compreensão e a interpretação dos diversos textos verbais e não verbais que são veiculados.




De acordo com a Sociolinguística as diferenças linguísticas existem em virtude das variações geográficas e sociais, o que faz com que a língua não seja homogênea, imutável, estática. Ao contrário, sendo social e inerente ao falante, é heterogênea, mutável e evolutiva, tendo, dessa forma, características próprias do ser humano, e não poderia ser diferente, já que o homem é um ser social e linguístico.




Tendo a língua essas características, ou seja, suas diversidades, é direito do sujeito/falante conhecer e respeitar as variedades linguísticas, inclusive, a chamada variante padrão, a fim de que possa usá-las adequadamente, nos diversos ambientes da sua vida social. Esse é um direito que não pode ser negado ao aluno/aluna da Educação de Jovens e Adultos.




Nesse sentido, é necessário que se busque o letramento e não apenas o ensino de grafar e decodificar palavras:




O que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (Soares, 2006, p.72)



O letramento é um processo contínuo. Sua prática é social e não individual. O sujeito/aluno ao ler textos exercitará compreendê-los, criticá-los, refutá-los ou aceitá-los como juízo de verdade. E poderá produzir seus próprios textos como sujeito da sua história. Mais ainda, expressar seus pensamentos, suas convicções, suas emoções, as dúvidas e as certezas, num eterno processo de aprender com o outro e ensinar o outro, que será sempre peça fundamental no seu cotidiano.



Para tanto, é imprescindível que o conteúdo trabalhado, bem como, as atividades realizadas nas aulas, especificamente, nas de Língua Portuguesa, corroborem para o objetivo de uma verdadeira educação linguística, entendida como



[...] o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior

número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. (Travaglia 2003, p. 26).



A educação linguística deverá contribuir substancialmente para o exercício da cidadania de todos os alunos. A verdadeira educação linguística contribui para que o aluno tenha discernimento diante das falácias cotidianas, dos discursos capciosos, das armadilhas da ambiguidade. Esse olhar crítico vai sendo proporcionado à medida que sejam indicadas aos alunos atividades coerentes, tais como: leituras, produções de textos orais e escritos, análise linguística e reescrita dos textos.

Koch (2003) explicita esse compromisso da linguística com a educação e de que maneira pode-se assumi-lo:




Há um vínculo muito importante entre linguística e educação. Se nós, ao educarmos nossos alunos, estivermos fazendo aquilo que os parâmetros curriculares nacionais recomendam: que nós sejamos capazes de fazer com que nossos alunos tenham a possibilidade de produzir textos dos mais variados gêneros, dotados de coesão, que façam sentido etc., de desenvolver essa capacidade nos alunos, estaremos educando cidadãos conscientes, quer dizer, competentes tanto em termos de produção, como de leitura de textos, de compreensão de texto, porque a leitura não é mera codificação de sinais gráficos. Então, essas habilidades são desenvolvidas, sem dúvida, através dos conhecimentos que a linguística proporciona. (Koch 2003 p. 127).

A EJA deve, então, olhar esses alunos como sujeitos de uma história que está sendo construída com dificuldade, sofrimento, sonhos, esperanças. Eles trazem para a escola a própria vida e ela deve ser considerada como parte do processo educativo, o que se dará à medida que esses jovens e adultos forem respeitados historicamente e culturalmente como sujeitos, pessoas, gente. Compartilhamos novamente do posicionamento de Arroyo:



A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização,





ou na medida em que esses milhões de jovens e adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. (Arroyo op. cit. p. 23).




Neste sentido, transcrevemos uma cena que ilustra o que afirmamos: durante minhas observações, em uma aula de Língua Portuguesa, a professora lia um texto com os alunos. Entra outra professora da escola e solicita que eles assinem um abaixo assinado, no qual a comunidade reivindicava melhoria no transporte coletivo. Tratava-se de uma ação dos moradores do bairro. Um senhor, aluno da turma, comentou, rapidamente, sobre a situação expondo seu ponto de vista e a sua participação nessa ação. Todos assinaram, a referida professora agradeceu e saiu. Em seguida, impedindo que os alunos comentassem sobre a reivindicação, já que a falta de coletivos era um que atingia a maioria da comunidade escolar, ela voltou a ler o texto anterior, que não tinha nenhuma relação com o fato.



Não há como deixar de nos questionarmos: por que não aproveitou esse momento e direcionou a sua aula para aquele assunto? Quanta discussão não viria à tona! Por que não enfatizou a importância daquele documento e como fazê-lo. Seria um momento propício para uma atividade que levaria sem dúvida, a uma discussão e reflexão política e social e não deixaria de ser uma atividade pedagógica, um trabalho de linguagem.



Ao chegarem à escola, os jovens e adultos trazem seu capital cultural incorporado, o qual deve ser, não há dúvida, respeitado e valorizado, mas também ampliado pela educação formal. Nele, no capital cultural, está inserida a linguagem culta, prestigiada e legitimada socialmente, que se converte em capital linguístico: terá mais lucro linguístico quem detém mais capital linguístico.



Os homens e mulheres da EJA são oriundos da classe popular onde a moeda que circula no mercado é a de menos valor, isto é, a variedade linguística, dita coloquial, usada pela grande maioria dos falantes, é estigmatizada

socialmente.

Para Almeri de Souza

Não há dúvidas de que as classes populares têm no português padrão um 'instrumento' tão necessário quanto a consciência de classe para a transformação social. A 'leitura de mundo' poderá ser, de fato, crítica lendo também o implícito – o não dito – e as ideologias subjacentes, se essas classes tiverem acesso à cultura considerada legítima. Em igualdade de condições de uso do português padrão, as classes populares poderão, além de 'ver o mundo', operar nele de forma crítica e mais efetiva, retirando assim das classes favorecidas o controle exclusivo de uma das principais armas do seu arsenal de dominação e discriminação social. E no atual contexto histórico, principalmente diante das exigências feitas ao trabalhador pela economia globalizada, saber também o português padrão é, sem dúvida alguma, uma questão de sobrevivência. (Souza 2004, p. 71).


Assim sendo, o sujeito/falante não será um mero expectador/figurante da vida, mas participará dela como autor/ator da sua vida, construindo-a em e com a sociedade, a qual tem o dever e o compromisso de distribuir com equidade todos os seus bens materiais e simbólicos.

O aluno da EJA tem o direito de dominar a variação linguística de prestígio, a fim de que ele possa, também, linguisticamente, lutar contra a violência simbólica vivida em uma sociedade na qual o capital é o símbolo maior dessa violência. É função da escola, nessa perspectiva, mostrar o poder não somente desse capital, mas também do capital linguístico que permeia a relação entre os homens.




Entretanto, a escola ainda privilegia demasiadamente um ensino que vai de encontro às propostas da verdadeira educação linguística, apesar das constantes críticas à gramática tradicional. Em muitas aulas de Língua Portuguesa, as atividades em geral se resumem a exercícios mecanizados e leituras sem objetivos pedagógicos pré-estabelecidos. Nestas salas de aulas, quando os textos são lidos, apenas servem de pretexto para o trabalho gramatical, não são discutidos nem relacionados ao cotidiano.

Pode-se comprovar esta afirmação considerando-se o resultado de uma pesquisa








que, embora tenha sido realizada em São Paulo, mostra a realidade do país. A professora Maria Helena Neves pesquisou seis grupos de professores de língua portuguesa no ensino fundamental e médio. Neves constatou que:



“As aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso”. Verifica-se que os grupos de quatro exercícios mais aplicados, que são os relativos ao reconhecimento (e classificação) das classes de palavras e das funções sintáticas é responsável por 62% das ocorrências: somando-se a esse grupo as ocorrências que ocupam o quinto lugar e o sexto, que também se referem a classes de palavras e a “análise sintática”, respectivamente, chega-se a um percentual de mais de 70%, o qual se eleva, se considerados os exercícios que se encontram nas posições 9, 10, 25 e 26, todos relativos a funções sintáticas.” (Neves 1999, ps.12,13).




Não há dúvida de que, com tais procedimentos, o professor não desenvolverá, no aluno, pelo menos adequada e satisfatoriamente, a habilidade oral e a escrita. Neste caso, é ilusória a prática pedagógica da aprendizagem do ensino de língua em que o processo ensino-aprendizagem não seja um constante interagir. Esse não interagir, impossibilita o aluno perceber que a língua tem relação com o poder, com o social, podendo ser um instrumento de opressão ou libertação nos diversos grupos sociais com os quais ele convive.




Voltar à escola significa o retorno a um grupo social, portanto, é um reinício de inclusão, nesse sentido, espera-se que ela, a escola, deve proporcionar a essas pessoas, que buscam melhoria de vida, uma educação viva: de vida, com a vida e para a vida.



## BREVES CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS



Entendemos que é atribuição da escola proporcionar a esses jovens e adultos uma verdadeira educação linguística que possibilite a todos o acesso ao capital linguístico de maneira equitativa. Não se pode negar ao educando o direito de conhecer a norma de prestígio social.



Para isso, torna-se necessário que as nossas aulas de LP sejam verdadeiramente

momentos de trocas de saberes empíricos e científicos através de metodologias focadas nas habilidades de leitura, compreensão e produção textuais.

Em outras palavras, a educação escolar passa, necessariamente, pela educação linguística, que deve ser socializada na escola como mediadora da ascensão social do indivíduo. Certamente não basta dominá-la. Outros fatores sociais estão envolvidos no processo, todavia deter o capital linguístico contribui, efetivamente, para a ampliação do capital cultural.

Não podemos eximir-nos do nosso papel de educador, seja como agente formador de opinião na sala de aula, seja como cidadão e cidadã que reivindicam e lutam por dias melhores, por uma educação que ultrapasse o quantitativo, mas que se volte, efetivamente, para o qualitativo.

Convém ressaltar que a educação linguística não é um compromisso político e social somente do professor de LP, pelo contrário, é uma responsabilidade de todos. Ela deve ser promovida pela sociedade começando pela família, berço da língua materna da criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Amélia Maria; GOMES, Lino Nilma. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Linguística teria algum compromisso necessário com a educação?** In: CORTEZ, Suzana; XAVIER, Carlos Antônio (ORG). **Conversas com Linguistas.** São Paulo: Parábola, 2003.

SOUZA, Almeri Freitas. **A Construção da Competência Discursiva na EJA – o papel da leitura de textos verbais em língua portuguesa.** João Pessoa: Bagaço, 2004.  
NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na Escola – repensando a língua portuguesa.** São Paulo: Contexto, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática- Ensino Plural.** São Paulo: Cortez, 2003.



# PROJETO UCA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Maria Lucilene Belmiro de Melo Acácio  
*Instituto Federal do Acre*

## RESUMO

Tem sido presença constante nas reuniões de professores, a preocupação e a reivindicação para que haja investimento em políticas públicas de inclusão digital na escola. A chegada de equipamentos tecnológicos no ambiente escolar, bem como o uso pelos alunos precisa ir além do investimento na compra desses equipamentos. Só a presença deles não garante inclusão digital, nem aprendizagem. Dessa forma, é importante investir na formação de professores. Isso é consenso entre os estudiosos da área, como Fagundes (2012), Almeida (2008), Prado (2005), Valente (1993, 2003), dentre outros. O presente trabalho é uma releitura do Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Especialização Tecnologias em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). O referido estudo consiste na investigação sobre a experiência da Escola Mariana da Silva Oliveira, no Projeto Um Computador por Aluno, tendo como objetivo identificar a incorporação das práticas pedagógicas com uso do *laptop*, no projeto político pedagógico, considerando os princípios discutidos por Veiga (1995; 2012; 2011; 2011). Os instrumentos de investigação foram o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, entrevistas semiestruturadas e o documento “Projeto de Gestão Integrada das Tecnologias”. A intenção é contribuir com a escola, fornecendo-lhe *insights* que contribuam para a elaboração da proposta de revisão do seu projeto político pedagógico, consolidando as aprendizagens construídas sobre o uso das tecnologias no cotidiano da sala de aula. A escola em estudo deu um passo importante, agora, precisa avançar e sistematizá-lo. Ao revisar seu PPP inserindo as tecnologias na prática pedagógica a escola vence uma etapa e conseguirá seguir adiante na definição e realização das suas finalidades.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Tecnologias. Projeto político-pedagógico.

## INTRODUÇÃO

As mudanças impostas à sociedade pelo grande avanço da tecnologia ocorrido nos últimos anos, a organização e mobilização de entidades representativas e da própria sociedade, tem despertado preocupação para a criação de políticas públicas de inclusão digital que possam atender as necessidades dessa nova sociedade.

É fato que nem a escola, nem a formação de professores ainda não conseguiram acompanhar as mudanças e a avalanche de artefatos digitais e seus aplicativos, *softwares*, *web 2.0*. Em muitas escolas o quadro de giz divide espaço com equipamentos modernos, propiciando uma imagem do que é arcaico e novo, antigo e moderno.


A chegada de equipamentos tecnológicos na escola, bem como o uso pelos alunos precisa ir além do investimento na compra desses equipamentos. Só a presença deles na escola não garante inclusão digital, nem aprendizagem. Dessa forma, é importante investir na formação de professores. Isso é um consenso entre os estudiosos da área, como Fagundes (2012), Almeida (2008), Prado (2005), Valente (1993, 2003), dentre outros.

Tendo como objetivo promover a inclusão digital pedagógica, o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de alunos e formação de professores das escolas públicas, mediante a utilização de *laptops* educacionais, o Governo Federal criou o **Programa Um Computador por Aluno** (PROUCA), por meio da Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010. (UCA - Manual de Adesão, p.1). Como parte do Programa, temos o Projeto UCA com duas fases piloto.


Em todo o país são 510 escolas contempladas. A região Nordeste concentra o maior número, são 197. Na região Norte 95 são escolas atendidas, destas apenas nove são localizadas no Estado do Acre. Os Municípios contemplados são: Acrelândia, Brasiléia, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Senador Guimard, Tarauacá e Rio Branco. O Acre




participou da fase Piloto II do Projeto UCA, que tinha como objetivo a expansão do programa.




No Acre, temos seis (06) escolas são estaduais, três (03) são municipais e uma (01) é federal. No município de Rio Branco três escolas foram contempladas, sendo uma (01) federal, uma (01) estadual e uma municipal (01). Nos demais municípios há apenas uma escola contemplada em cada.




Para a realização desse estudo foi escolhida a experiência da Escola Municipal Mariana da Silva Oliveira, localizada no bairro Wanderley Dantas, atendendo atualmente 519 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com um total de 15 professores, na qual atuamos como coordenadora pedagógica e acompanhamos a implantação do referido projeto.




A escola foi selecionada em 2010, e neste mesmo ano teve início a primeira parte da formação envolvendo professores, equipe pedagógica e gestora da escola.



A primeira formação, denominada de “Curso Formação Brasil Acre” foi realizada de forma semipresencial no ambiente virtual E-proinfo e encontros presenciais. A carga horária total de 180 horas é distribuída em cinco módulos: Apropriação Tecnológica (40h); Web 2.0 (30h); Formação de Professores e Formação de Gestores (40h); Elaboração de Projetos (40h) e Sistematização da Formação na Escola (30h).



Em 2012 foi realizada uma segunda etapa da formação voltada exclusivamente para a sala de aula, com a realização de oficinas e a inserção do uso das tecnologias digitais no projeto político-pedagógico da escola.



Na conclusão da primeira formação em 2011 foi realizado um estudo intitulado “O impacto das tecnologias digitais na formação continuada do professor”<sup>1</sup>. Esse estudo teve como objetivo discutir o impacto do Projeto UCA na formação dos professores, identificando suas dificuldades, medos e angústias, conhecimentos prévios e a tomada de consciência de novas aprendizagens. Dando continuidade a esse trabalho foi desenvolvido o Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Especialização em Tecnologias em Educação (PUC/RJ), sob a orientação da prof. Dra. Gilda Helena Bernardino de Campos que teve como objetivo retomar aspectos levantados no estudo anterior e identificar como está ocorrendo a inserção dos *laptops* na prática pedagógica. Como metodologia, optamos pelo estudo de caso qualitativo, a partir da

compreensão de que

... o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. (ALVES-MAZOTTI, 2006, p.650)

Destacamos como critérios para a escolha do tipo de pesquisa o fato de que se trata de uma situação vivida por uma escola, que envolve as aprendizagens e decisões pedagógicas de um determinado grupo de professores, a partir da oportunidade criada por uma política pública implantada recentemente sobre as quais ainda há poucos estudos sistemáticos realizados.

O segundo critério diz respeito à compreensão de que as aprendizagens são únicas em cada sujeito, dessa forma, acredita-se que o grupo construiu um caminho próprio nesse processo. Não há a intenção de generalizar o caminho, mas espera-se que essa análise possa fornecer *insights* que contribuam para a elaboração de proposta de formação continuada da própria escola, consolidando as aprendizagens construídas no seu projeto político-pedagógico.

Os instrumentos de estudo foram o projeto político-pedagógico (PPP) da escola e entrevistas semiestruturadas com professores e coordenação pedagógica para identificar as dificuldades e as práticas inovadoras realizadas no ano de 2012, buscando compreender como a escola está inserindo as tecnologias digitais na prática pedagógica.

O resultado desse estudo identificou avanços e possíveis necessidades da escola, dentre elas as possibilidades e demandas para a formação continuada, indicando propostas para os rumos do trabalho pedagógico e contribuições para a revisão do PPP.

## PROJETO UCA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto UCA faz parte do Programa Um Computador por Aluno, que por sua vez é um programa do governo federal que surge da preocupação com a inclusão digital usando *laptops* de baixo custo. Tendo em vista a realidade educacional brasileira, o programa inclui a formação de professores por meio de

curso semipresencial.

Muitos pesquisadores brasileiros tem se debruçado sobre a formação de professores nesse contexto e a inserção das tecnologias na prática pedagógica, dentre eles podemos citar Valente (1993), Prado (2008), Prado e Almeida (2008).

Inicialmente as discussões se dão em torno da pergunta “Por que o computador na educação?”. Valente (1993) apresenta uma reflexão sobre essa pergunta em um estudo com o mesmo título, explicitando as diferentes visões sobre o assunto: ceticismo, indiferença e otimismo. Descartando a indiferença que não possibilita reflexões e críticas, o autor se propõe a discutir a partir do ceticismo e do otimismo a importância da presença do computador na sala de aula, destacando a necessidade de mudança do paradigma pedagógico. Segundo o autor, o computador pode ser usado em sala de aula sob o prisma do paradigma instrucionista, que consiste apenas em informatizar os métodos tradicionais de instrução, usando-o como máquina de ensinar, o que nos lembra Skinner ou para enriquecer a aprendizagem do aluno, por meio da interação deste com os diferentes objetos disponíveis. Nesse caso, o aluno constrói seu conhecimento, o que caracteriza o paradigma construcionista.

A partir desta visão é importante refletir sobre como o computador precisa entrar na sala de aula, sem que seja apenas um recurso didático usado para produzir e exibir *slides* criativos elaborados pelo professor, exibir filmes de forma prática, levar as atividades digitadas para que o aluno não perca tempo copiando do quadro ou ainda, usando a internet para “pesquisar” informações e “copiar e colar” entregando ao professor como “trabalho de pesquisa”.

A inserção do computador na sala de aula precisa ser parte de uma complexa mudança que se refere diretamente à prática pedagógica. Essa mudança não acontecerá rapidamente. É necessário dar tempo e condições de trabalho ao professor, proporcionar situações nas quais ele possa refletir, analisar, identificar e reconhecer, experimentar e construir seu caminho pedagógico. Para entender melhor essa preocupação, Valente (1993, p. 6) afirma que

A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem.

Isto significa que o professor deve deixar de ser o repassador do conhecimento — o computador pode fazer isto e o faz muito mais eficientemente do que o professor — e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

Essa afirmação nos remete a preocupação do professor em ser substituído pelo computador. Ora, na escola do século 21 não precisamos mais que o professor seja um mero repassador de informações, pois tê-las não é mais um privilégio de poucos. Daí a necessidade do professor se reinventar, buscar novo sentido para sua prática, sua atuação, sua razão de existir. Algo difícil de ser feito. Parafraseando o poeta, causa dores, mas também tem suas delícias.


Sabemos que a formação continuada é hoje, a grande aliada do professor e da gestão democrática para efetivar as mudanças necessárias. Conhecer as tecnologias e ser seu usuário fora da escola é bem diferente de inseri-las na prática pedagógica, já que isso implica fatores complexos que exigem decisões pedagógicas importantes sobre agrupamentos dos alunos, domínio de sala, elaboração de boas perguntas para ajudar os alunos a pensar, administração do tempo, priorização de objetivos e, por conseguinte de conteúdos, dentre outros. Nesse contexto, currículo e projeto político-pedagógico (PPP) são discussões indissociáveis.

A inserção das tecnologias no PPP reflete (ou deveria) a incorporação das mudanças das decisões pedagógicas, ao mesmo tempo em que projeta outras mudanças necessárias. Porém, para garantir que essa inserção seja verdadeira, esse documento precisa ser construído e/ou revisado coletivamente, considerando os avanços, as dúvidas, os medos, as incertezas, o *feedback* dos alunos e as decisões pedagógicas do seu corpo docente.


As mudanças na prática pedagógica precisam estar explícitas no PPP para fomentar a sua continuidade e sua sistematização, bem como garantir a construção de bases sólidas para uma prática docente reflexiva, crítica, criativa e autônoma.

Nesse sentido, entende-se o Projeto político-pedagógico como “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” (VEIGA, 1995, p. 13), tendo como alicerce uma






concepção de educação emancipatória. Para tanto, a elaboração/revisão do PPP exige que




“devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.” (VEIGA, 2011, p.56)




É esta a concepção de PPP que norteia as discussões deste trabalho, vislumbrando a construção de uma escola que ensine a todos.


### **PROJETO UCA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: MUDANÇAS E APRENDIZAGENS**




A realização do Projeto UCA nas escolas representa um avanço importante na concretização da inclusão digital de crianças e adolescentes e para a inserção das tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula, mas requer mudanças na prática pedagógica.




Fagundes (2012, p.3) diz que “A presença dos *laptops* na sala de aula, por si só, pode ser considerada um momento de desequilíbrio na rotina e cultura escolar e nos conhecimentos de professores e estudantes sobre ela”. Essa situação foi claramente vivenciada na rotina da escola em estudo. Os professores se sentiam desafiados, ao mesmo tempo sentiam medo e a necessidade de buscar os conhecimentos necessários.



Já para os alunos foi uma novidade agradável que tornou as aulas mais interessantes. Um dos entrevistados destaca a primeira aula com os alunos como uma situação marcante, pois se surpreendeu com a facilidade com a qual os alunos manuseavam a máquina, mesmo sem nunca tê-la visto. O que também chamou atenção foi como os alunos trocavam informações e ajudavam uns aos outros mesmo cada um tendo uma máquina disponível.



O Projeto UCA rompeu com o modelo de uso do computador apenas em laboratório, até então, único dentro das escolas, possibilitando situações de interação e cooperação.



Fagundes (2012, p.3) ao analisar a aprendizagem pela cooperação no Programa UCA discute as duas modalidades de organização do trabalho com computador. São elas: um computador por aluno ou um

computador para muitos (laboratórios). A autora destaca que

... na modalidade “um computador por aluno” (ou “um para um”, ou modalidade 1:1), o tempo e o espaço da sala de aula adquirem outra dimensão. Enquanto no modelo de laboratório (um para muitos), o uso dos equipamentos é feito em regime compartilhado, exigindo agendamento e planejamento prévio de atividades, o modelo um para um permite a utilização concomitante por todos os alunos e professores na escola. Além disso, a portabilidade dos equipamentos permite a utilização em atividades em diversos ambientes e contextos escolares.

Ainda de acordo com a autora

Na modalidade um para muitos, a dinâmica de compartilhamento do espaço, associada ao número limitado de máquinas, leva ao desenvolvimento de atividades muitas vezes desvinculadas da proposta pedagógica. Por outro lado, com o *laptop* em sala de aula, a tecnologia pode atender a demandas do momento e o *laptop* passa a ser um recurso versátil e disponível. (idem)


A possibilidade de ter uma máquina portátil pode contribuir para facilitar o trabalho, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de uso. A princípio esse é um fator que pode contribuir de forma significativa para a inserção do computador na prática pedagógica.

Além da disponibilidade de recursos materiais (máquinas, acesso a internet) e conhecimentos do professor sobre o uso das ferramentas, a inserção das tecnologias digitais na sala de aula requer principalmente que o professor mude sua concepção de educação, aluno, processo de ensino e aprendizagem, relação professor/aluno. Essa mudança talvez seja o maior desafio do professor.


### **AS APRENDIZAGENS E AS PRÁTICAS**

Para se apropriar das informações necessárias a esse trabalho foi aplicado um questionário no qual o objetivo era conhecer as ideias e práticas dos professores durante a realização do Projeto UCA. Os questionamentos buscaram compreender o uso pessoal do computador, os conhecimentos prévios, as






aprendizagens significativas na formação continuada, as dificuldades e as boas práticas realizadas em sala de aula.




Em relação ao uso do computador a maioria dos professores afirmou que já possuem computador em casa com acesso a internet e o usam com frequência para a realização de tarefas de trabalho, diversão, informação, interação.




As aprendizagens citadas como significativas durante a formação estão relacionadas a operacionalização do *laptop*, ou seja a apropriação tecnológica, caracterizando-se com um dos aspectos fundamentais para a integração das TICs na prática pedagógica.


Segundo Prado (2005, p.16)




a integração efetiva poderá ser desenvolvida à medida que sejam compreendidas as especificidades de cada universo envolvido, de modo que as diferentes mídias possam ser integradas ao projeto, conforme suas potencialidades e características, caso contrário, corre-se o risco da simples justaposição de mídias ou de sua subutilização.




A autora nos possibilita uma reflexão sobre a construção da integração e os riscos da falta de conhecimento que podem contribuir apenas para justaposição.



Para efetivar a integração são necessários conhecimentos sobre as tecnologias e/ou mídias e conhecimento pedagógico. Dessa forma, a construção do conhecimento tecnológico é um passo importante.



A construção do conhecimento pedagógico requer mais tempo, tentativas, erros e acertos, reflexões e suporte teórico. Não significa dizer que o conhecimento tecnológico se esgote. Presenciamos diariamente o surgimento de inovações tecnológicas e o público imediatamente atingido são os jovens, que aderem com muita facilidade as novidades, deixando a todos em alerta para as novas aprendizagens. Por isso, Pozo (2008, p.31) destaca que



no ritmo da mudança tecnológica e científica em que vivemos, ninguém pode prever quais os conhecimentos específicos que os cidadãos precisarão dominar dentro de 10 ou 15 anos para poder enfrentar as demandas sociais que lhes sejam colocadas.

Como consequência é mais importante pensar em

formar cidadãos que sejam aprendizes mais flexíveis, eficazes e autônomos, dotando-os de estratégias de aprendizagem adequadas, fazendo deles pessoas capazes de enfrentar novas e imprevisíveis demandas de aprendizagem. (idem)

Isso implica mudar as formas do aluno aprender, o que significa mudar as formas do professor ensinar, tornando-se necessário propor situações nas quais os professores possam refletir sobre seu fazer pedagógico e suas aprendizagens. Nesse sentido, a formação continuada alicerçada no PPP da escola é uma grande aliada.

A formação continuada na escola em estudo é realizada por meio de grupos de estudos semanais e encontros de planejamento por série. Estas práticas constituem espaços promissores para discussão, compartilhamento de ideias e criação de novas situações ao mesmo tempo em que consolida as boas práticas.

## **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONSOLIDANDO PRÁTICAS**



A escola em estudo vem há algum tempo questionando e rediscutindo seu projeto político-pedagógico para incorporação de necessidades e demandas atuais, dentre elas, o uso das tecnologias da informação e comunicação, por meio do Projeto UCA. Esse é um movimento necessário da escola na busca da construção da sua identidade.

Veiga (2011, p. 56), ressalta que



Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.

A revisão/reelaboração do PPP deve possibilitar as reflexões necessárias sobre as mudanças na forma de ensinar e aprender, mas também das condições necessárias para sua efetivação.


O Projeto UCA alterou a rotina da escola e





possibilitou algumas mudanças, visando o uso dos computadores portáteis. De acordo com os entrevistados o uso do *laptop* é organizado em um cronograma semanal, no qual o professor deve usá-lo uma vez por semana. Em um primeiro momento essa organização pode ser necessária, contudo a partir da reflexão e discussão do PPP essa prática precisa ser superada e a integração das tecnologias no cotidiano da sala de aula precisa ser efetiva e natural de forma autônoma e criativa.




Um cronograma fixo pode engessar a prática do professor ou obrigá-lo a fazer algo que não quer ou não sente necessidade de fazê-lo naquele momento. Têm-se então duas situações extremas: uma na qual o professor pode sentir-se obrigado a usar o equipamento, porque consta num cronograma seu dia e horário e a outra na qual o professor sinta-se limitado, quando sente desejo e necessidade de usá-lo mais vezes. As duas situações resultantes de cronogramas fixos colocam a sua prática a serviço do *laptop*.





O desejável é que as tecnologias estejam presentes na prática docente naturalmente, que ao planejar o professor possa ver no *laptop* ou mesmo no laboratório um recurso que pode contribuir para a aprendizagem dos alunos, colocando esses recursos a serviço da prática pedagógica.



Na formação do Projeto UCA a atividade final correspondia a elaboração de um documento intitulado Projeto de Gestão Integrada das Tecnologias – PROGITEC no qual consta a concepção da escola sobre as tecnologias, a forma de uso dos *laptops* desde a infraestrutura à metodologia, além de ações a serem desenvolvidas no interior da escola.



No plano de ação apresentado no PROGITEC constam ações que ampliam a formação continuada dos professores por meio do blog, oficinas de planejamento a partir dos conteúdos curriculares com o uso dos *softwares* do *laptop* e de elaboração de projetos de aprendizagem.



As ideias do PROGITEC precisam ser incorporadas ao PPP como resultado das mudanças já ocorridas e das que ainda precisam acontecer. Para tanto, é importante pensar num projeto de trabalho no qual a escola possa construir a caminhada de revisão do seu PPP de forma coletiva e sistematizada.

## REVISANDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA PROPOSTA

O PPP constitui a identidade da escola democrática. Em tempos de ideias empresariais, planejamento estratégico e divisão técnica do trabalho dentro da escola, é importante refletir e analisar a importância do PPP na escola no sentido de clarificar e desvelar as fundamentações teóricas que orientam essas práticas. Optamos pela visão de projeto político-pedagógico do ponto de vista emancipador, com o objetivo de construir uma escola que garanta um ensino de qualidade para todos, respeitando a diversidade local, social e cultural e que, compreenda o aluno como sujeito concreto, real, histórico, social e ético. (VEIGA, 2011)


Os princípios norteadores para a sua construção se referem aos aspectos que devem ser considerados na sua elaboração, revisão e desenvolvimento. Veiga (2001) aponta cinco princípios: a) Igualdade de condições de acesso e permanência na escola; b) Qualidade para todos; c) Gestão democrática; d) Liberdade; e) Valorização do magistério.

Cada um dos princípios elencados pela autora traz elementos importantes a serem considerados na elaboração/revisão coletiva do PPP. Neste trabalho, destaca-se especialmente a qualidade e a valorização do magistério por ser a formação continuada uma de suas formas de concretização. Para tanto, a escola pode partir do levantamento das necessidades de formação dos seus profissionais e elaborar um programa de formação continuada, contando com apoio de órgãos centrais. (VEIGA, 2001, p.20)


A inserção dos usos das tecnologias na prática pedagógica é um processo iniciado pela escola a partir da experiência vivenciada no Projeto UCA, vivenciado pela escola por meio de uma formação continuada.

Além dos princípios destacados, Veiga (2001) aponta também os elementos básicos para a construção do PPP, são eles: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

Esses elementos podem orientar a caminhada da escola no processo de construção da sua identidade. Destacam-se especialmente as finalidades que dizem




respeito ao ser. A escola busca finalidades, algumas estabelecidas em lei, outras definidas pela sua concepção como instituição de ensino com o papel de transmitir o conhecimento socialmente elaborado, ao mesmo tempo em que contribui para novas construções.




As finalidades da escola precisam estar claras, e devem ser objeto de reflexão. A autora propõe questões para orientar essa reflexão:


Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase?




Como é perseguida sua *finalidade cultural*, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?




Como a escola procura atingir sua *finalidade política e social*, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?




Como a escola atinge sua *finalidade de formação profissional* ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?




Como a escola analisa sua *finalidade humanística*, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa? (grifo da autora) (VEIGA, 2001, p.23).



Essas questões são orientadoras e contribuem para que a escola reflita sobre suas finalidades. Os princípios norteadores e os elementos citados caracterizam o PPP como a identidade da escola, pois explicita o seu modo de pensar e de ser, bem como o seu ser e o seu vir a ser. Sua elaboração e/ou revisão devem se pautar na construção coletiva e democrática, relacionando teoria e prática de forma reflexiva, crítica e criativa, definindo seus objetivos e finalidades para que se alcance a almejada formação cidadã, por meio de uma educação pública de qualidade.



Dessa forma, se propõe que a revisão seja organizada de forma coletiva a partir de um projeto de trabalho que inclua reflexões sobre a prática à luz de estudos teóricos, bem como tomada de decisões sobre o papel e finalidade da escola.



A elaboração de um projeto de trabalho é necessária para que a escola perceba e compreenda sua caminhada na construção/revisão do PPP. Trata-se de planejar e organizar a própria elaboração/revisão. Planejar a sua caminhada ao longo do processo.

Para a elaboração de um projeto de trabalho a escola pode pensar coletivamente sobre aspectos e condições importantes, e ainda, possíveis problemas que podem ser enfrentados durante o processo de elaboração do PPP, tais como; rotatividade, administração do tempo, envolvimento de todos, conflitos, fundamentos teóricos necessários, espaços coletivos para as decisões.

A partir do projeto de trabalho, primeiro exercício de construção coletiva, a escola inicia a elaboração/revisão de seu PPP. Veiga (1995) elenca algumas questões podem conduzir a escola nesse caminho:

a) Qual a realidade da escola? O diagnóstico tem como objetivo conhecer a realidade de forma sistemática, buscando responder algumas perguntas: quem é a criança e/ou adolescente que está todos os dias na escola? Quem é esse aluno? Quem são e o que pensam os professores e funcionários de apoio? Em qual contexto a escola está inserida? O que a comunidade espera dessa escola? Como a escola pode contribuir para a transformação da sua comunidade?

b) Qual o papel e a finalidade da escola como instituição social de educação, desde as previstas em lei até aquelas que dizem respeito às necessidades de atuação junto à comunidade?

c) Que sujeitos e cidadãos temos e quais queremos formar?

d) Que sociedade temos e qual sociedade queremos?

e) Qual o referencial conceitual que orientará as decisões da escola.

Como a escola garantirá a participação de todos na gestão da escola? Quais espaços e tempos serão criados?

f) Quais os conhecimentos e saberes que a escola precisa trabalhar?


g) Como será a atuação política e pedagógica para a formação do cidadão desejado?

h) Como a escola organizará sua caminhada, seu ir e devir?


i) Quais as necessidades de formação dos professores e funcionários de apoio?

As questões aqui apresentadas não esgotam as necessidades e possibilidades da escola para a elaboração do seu PPP. Mas, podem ser um referencial inicial para (re) organizar as ideias e sistematizar as construções feitas. No processo de construção






coletiva outras questões podem surgir. O mais importante é a escola ser consciente e atenta ao seu próprio percurso, suas dúvidas, sua essência.




Nesse sentido, a proposta é iniciar o estudo tendo como objetivo a reorganização do PPP, rompendo com modelos arraigados e incorporando as mudanças que já estão acontecendo no interior da escola, planejando a sua caminhada na sua consolidação.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS




A inserção das tecnologias na prática pedagógica requer um trabalho coletivo intenso. As dificuldades e desafios são muitos, e torna a caminhada difícil, por isso, não pode ser solitária.




A melhor forma da escola se fortalecer é investir no seu coletivo de profissionais e garantir-lhe o direito de participar, bem como as condições necessárias para a efetivação dessa participação. Alguns problemas como a alta rotatividade de profissionais, a carga horária excessiva, a escassez de recursos financeiros, as condições de trabalho e as mudanças das necessidades da sociedade podem tornar essa tarefa árdua.



A elaboração/revisão do PPP permite a organização do trabalho pedagógico e administrativo da escola, indo além das definições e atribuições de cada um. Precisa ser o reflexo do que a escola é e pretende ser, do como é e do como pretende ser. Essa busca é incessante.




A escola em estudo deu um passo importante, agora, precisa avançar e sistematizar esse passo, consolidando-o para que possa continuar sua caminhada na formação de pessoas cidadãs, incluídas social e digitalmente.



Este trabalho pretende contribuir nessa sistematização, sendo um passo importante para novos passos. Ao revisar o PPP inserindo as tecnologias na prática pedagógica a escola vence uma etapa e conseguirá seguir adiante na definição e realização das suas finalidades.

## NOTAS



<sup>1</sup>O referido estudo resultou em um artigo produzido por Maria Lucilene Belmiro de Melo Acácio (então, coordenadora pedagógica da escola em estudo) e Lucilene Feitoza Amorim (formadora do NTE responsável pela formação na escola). O artigo foi publicado no Simpósio

de Letras e Identidades da Universidade Federal do Acre, em novembro de 2011.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. MORAN, José Manuel Moran. **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 38 - 45.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. PRADO, Maria Elisabette B. B. Desafios e possibilidades da integração de tecnologias ao currículo. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2008. p. 183 - 192

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. Cadernos de Pesquisa. V. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129> Acesso em: 04 jan. 2013.

Escolas beneficiadas. Disponível em <http://www.uca.gov.br/institucional/escolas/Beneficiadas.jsp> Acesso em: 01 dez. 2012.

MANUAL DE ADESÃO PROJETO UCA. Disponível em: [http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/manual\\_eletronico.pdf](http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/manual_eletronico.pdf). Acesso em: 5 set. 2011.

PRADO, Maria Elisabette B.B. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2008. p. 136 - 151

PRADO, Maria Elisabette B.B. Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. MORAN, José Manuel Moran. **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância. Brasília:



Ministério da Educação, Seed, 2005. P. 12 -17.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2008. p. 29 - 33.

VALENTE, José Armando. Por quê o computador na educação? In: Valente, José Armando. **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação**. Universidade Estadual de Campinas, Núcleo de Informática Aplicada à Educação, 1993. Disponível em [http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao\\_detalhes.php?id=51](http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao_detalhes.php?id=51) Acesso em: 26 dez 2012.

VALENTE, L. A. Diferentes usos do Computador na Educação. In: **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação**. Universidade Estadual de Campinas, Núcleo de Informática Aplicada à Educação, 1993. Disponível em [http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao\\_detalhes.php?id=19](http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao_detalhes.php?id=19). Acesso em: 10 dez 2012.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto Político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas-SP. Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma P. A. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 9.ed. Campinas-SP. Papirus, 2011.

# LITERATURA INDÍGENA NA AMAZÔNIA SUL OCIDENTAL – UMA NARRATIVA *MADIJA*

Maria Nalrizete da Silva costa  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

Este trabalho centra-se na análise interpretativa da narrativa *História de Antigamente*, pertencente à nação *Madija*. Além disso, o objetivo com esta análise é proceder a uma releitura das particularidades da cultura *Madija* a partir da narrativa, com destaque para os aspectos contextuais da referida nação indígena na Amazônia Sul Ocidental, abordando às peculiaridades da identidade cultural dessa população. Do ponto de vista teórico-metodológico trabalharei com propostas elaboradas pela pesquisadora: Maria Inês de Almeida- expostas no livro: *Os livros da Floresta*. Na minha concepção, a literatura indígena constitui-se como exemplo de produção literária de minoria étnica. Tentarei mostrar a importância que essa representação literária revela no cenário literário do século XXI. Exemplo de literatura radicada na terra a partir das práticas cotidianas do povo, o mito em análise explica a submissão da mulher indígena na cultura do grupo. Além da relação conflituosa do marido sendo de outra família – de fora, estranho é sempre visto com hostilidade pela família indígena. Atualmente com as transformações ocorridas no tempo, algumas práticas cotidianas sofreram modificações. A narrativa aborda também a relação de poder e submissão do genro para com o sogro. Esses aspectos de hostilidade serão visíveis durante o enredo da narrativa.

**Palavras-chave:** Literatura. Narrativa indígena. Amazônia Sul Ocidental.

## MAITATACCADSAMA HUIMA

Maitaccadsama huina onana. Bedimeni poni huariboni huari huari neraha toco icana cossedsa, poni huari boni saca tocadsimajaro nade. Nedsapadsoqqejaro. Ssihuaja dsama toccajari bani tohui. Neraha bedimeni dsoqueniraha ibaji najaro ahua matanidsa Etta nedsa pohuapa toccajari denima. Tomaittani

canijari. Bedimeni ibajimanipomajaro bacco nanijari tomaittani. Huada sihuaja joppa tajari nade. Jopa tajari huaji tanidsana madijari nade. Naraha imehi toccamissajari. Bacco tajari nadsa. Nadsapa huatitajari nade. Naraha imahi toccamissajari. Bacco tajari nadsa. Nadsapa huatitajari pohuadsa. – Jina, Tati! Ticcaniji, nahui nade. Occato onihi tiadsa da onani tohui.- Nadsapa: - Jina nanijari! Jahui nade. Jicani huima bote. (ALTMANN, 1994, p. 61).





## NARRATIVA: HISTÓRIA DE ANTIGAMENTE

Vou contar uma história antiga. Acontece que uma mulher estava mexendo no seu ouvido (com um pauzinho). Então ela morreu. De manhã cedo ela foi caçar no mato. Então carregou a esposa morta e deixou-a escorada no tronco de uma árvore. E seguiu adiante. À tardinha voltou para o lugar onde a esposa ficara ancorada. Chegou lá ao entardecer. E no dia seguinte bem cedo ele fugiu para a aldeia onde morava. Porém, o pai dela foi atrás e lá chegou. Então falou para ele (o marido da filha): - Vamos embora! E no meio do caminho ele (o velho) o flechou. Acabou a história antiga. (ALTMANN, 1994, p. 61).




## INTRODUÇÃO

No processo de investigação da narrativa *Madija*, foi possível observar os conflitos sociais e as experiências sociais vividas pelo grupo. Principalmente os problemas enfrentados, na década de 1994, porque ela deixa transparecer os elementos da mitologia, memória, identidade, os conflitos de gênero, como também apresenta outros conflitos tais como: o tempo das malocas, época em que os conflitos aconteciam de aldeia para aldeia. Época também que a família indígena era mais extensa, devido a isso os conflitos no convívio no âmbito familiar era constante.

A narrativa examinada retrata as marcas do processo histórico dos *Madijas*, como






também a análise está focada em compreender que a narrativa em questão produz sentido. Ela pode nos revelar a formação histórica e a identidade do povo brasileiro. A narrativa *Madija* é um ponto de reflexão entre as gerações, para que os mais jovens indígenas possam reviver suas origens. Através das narrativas podemos compreender as peculiaridades do referido grupo étnico, à medida que vai se reformulando em suas compreensões do mundo e da vida. Nesse sentido deixa também transparecer suas literariedades contida na vida cotidiana do indígena. Rita Terezinha Schmidt, teórica da literatura de crítica feminista, considera que podemos deixar de lado a categoria estética, seja ela, designada por “literariedade” ou termos semelhantes, porque foi desenhada pela modernidade e pelo poder hegemônico masculino e passa ousar construindo outras categorias de análise, para os textos de autoria feminina, podendo ser inserido, inclusive, os temas do cotidiano e os gêneros híbridos (SCHMIDT, 1996, p. 115-118).



A análise literária proposta por Rita Schmidt, que ela expõe em seu ensaio, *Cânon e contra-cânon: Como e de onde nos fala o texto? Que sobre-determinações interagem em seus códigos discursivos e representacionais? Que leitores são por ele constituídos?* (SCHMIDT, 1996, p. 115-118). Sobre isso Ivia Alves, teorizando sobre a Crítica Feminista, avalia ela, em 2002, que as estudiosas de Gênero, ainda, continuavam fazendo análise literária dos textos literários de autoria feminina adotando os postulados da Modernidade:

Percebi que muitas teóricas se referiam ao impasse na avaliação, mas não consegui localizar nenhuma proposta de conjunto de categorias alternativas, e continuávamos a nos pautar pelos pressupostos da crítica literária moderna, cujo arcabouço fora desenhado no século XIX e se consolidou, inclusive com a primazia do estético, nas várias teorias da literatura na primeira metade do século XX. Pude concluir que o destaque aos textos de mulheres foi um avanço, porém ao se empregar as categorias forjadas nos séculos XIX e XX passamos para a mesma chave anterior. (ALVES, 2002, p. 02-03).




Ivia Alves pondera que adotando os pressupostos analíticos do patriarcado, hegemônico nos tempos da Modernidade,

do século XIX e XX, não houve avanços em fazer teoria da literatura. Há que se procurar alternativas para leituras de textos fora do cânone, como a produção literária de autoria feminina e a produção literária indígena, porque são ambas excluídas usando o discurso de valorização estética que foi construído pelo poder masculino e hegemônico. Outro valor agora se levanta que é valorizar as produções literárias silenciadas, olhando-as pelo seu valor histórico, documental:





Se a linha teórica contemporânea mais forte é aquela que dilui a literatura como mais um discurso junto aos vários discursos da cultura, a qual nos filiamos, por dar voz às excluídas, podemos adentrar neste espaço porque a contemporaneidade desaloja a autoreferencialidade da literatura, seus métodos e procedimentos específicos e a avaliação estética propostos pela Modernidade. Por outro lado, a construção da categoria do hibridismo (seja ele em qualquer dos patamares ou espaços da América latina) dá lugar a uma análise mais distendida, não exigindo o emprego apenas de formas puras e nem a intenção da universalidade. (ALVES, 2002, p. 02-03).

As contribuições da literatura tradicional para a leitura das narrativas indígenas se iniciam por volta do século XIX, até então a literatura tradicional estava voltada para os costumes e hábitos europeus, uma vez que a valorização da cultura europeia predominava no mundo. Com isso, a literatura indígena foi silenciada, bem com seus elementos de pertença. Destarte a literatura indígena ainda não era sistematizada, os brasileiros perdiam com essa situação, e, certamente, a cultura indígena também, isso devido ao preconceito advindo da cultura europeia (MATOS, 2010, p. 439). A partir de 1922, com o surgimento do cânone literário, formado somente por escritores consagrados, que passavam pelo crivo literário e estético, da crítica elitista, passou a vigorar, no Brasil, o estudo e a leitura, nas escolas, somente desses textos canonizados, para representar a literatura hegemônica.




A partir de escritores como José de Alencar, e, posteriormente, Guimarães Rosa, que contribuíram essencialmente para estreitar o laço da literatura regional, a literatura brasileira se resumia a ler somente esses escritores mencionados, ficando de fora



do cânone os escritores negros, as mulheres escritoras, as publicações dos homossexuais e também dos indígenas, porque esses grupos todos eram considerados minoria, enquanto sujeitos de suas escritas. Mais tarde, outros escritores como Inglês de Souza e Érico Veríssimo a representar a Região Norte, uma vez que se consagraram nessa região, mas vale lembrar que eram os brancos, os homens da elite e de famílias de renome.



Com isso, revelamos algumas peculiaridades da região Amazônica, seus elementos de pertença, suas complexidades, suas peculiaridades. Dessa maneira, a intenção não é definir, mas expressar um ponto de vista local, uma vez que os discursos sobre a Amazônia são diversos. Entre os muitos textos ensaísticos que ajudam a compor as representações amazônicas, destaca-se em especial Maria Inês de Almeida, com seu artigo intitulado *Os livros da Floresta*. No texto em questão, são abordados os movimentos produzidos por professores indígenas na Região Norte: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, tais movimentos demonstram efetivamente que os escritores indígenas estão “descobrendo o Brasil”, e que essas produções estão se deslocando do centro, com isso podemos perceber sua evolução. A autora além de retratar a história indígena no Brasil, descreve as pesquisas realizadas em 1996 e 1998, e da publicação de cerca de 100 títulos de autoria indígena.



Maria Inês buscou dar voz, em seus discursos, às nações indígenas e visibilidade à história indígena, sobre a região amazônica. Sua fala está permeada em cima das vozes indígenas, como por exemplo, os professores indígenas chamam suas práticas nas escolas: *Escola da Floresta*. Eles têm liberdade de falar das suas produções. O enfoque dado pela autora retrata a cultura do indígena e do colonizador. É a partir das marcas discursivas, que a autora faz uma análise sobre as culturas indígenas e do produto principal, o livro. Essa constatação coletiva faz assumir um conceito mais pragmático de literatura.



## QUEM SÃO OS MADIJAS AMAZÔNICOS?

Os primeiros contatos dos *Madijas* do Sul Ocidental da Amazônia brasileira com a chamada civilização branca ocorreram











por volta do século XIX, com o processo da extração da borracha. Atividade exploratória que tornou-se um laço estreito entre indígenas e a cultura civilizatória branca. Os *Madijas* compreendem um grupo étnico que habita o Acre, no Sul da Amazônia Ocidental. Grande parte do grupo vivia na região do Juruá, rica em seringueira, mas devido aos constantes massacres durante o período da borracha. Grande parte do grupo concentrou-se no Purus, cujo grande parte ainda atualmente vive naquela região.

A narrativa examinada, de 1994, sob o título *História de Antigamente* é um texto que apresenta a relação de gênero: homem-mulher/ genro-marido, a relação de submissão com o sogro, vingança, hostilidade (*manaco*<sup>1</sup>), a prática social do grupo. As ações vivenciadas pelos personagens se desenvolvem no seio da floresta amazônica. Lori Altmann ao coletar e registrar em seus estudos a narrativa *História de Antigamente* utiliza uma linguagem dialógica, sendo o texto registrado tanto na língua *Madija* quanto na língua portuguesa, com predominância da forma direta, marcada por travessões no interior da narrativa. Nela é retratada as enunciações que compõe o imaginário amazônico, através das construções discursivas contidas na respectiva a narrativa (ALTMANN, p. 1994, p. 61). Ao ler a respectiva narrativa analisou-se as relações de identidade, que contribuam na construção da história da etnia *Madija*. A narrativa nos fala de como os índios se relacionam, a criação com a natureza, os conflitos diários entre si, as transformações ocorridas ao longo do tempo.

## ANALISANDO A ESCRITA MADIJA

É importante ressaltar que a escrita *Kulina* em forma de prosa, no formato escrito, pode ser considerada representante de determinada etnia, e intenção de quem colocou a forma escrita no papel, provavelmente, é demonstrar que a língua *Kulina*, como qualquer outra língua, tem enunciação e enunciados que é inerente ao próprio grupo *Madija*. Os elementos são permeados de sentidos e de práticas cotidianas e estão articulados dentro do contexto que estão inseridos, por exemplo: *Maittaccadsama huima* e o título traduzido *História de Antigamente*, têm nas características, um determinado tamanho, e estrutura.





Ambos os textos têm representações diferentes, cada um tem intenção e configuração própria no que concerne ao modo de enunciar. Apesar dos diferentes formatos, e da situação linguística de cada um, neles é possível recuperar condições necessárias de informações, que possam instaurar determinados fatores do contexto histórico: localizar determinada região, época, tempo, gênero, além de outros elementos de identidades representados pela narrativa. A escrita colabora para recuperar as particularidades culturais do grupo, que é produzida, em condições sociais diferentes. Elas representam dimensões particulares do começo ao fim. Os parágrafos estão ajustados numa mesma estrutura. Outro aspecto é referente ao léxico existe uma grande quantidade de letras dobradas ( cc, ss, tt, ), em todo texto.

O modo como a escrita foi introduzida nos permite enxergar que ela não pode ser tratada como instrumento de dominação pela sociedade capitalista, mas devemos perceber que as diferenças culturais existem, e que podem ser tratadas não como inferiores, porém como fonte de interação entre as culturas. Talvez, a noção mais forte ligada à forma seja a memória descrita nos textos. Nelas, estão resguardadas as marcas da oralidade. O manuscrito nos remete para outro espaço de tempo. Os indígenas têm um modo diferente dos brancos para marcar o tempo e para contar suas histórias. No livro *Índios no Acre: História e Organização*, os autores explicam como é entendido o tempo pelos índios das florestas acreanas.

“A história vem sendo construída dos tempos antigos até os dias de hoje. Do tempo presente, segue para outro tempo diferente, o futuro. A cada tempo que passa, aconteceram modificações nas formas de cada povo indígena se organizar. Essas modificações fazem os tempos diferentes da história de um povo. Para entender a vida de cada povo indígena do Acre e do Sul do Oeste da Amazônia, vamos separar vamos separar sua história em cinco tempos diferentes: 1) o tempo da maloca; 2) o tempo das correrias; 3) o tempo do cativeiro; 4) o tempo dos direitos; 5) o tempo da história presente” (ÔCHOA, IGLESIAS e TEXEIRA, 2003, p. 71).




Assim, de acordo com a marcação

temporal para os indígenas, a narrativa *História de Antigamente* ocorre nos tempos das malocas. As ações que ocorre nos remetem a esse pensamento: *vou contar uma história antiga* ocorre antes dos carius ( brancos) chegarem a região dos *Kulinas*, para abrir os seringais. Ocorrem no tempo das malocas, no tempo dos mitos, no espaço mitológico. O modo como ambas são escritas, as formas gráficas, da escrita antiga indígena e da escrita em língua portuguesa, são alguns traços que diferem um do outro. O primeiro exige conhecimento especializado, uma vez que está escrito em língua *Kulina*. Exige também um leitor especializado na forma em que o texto foi produzido.





Embora trate da mesma narrativa, ele tem outra nuance, outra conotação, outra dimensão discursiva, que o próprio leitor constrói, à medida que vai observando os enunciadores. Quanto ao aspecto aspatial, a história transcorre na mata, entre as aldeias do gênero tido como ( *estranho, estrangeiro*) que veio de outra aldeia e o ( *sogro*). A narrativa comentada se consagra como meio de buscar a verdade, o sentido e o significado das coisas, contando história sobre a sabedoria da vida, por isso, possui importância fundamental nos estudos humanísticos. A floresta é vista como ponto de refúgio em que habitam os entes sobrenaturais, inclusive os *kulinas* acreditam que o universo religioso habita na mata. A narrativa em questão apresenta o firmamento de um pensamento, os traços que marcam a ancestralidade como elemento que compõe a criação da vida do grupo *Madija*.

## ANALISANDO A NARRATIVA HISTÓRIA DE ANTIGAMENTE



Na narrativa *História de Antigamente*, em língua *Kulina* trata da relação com o Outro, enfatiza a relação de submissão entre gênero e sogro, o modo como o grupo vêem novos integrantes que querem fazer parte da família *Madija*, de certa forma são hostilizados. Para ingressar no grupo se submete a uma relação de submissão, além desse conflito existe o da relação de gênero (homem-mulher) interferindo diretamente na convivência, aumentando o clímax de tensão entre os membros da etnia. Conta também a história de vingança, de sangue representado pelo *Manaco*.




O texto apresenta uma série de identidade configurada pela escrita, o lugar de onde parte o discurso, o estilo, o caráter acadêmico. A verdade é que seus anunciadores, além de retratar, tencionam divulgar e resgatar a identidade da etnia em questão. Assim, a narrativa examinada, os elementos aqui tratados são permeados de sentidos e de práticas cotidianas. Os lugares de que partem os discursos implicados na narrativa História de Antigamente é das ancestralidades, do tempo em que os *Madijas* não tinham ainda contato com os brancos, estamos nos tempos das malocas, tempo do mito.



O modo pelo qual a escrita foi introduzida nos permite perceber que apesar de se tratar de uma literatura de minoria, não deve ser vista como instrumento de dominação pela sociedade capitalista, de uma cultura se sobrepondo a outra, mas que possamos perceber que as diferenças sociais existem, e que não devem ser tratadas como inferiores, mas como fonte de conhecimento e interação entre as culturas, para que outras pessoas brancas ou não, possam mobilizar outros olhares, outro ponto de vista e se posicionar de maneira reflexiva. Os conflitos existentes dentro da narrativa entre genro e sogro acaba culminado com a vingança do sogro começa por se tratar de uma relação amorosa, com um homem de outra aldeia. A relação de poder são visíveis dentro da própria narrativa, entre os personagens representados (pai, esposa, marido) o velho flechou o genro no meio do caminho por ter matado sua filha. E deixado ancorada numa árvore. A vingança do velho contra o genro atinge não somente a família, mas toda comunidade culminando com *manaco* da vingança.



No mito aparece claramente a palavra *manaco*, no sentido de vingança, troca, contrapartida. É importante registrar isso. O texto ainda deixa entrever dois temas importantes. O primeiro diz respeito a relação de gênero (homem versus mulher), que por um lado são complementares e recíprocas e, por outro lado, carregadas de conflitividade (...) (ALTMANN, 1994, p.63).



A intenção do sogro era vingar-se a morte da filha, defender os direitos dela, mas acaba atingindo toda aldeia. Ele usou da artimanha de entregar ao genro sua outra filha, no entanto movido pelo desejo de vingança, mata o marido











da filha. A narrativa nos chama atenção para duas coisas incomuns na vida real dos *Kulinas*: os conflitos internos que envolvem as próprias famílias e o desejo de vingança que acaba sendo consumada pelo velho sogro.

Durante a narrativa fica evidente, que a paz familiar foi rompida pelo marido da vítima, pois sem motivo aparente a matou e o pai da moça assassina em nome da própria honra. O mito reflete ainda o antagonismo homem versus mulher na cultura *Kulina*, e o antagonismo entre a família do pai da moça e o genro (ALTMANN, 1994, p. 64).

O casamento, *manaco* positivo, aliança sempre tão frágil, se rompe no mito e se transforma no *manaco* negativo da vingança, da morte, da destruição mágica e total da família do marido. O conflito, portanto, não envolve só homem e mulher, mas dois grupos sociais aliados, mas antagônicos. O mito mostra, de uma forma simbólica, como a sociedade Kulina se pensa a si mesma e como pensa a sua estrutura social que lhe permite continuar existindo como tal desde os primórdios (...) (ALTMANN, 1994, p. 64).

Mais uma vez, está em evidência à maneira de posicionar-se dos *Kulinas* diante das relações de poder e de interação social, os discursos cotidianos da vida em comunidade também estão presentes. O velho como elemento de complicação do enredo, ao mesmo tempo agente de transformação de valores, ao sentir-se desprezado, ele com seus atos desestrutura toda comunidade. O clímax acontece no momento em que o velho pai promete dar-lhe a outra filha ao genro, como forma de ludibriar o marido. *No meio do caminho o velho o flechou*, como descrito no trecho acima. Dessa forma, a narrativa explica o inominável das situações míticas ou, como indaga pesquisadora Maria Inês de Almeida, ao discutir o contexto literário da produção indígena (...) Quer se trate de mitos, contos ou lendas, todas essas narrativas só existem em situação de serem contadas. (ALMEIDA, 2004, p. 234).

Com estrutura simples, a narrativa apresenta quatro personagens protagonista sem nome. Os personagens são descritos sem nenhuma nomeação, apenas como *o velho pai*, *genro*, *a filha*, *a outra filha*, temos personagens sem nomes, porque mais importante que as pessoas envolvidas (meramente o velho pai, o



genro e a esposa e a outra filha) é a situação retratada, destruição do *manaco*, do casamento e a realização de outro, o *manaco da troca e da vingança*. O comportamento do pai diante da morte da filha gerou ódio e tensão. Entretanto, importa entender que esses fatos acontecem em cumprimento dos *manacos*, como regras que envolvem a cultura *Madija* são situações específicas, que ocorrem dentro do grupo, para ensinar as futuras gerações sobre o uso dos *manacos*, que são regidos de acordo com as circunstâncias e necessidades.

O desejo de vingança do velho pai é uma forma concreta e sensível de que o desequilíbrio, a indiferença humana provoca sentimentos negativos nas pessoas de uma mesma convivência familiar. Apesar do mito abordar ações complexas, a linguagem se faz de forma simples com frases curtas, com traços da oralidade. Embora seja narrado na terceira pessoa, o texto representa uma voz coletiva da comunidade *Madija*, por exemplo, podemos perceber que embora o marido tenha provocado a morte da esposa e aparentemente sem motivo, os elementos que constituem o texto se posicionam durante o enredo em favor do marido morto pelo sogro por uma flecha. Em contrapartida, os valores referentes ao homem também são negativos, visto que ele demonstra frieza e um intenso grau de egoísmo e indiferença com a mulher. Ele é o vilão, antagonista da história.

A morte da esposa provocada pelo marido sem aparente motivo levou o pai da vítima a uma atitude extrema assassinar o próprio genro representa o desejo de vingança cumprido. O mito reflete na vida individual e coletiva do grupo. É importante salientar que á medida que os fatos vão acontecendo, os personagens, enredo, clímax, desfecho vão ganhando significados no processo de interação comunicativa. Os acontecimentos vão gerando continuidade, a experiência narrada marca posição dos sujeitos (sogro -genro -filhas), em que cada um emerge de crenças e valores divergentes, cada um marca um universo cultural diferente do outro, demonstrando que cada um apresenta funções sociais e distintas. É importante reconhecer que a linguagem faz essa ponte de interação dos personagens no texto. Ela interfere diretamente na relação do (velho pai-genro) indicando que cada um produz significativa importância tanto no texto quanto no contexto dos acontecimentos, como agentes de transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresenta várias temáticas, como os conflitos entre os elementos do grupo, a execução do *manaco* da vingança, além de um extenso universo de hábitos e costumes do grupo *Madija*, observando os aspectos sociais do indígena e das suas necessidades de transformações. A narrativa apresenta elementos intrínsecos de transformações cultural. Os valores e as crenças apresentados são fatos que se instituem como forma de expressão de tempo que media o passado e o presente.

O estudo desta narrativa nos possibilita entender, no plano da representação literária, o que essas pessoas viveram, levando em conta os aspectos externos regional, enfrentados por essa etnia. Através dela se pode perceber sua própria condição, enquanto ser social integrante de uma sociedade dominada em oposição à sociedade dominante e a necessidade de superar essas dimensões simbólicas das ações sociais: religião, ideologia e senso-comum. Há uma perspectiva de entender o lugar de onde narra e quem narra e de onde parte o conceito de narrar. Isso se dá devido a necessidade de conhecer a historicidade e a identidade num processo de construção discursiva.

## NOTAS

<sup>1</sup>.MANACO (Sr): manaco (m) /manaconi (f) – troca, revanche. Dicionário Kulina-Português/Português-Kulina. Kanaú e Ruth Monserrat- 1984.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Inês de: *Os livros da Floresta*. In: **Na captura da voz – as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica/ UFMG, 2004.

ALTMANN, Lori. *Madija: Um povo entre a floresta e o rio* - Trilhas da produção simbólica Kulina. Dissertação de Mestrado em Ciências sociais, 1988.

ALVES, Ivã. Uma questão conflitante: A Categoria do Estético na produção de Autoria Feminina, in: VIII encontro Nacional da ANPOLL – GT Mulher e Literatura. Gramados, 2002. Disponível em [http:// WWW.amulhernaliteratura.ufsc.br/artigo\\_ivia.htm](http://WWW.amulhernaliteratura.ufsc.br/artigo_ivia.htm)

Acesso em 30 de agosto de 2013.



MATOS, Cláudia Neiva de. Textualidades indígenas no Brasil, in: FIGUEIREDO, Eurídice. **Conceito de Literatura e Cultura**. Niterói: EdUFF, Juiz de Fora: EdUFF, 2010.



OCHOA. Maria Luiza Pinêdo, IGLESAS, Marcelo Piedráfita e TEXEIRA, Gleison de Araújo. Índios do Acre – **História e Organização**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2003.



REIS, Roberto. Cânon, in: JOBIM, José Luís (Org.). **Palavras da Crítica**: tendências e conceitos no Estudo de Literatura. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1996.



SCHIMIDT, Rita Terezinha. “Cânone e contra-cânone: nem aquele é o mesmo, nem este é o outro.” CARVALHAL, Tânia Franco. **O discurso crítico na América Latina**. Porto Alegre: IEL/Ed. Unisinos, 1996, p. 115-121.

SILVA, Abel O. Kanaú & MONSERRAT, Ruth M. F. **Dicionário: Kulina-Português e Português-Kulina** (Dialeto do Igarapé dos Anjos – AC). Rio Branco, 1983.



# RETRATOS DA PRECARIZAÇÃO NA AMAZÔNIA OCIDENTAL: OS GUARDADORES DE CARROS EM RIO BRANCO (AC)

Marília Costa de Queiroz  
Eurenice Oliveira de Lima  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Este artigo é o resultado preliminar de uma pesquisa empírica, em desenvolvimento, com os lavadores e guardadores de carros ocupados nessas atividades nas calçadas e logradouros públicos, próximos à Catedral Nossa Senhora de Nazaré, localizada no centro comercial e administrativo da cidade de Rio Branco (AC). Trata-se de homens e mulheres que, identificaram uma atividade, improvisaram locais de trabalho, desenvolveram formas de organização, prestação de serviço e remuneração. Isso lhes permitiu a própria sobrevivência emergencial, a segurança/limpeza de veículos e a única solução social para a questão do estacionamento público de veículos. Metodologicamente, a investigação emprega a pesquisa bibliográfica documental e de campo, a partir da utilização de questionários semi-estruturados, entrevistas gravadas e transcritas, e observações de campo. Constatou-se que a busca pela atividade de guardador de carros inicialmente é uma resposta temporária e improvisada, mas que se tornou a única possibilidade de trabalho e vida, para um trabalhador estigmatizado, que sobrevive realizando “bicos” a céu aberto. A reflexão sobre essas questões emergem no contexto das possibilidades abertas pela implantação do projeto de estacionamentos rotativos, denominado Zona Verde, que tendencialmente se realiza como um instrumento de expropriação da força de trabalho e apropriação do seu meio de subsistência, além de inscrever mais um capítulo da privatização de bens públicos na história da Amazônia acreana.

**Palavras-chave:** Trabalho. Flanelinhas. Guardadores. Precarização. Zona Verde.

## INTRODUÇÃO



No Brasil do século XX, o processo de reestruturação produtiva revela seus desdobramentos na vida social a partir

de decisões políticas e econômicas que alteraram a forma de trabalhar, incorporaram novas tecnologias, privatizaram os bens públicos, impuseram a (des)construção nos suportes de sociabilidades, contribuindo para o crescimento da precarização e das vulnerabilidades no mundo do trabalho (ANTUNES, 1999; CASTEL, 1998).



A precarização do trabalho, portanto, vem se constituindo em um processo de precarização social inédito, desenvolvido nas duas últimas décadas e evidenciado nas formas de organização e gestão do trabalho, na legislação trabalhista e social, no papel do Estado e de suas políticas sociais, no novo comportamento dos sindicatos e nas novas formas de atuação de instituições públicas e de associações civis (DRUCK, 2012; LIMA; MAMED, 2013b).

No Acre, cravado nessa conjuntura nacional brevemente referida, tem-se o fortalecimento do movimento ecológico e a luta pela conservação da floresta em que a morte de Chico Mendes, é a expressão da resistência por meio dos empates, que acrescentaram momentos dramáticos à formatação da questão social acreana. A floresta também se modificou, sendo dividida em terras indígenas, reservas extrativistas e reservas ecológicas, e outros atores foram identificados a partir de recortes culturais, como ribeirinhos, povos da floresta, populações tradicionais, além de outros. Também houve um maior delineamento das cadeias produtivas ligadas à mandioca, látex, madeira e castanha, indicando a vigência de relações de trabalho tradicionais e renovadas (ALBUQUERQUE, 2005; COSTA SOBRINHO, 1992; PAULA; SILVA, 2006;).



A estruturação produtiva do Acre tem especificidades, porém uma das características marcantes dessa organização produtiva é a magnitude da industrialização e a partir da década de 1990, em Rio Branco, principia uma tentativa de substituição do monoextrativismo da borracha, não para fortalecer a indústria, mas para implantar o agroextrativismo. A seleção desse projeto gerou consequências





para o mundo do trabalho, primeiro porque se tem a “quebra de um tipo de regime de imobilização/repressão da força de trabalho predominante no campo” que caracterizou a exploração da empresa extrativista; e segundo, em consequência do reduzido montante de empregos gerados pela atividade industrial no estado, a força de trabalho no meio urbano foi absorvida majoritariamente pelo comércio e setores da administração pública (PAULA, 2005).





Em virtude disso, o processo de reestruturação produtiva foi mais significativo na burocracia estatal, municipal e nas empresas privadas que incorporam trabalhadores através de contratos provisórios e temporários, contribuindo para ampliar a precarização através de uma miríade infinita de ocupações. Nesse compasso, o enxugamento na estrutura produtiva nacional alcançou os funcionários públicos do Banacre, Cila, Cageacre, Eletroacre, Emater, Sanacre e Teleacre (ALCÂNTARA, 2009).



O exemplo ilustrativo desse debate se concretizou no Acre, em 1998, com a privatização das empresas de telecomunicações, causando a desestabilização dos estáveis. Um processo que se tornou marcante no mundo moderno com seus avanços tecnológicos e econômicos, causando demissão de 120 trabalhadores, alguns dos quais com mais de 20 anos de trabalho na empresa (ALCÂNTARA, 2009; CASTEL, 1998).



No geral, os trabalhadores demitidos ou aposentados e aqueles que nunca encontraram as portas abertas da estabilidade, passaram a contribuir com a ampliação da precarização, ocupando atividades de camelôs e sacoleiros, de guardadores de carros ou iniciando novas ocupações, como a de mototaxistas. Como parte desse movimento de recomposição das formas de sobrevivência, os trabalhadores se mobilizaram incessantemente em busca de formas de ocupação.



Acrescente-se à reflexão sobre a estruturação social do Acre que na primeira década do século XXI, 59,56% da População Economicamente Ativa (PEA) é formada por trabalhadores desempregados ou trabalhando em situação de informalidade, confirmando a evidência de que, atualmente o Acre é um dos campeões de inscritos no Programa Bolsa Família, com 61,66% da população total,

identificada como pobres ou extremamente pobres, sobrevivendo com o equivalente a faixa de renda entre R\$ 70,00 a 140,00 *per capita* e, por isso, inscritos no Cadastro Único, como candidato a receber a Bolsa Família. Entretanto, os setores da economia regional se fortalecem – indústria, pecuária, extrativismo, comércio, construção civil, saúde e educação privadas – e apresentam índices de concentração de renda em que 10% dos mais ricos se apropriam de 48% da renda do estado (IBGE, 2010).

Esse quadro econômico e social influenciou sobre o uso do espaço urbano que foi modificado pelo crescimento contínuo da frota de veículos, atingindo a marca de 159 mil, contabilizando aproximadamente um veículo para cada cinco habitantes (DETRAN/IBGE/2010). Como consequência, o trânsito apresenta dois problemas: engarrafamento nas vias públicas; e dificuldade para os condutores de veículos encontrarem uma vaga para estacionar, alimentando o crescente mercado formado por estacionamento privados e pelo trabalho dos guardadores de carros, distribuídos no centro da cidade de Rio Branco.

Como resposta ao problema do trânsito na região central da capital, a Prefeitura de Rio Branco, por meio da equipe de engenharia da Superintendência Municipal de Transportes e Trânsito (RBTrans), articula a implantação do projeto Zona Verde, que muda a regulamentação do trânsito, repercutindo diretamente sobre os condutores de veículos, os proprietários de estacionamentos e, principalmente, sobre o campo dos trabalhadores de rua, os chamados flanelinhas. Estes estão confrontados com a perspectiva de se tornarem “olhadores de carro”, com salário mínimo fixo determinado, podendo ser demitidos a qualquer hora ou a verem o seu campo de trabalho se transformar em reserva de domínio para o capital das empresas privadas, que ganharão as licitações para explorar as tais “zonas verdes”.

Diante disso, a investigação proposta pelo projeto de pesquisa “Os Guardadores de Carro em Rio Branco (AC)” (PIBIC-CNPq-UFAC) visa dar conta das seguintes questões: como se desenvolverá o processo de implantação da Zona Verde? Qual será a repercussão sobre os vários atores que constituem o mercado de serviços de estacionamento no centro da cidade? Como os trabalhadores de rua vivenciarão essa mutação nas suas formas de ocupação e sustento? Quais serão as respostas

coletivas construídas?

## DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Na primeira fase da pesquisa de campo foi possível perceber que, à semelhança do que ocorreu em 1998, com a privatização das empresas de telecomunicações no Acre, a extrema preocupação também é vivenciada pelos guardadores de carros em Rio Branco, sempre que algum fato novo indica a aproximação da outra forma de gestão dos estacionamentos públicos. Esse clima de tensões e incertezas teve início em 12 de janeiro de 2004, quando foi aprovada a lei 1.515, que regulamenta a implantação dos estacionamentos rotativos pagos, no município.

Segundo essa lei, trata-se de um projeto denominado inicialmente de Zona Azul e posteriormente Zona Verde, como uma nova gestão de trânsito, a fim de expandir o número de vagas de estacionamento público, assim como a democratização do uso, sendo, por isso, lhe atribuído o nome “rotativo”, já que o uso não poderá exceder a 2 horas. Para resolver o problema da fluidez e da segurança no trânsito, a partir de dados do projeto básico disponibilizado pela Prefeitura de Rio Branco, compreende-se que a Zona Verde:

tem se tornado um poderoso instrumento de gestão de trânsito, enquanto ordenador do uso do solo viário urbano, para as

cidades que desejam efetivamente resolver o problema da carência de vagas de estacionamento em regiões comerciais e de serviços. Esta opção é largamente utilizada em todo o mundo e de diversas maneiras. (PREFEITURA DE RIO BRANCO, 2012, p. 48).

Entretanto, a implantação do Projeto Zona Verde, que estava prevista para o primeiro semestre de 2012, até o momento não registrou nenhuma movimentação ou iniciativa de inicialização do processo, porém, de acordo com informações de fontes não-autorizadas, o motivo do atraso seria a falta de recursos. Tem-se, ainda, outra possibilidade levantada por meio de pesquisa realizada pela Prefeitura Municipal, em 2011, que declara:

A existência dos flanelinhas (...) tem sido um dificultador na implantação dos estacionamentos rotativos brasileiros, principalmente pela falta de formação e qualificação profissional da grande maioria desse grupo (Idem, 2011, p. 02).

Segundo os dados da mencionada pesquisa, foi identificado um total de 76 flanelinhas exercendo a atividade no município, porém, a partir de observações, experiências empíricas e conversas com o próprio diretório da associação da classe, cerca de 600 pessoas trabalham nos pontos centrais da cidade de Rio Branco. Dessa forma, o perfil desse trabalhador apresenta-se assim configurado:

Gráfico 1: Perfil por sexo

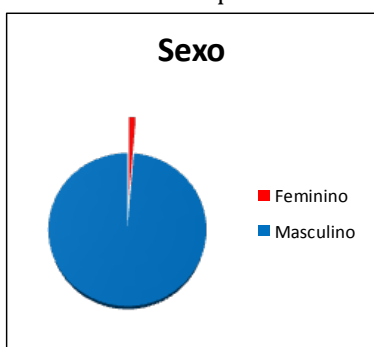


Gráfico 3: Perfil por estado civil

Gráfico 2: Perfil por faixa etária

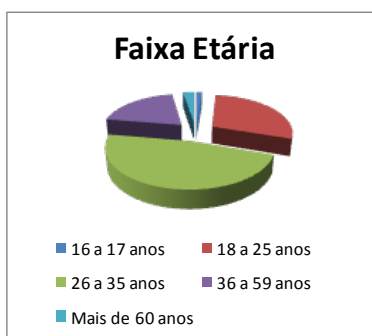
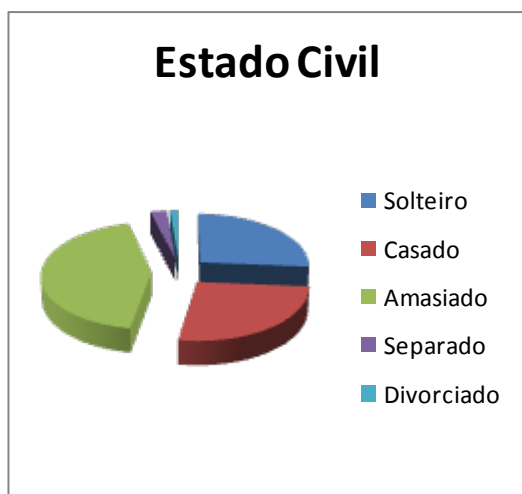


Gráfico 2: Perfil por escolaridade



O perfil sócio econômico dos guardadores de carros, de acordo com o levantamento é:

56,58% dos entrevistados são naturais de Rio Branco; 98,68% são do sexo masculino; 43,42% possuem estado civil amasiado; 72,37% possuem dependentes; 88,16% destes não possuem outra qualificação profissional e 43,42% dos entrevistados o nível de instrução é de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. (Idem, 2011, p. 87).

Com relação ao tempo de atividade dos entrevistados e a média de remuneração mensal, constatou-se o seguinte:

10,53% trabalham nesta atividade de 1 a 3 anos; 22,37% de 3 a 7 anos e 67,11% trabalham há mais de 7 anos. A média de remuneração mensal é de: 39,47% até R\$ 510,00 (um salário mínimo), 25% até R\$ 750,00 E 23,37% afirmam que recebem até R\$ 1.020,00 (dois salários mínimos) (Idem, 2011, p. 87-88).

Considerando o levantamento iniciado na primeira fase da pesquisa, identificou-se o diagnóstico implícito sobre a questão do trânsito em Rio Branco, registrou-se parte da Lei que formula o Projeto Zona Azul, apresentou-se a pesquisa realizada sobre o perfil do guardador de carros e, por fim, verificou-se a existência da Associação desses trabalhadores cujo posicionamento é relevante para o nosso objeto de pesquisa.

## ANÁLISE PRELIMINAR: A RESISTÊNCIA DOS GUARDADORES E LAVADORES DE CARRO



A Associação dos Guardadores e Lavadores de Carros (AGLC), organizada há mais de dez anos, é uma organização pressionada pelo poder público para facilitar a comunicação com os demais guardadores de carros, principalmente no delicado processo de implantação dos estacionamentos rotativos.

Entre os agentes públicos que constroem o processo de implantação da Zona Verde e os guardadores e lavadores há vários pontos que merecem uma análise detalhada, pois, esses trabalhadores valorizam todos os anos e esforços dedicados à atividade que, para muitos, constitui-se no único meio de sobrevivência. Da mesma forma, esperam reciprocidade do poder público em também valorizar tanto esse coletivo de trabalhadores, quanto a atividade realizada.




Nessa fase da pesquisa foi possível perceber que há um jogo de forças sociais ainda não bem definido, mas, na tentativa de manter o controle da situação, ouviu-se pelos pontos de trabalho que os representantes do Ministério Público garantiram a permanência na sua atividade, em que teriam carteira assinada e seriam remunerados com um salário mínimo. Esse discurso serviu de consolo pra alguns, mas a maioria está atenta, pois reconhecem que não possuem instrução suficiente para operar com equipamentos eletrônicos que serão instalados por meio do projeto, assim como não possuem um histórico de vida aceitável pelo capital para o desenvolvimento de uma atividade milionária. Um desses trabalhadores expressa suas



preocupações sobre o Zona Verde:





Não sou a favor, nem sou contra o Zona Verde, só não quero que me tirem daqui, porque é daqui que eu tiro o meu. Se chegar alguém pra mim e dizer: “tu não pode ficar aqui porque tu não tem estudo, você já foi preso, você tem tatuagem, não dá certo, porque tem muita gente que faz acepção de pessoas, não é porquê eu to vestido assim, ou tenho tatuagens, que eu sou um inútil, eu coloco qualquer um desses aí no bolso (Guardador de carro 1, 26 anos).




No primeiro momento de levantamentos da pesquisa também foi identificado que a mudança para o estacionamento rotativo aumentaria o custo do estacionamento para os clientes dos guardadores de carros. O valor cobrado pelo serviço de estacionamento rotativo aos proprietários de veículos e a especulação sobre o cálculo mensal estimado do lucro da empresa do estacionamento rotativo, causa espanto e revolta entre os trabalhadores, que acreditam que a população revidará à imposição dessas tarifas nunca impostas por eles, que operam o serviço em busca de trocados.



Assim argumenta o trabalhador:



É documentado por lei que calçadas e logradouros públicos não são obrigatórios o pagamento. Se for do seu acordo, você pode dar uma gratificação. Então, o governo do Estado pode conceder a exploração do espaço público para a empresa proprietária dos parquímetros, para fazer algo que antes nós não podíamos fazer, que é alugar e espaço público e cobrar? (Idem).



Como representante dos guardadores de carros, o presidente da associação revela a posição geral dos associados:



Somos totalmente contra a Zona Azul, porque vai beneficiar os governantes e prejudicar a nós, que já estamos na rua há tanto tempo. Eu tentei de toda forma, todos os meios, para tornar a associação uma empresa. Nós temos capacidade de administrar um negócio desses. Quer dizer que pode beneficiar somente aquela empresa que olha carro no mundo inteiro e nós não? Que tipo de QI que aqueles caras têm que nós não temos? Eles não podem ignorar a mão de obra que se tem hoje na cidade, que é suficiente para isso dar certo (Guardador de carro 2, 30 anos).

A pesquisa permitiu várias descobertas, entre as quais, a de que a perda da atividade de guardador de carros não pode ser vista somente como a significativa perda da fonte de sobrevivência, que poderia até ser percebida como apego pueril a uma determinada forma de ser e viver. Longe de ser um elogio à necessidade, guardar carros é uma atividade que proporciona uma flexibilidade laboral no sentido que interessa ao trabalhador. Para esses homens e raríssimas mulheres, que vivem presos à precariedade e até ao vício, o estacionamento a céu aberto permite experimentar um raro sentimento de liberdade no trabalho: a ausência de patrão, de horários rígidos, de paredes que confinam normalmente o exercício de uma atividade profissional.

Os pontos de estacionamento abertos na rua são vistos como um espaço de liberdade, como um território de abertura (PAIS, 2001). Para um dos guardadores entrevistados, a atividade de guardar carros tem um significado próprio:

Todo dia agradeço a Deus por ter me dado esse ponto pra trabalhar. Eu acho bacana, que chego e saio a hora que quero, se eu quiser deixar tudo isso e ir embora, eu só recolho meus papelões e vou. Muitos queriam tá no meu lugar, por que se você for trabalhar pra outro cara e você fizer uma coisa dessa, você pega as contas. Eu chamei um conhecido meu pra trabalhar aqui comigo, eu chamei porque conheço ele, e ele é muito trabalhador, eletricista profissional, mas a droga acabou com ele. Porque ela não escolhe nem classe, nem cor, basta tu experimentar, mas essa pessoa precisa de uma oportunidade (Guardador de carro 3, 32 anos).

O depoimento expressa um forte sentimento de liberdade, cuja manifestação se encontra com a solidariedade e até com a visão de mundo de um homem que sobrevive como guardador/limpador de carros. Por isso, perder o ponto de trabalho tem um alcance muito maior, imperceptível ao primeiro olhar, embora a atividade dos guardadores seja uma profissão irregular, que segue cada vez mais estigmatizada pela sociedade e oculta ao poder público, pois se trata de uma atividade de refúgio, fora dos padrões capitalistas, em que seus trabalhadores não possuem nenhuma perspectiva de laços formais de

contratação e regulação da força de trabalho ou de seguridade social.

## RESULTADOS INICIAIS

Conforme argumentação desenvolvida e mantidas os registros permitidos pela fase preliminar da pesquisa, está se desenvolvendo no Acre mais um processo de desapropriação daqueles que possuem um histórico de trajetórias de vida já demasiadamente à margem da sociedade, desprovidos de expectativas e oportunidades de sobrevivência.

Através de uma análise dos acontecimentos e da formação histórica da Amazônia acreana, constata-se que a atividade de guardar e lavar carros corresponde a uma saída de emergência encontrada como resposta à pressão e necessidade de sobrevivência, motivada pela ausência de incentivos de crescimento e geração de empregos na agricultura, pecuária e indústrias (LIMA; MAMED, 2013b).

Os parquímetros, contudo, constituem a mais recente e violenta ameaça à sobrevivência dos guardadores de carros, assim como o aperfeiçoamento de novas máquinas e tecnologias no geral representam para todos os trabalhadores um desafio que se não for adaptável a ele, este é quem terá de encontrar um refúgio, do mesmo modo como aconteceu com os desempregados do processo de privatização das empresas de telecomunicações no Acre.

Portanto, por meio do processo de implantação da Zona Verde, em que se vê apenas a repetição e propagação da nova precarização do trabalho como característica intrínseca ao capitalismo, a fim de acumular cada vez mais a baixo custo, muitos guardadores questionam-se, amargurados, “roubando-nos o nosso ganha-pão, será que o Estado pretende que voltemos ao roubo?” (PAIS, 2001 p. 257).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Josina Maria Pontes Ribeiro de. A memória dos trabalhadores sobre a privatização das telecomunicações no Acre. In: \_\_\_\_\_. **Privatizações das Telecomunicações: desemprego, informalidade e reestruturação do trabalho no Acre**. 2009. 251p. Dissertação (Mestrado). Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro da Universidade Cândido Mendes – IUPERJ/

UCAM; União Educacional do Norte – UNINORTE, Rio de Janeiro; Rio Branco, 2009. p. 110-193.

ANTUNES, Ricardo. A classe que vive do trabalho: a forma de ser da classe trabalhadora hoje. In: \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1999 (Coleção Mundo do Trabalho) p. 101-117.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente. **Capital e Trabalho na Amazônia Ocidental**. São Paulo: Cortez; Rio Branco: Ufac, 1992.

DRUCK, Graça. A metamorfose da precarização social do trabalho no Brasil. **Margem Esquerda**. Ensaio Marxistas, São Paulo, n. 18, p. 37-47, jun. 2012.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008 (Coleção Mundo do Trabalho; Coleção Marx-Engels). 88p.


INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LIMA, Eurenice Oliveira de; MAMED, Letícia Helena. **Trabalho e Precarização na Amazônia Acreana**. 2013. Trabalho apresentado ao XXIX Congresso Latinoamericano de Sociologia – ALAS, Santiago, Chile, 2013a.


LIMA, Eurenice Oliveira de; MAMED, Letícia Helena. **Trabalho a Céu Aberto: As Faces da Precarização na Amazônia Acreana**. 2013. Trabalho apresentado ao XVI Congresso Brasileiro de Sociologia – SBS, Salvador, Bahia, 2013b.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: AMBAR, 2001.


PAULA, Elder Andrade de. A “modernização” do Acre: do monoextrativismo da borracha ao agroextrativismo. In: \_\_\_\_\_. **(Des)Envolvimento insustentável na Amazônia Ocidental**: dos missionários do progresso aos mercadores



da natureza. Rio Branco: Edufac, 2005 (Série Dissertações e Teses, 7). p. 31-101. cap. I.



PAULA, Elder Andrade de; SILVA, Silvio Simione (Orgs.). **Trajetórias da luta camponesa na Amazônia-Acreana**. Rio Branco: Edufac, 2006. PICOLI, Fiorelo. A expropriação do homem e do seu ambiente. In: \_\_\_\_\_. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 74-134. cap. II.



PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO BRANCO. **Levantamento socioeconômico dos guardadores e lavadores de carros de Rio Branco**. Rio Branco: Prefeitura Municipal de Rio Branco, 2011.

QUEIROZ, Marília. C.; LIMA, Eurenice. O. de. **O universo dos guardadores de carros em Rio Branco (AC)**. Trabalho apresentado ao XXI Seminário de Iniciação Científica e XI Mostra de pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Cadastro único de programas sociais**. Rio Branco: SEDS, 2013.

# FORMAÇÃO E SABER SÓCIO-PROFISSIONAL DO EX-AGENTE DE SEGURANÇA PENITENCIÁRIA DE SÃO PAULO

Marisol de Paula Reis Brandt  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

O presente estudo é constituinte de tese de doutorado defendida em fevereiro de 2012, no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. O objetivo é apresentar parte dos resultados da pesquisa que trata da formação sócio-profissional de uma categoria específica de profissionais, os agentes de segurança penitenciária de São Paulo. A partir da fala de ex-agentes penitenciários (ex-ASP'S) presos pelo crime de corrupção passiva, busca-se abordar suas trajetórias sócio-profissionais, destacando-se os fatores que os levaram à escolha da profissão de agente de segurança penitenciária até a ruptura do exercício profissional pela via corrupção. Há, nesse sentido, a tentativa de identificar nas concepções que estes atores sociais trazem acerca de si mesmos, como pessoas e como ex-profissionais do sistema penitenciário, experiências e saberes que os marcaram no decorrer dessas trajetórias, ressaltando-se o período de formação na Escola de Administração Penitenciária, a rotina nas prisões, a vocação para 'ser ASP', os riscos do ofício, satisfação/insatisfação profissional, o estigma da profissão, a 'cultura prisional' entre outros, que foram abordados por meio do representado/vivido. Tendo nas representações sociais os eixos teórico e metodológico da pesquisa, tornou-se possível entender o modo como os sujeitos percebem a sua realidade social, e como atribuem significados e valores às suas condutas sociais. **Palavras-chave:** Agentes de segurança. Sócio-profissionais. Sistema penitenciário.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho dedica-se a abordar parte das trajetórias sócio-profissionais dos ex-ASPs, a fim de conhecer as justificativas que os levaram à escolha da profissão de agente de segurança penitenciária. Além disso, buscou-se identificar nas concepções que estes atores


sociais trazem acerca de si mesmos, como pessoas e como ex-profissionais do sistema penitenciário, experiências significativas que os marcaram no decorrer dessa trajetória.

Uma das considerações iniciais a esse respeito é que, ainda que os entrevistados façam parte de uma mesma categoria profissional, trata-se de uma composição bastante heterogênea do ponto de vista de suas trajetórias percorridas, bem como das condições de existência no passado e no presente. Dessa forma, mais do que uma categoria profissional, são indivíduos marcados por diferenças no que diz respeito aos saberes e/ou capitais simbólicos adquiridos no decorrer do processo de socialização primária (família) e secundária (amigos, escola, trabalho, etc). Em razão disso, compreender como se constituíram, nos ex-ASP's, *disposições* para a profissão de agentes penitenciários requer compreender diferentes capitais culturais que estes acumularam em diferentes trajetórias vividas.


Bourdieu (1989) explica que as *disposições* que orientam as práticas dos agentes constituem o *habitus* que é construído no decorrer do processo de socialização em diferentes espaços sociais nos quais o indivíduo está inserido: familiar, escolar, profissional. Assim, o *habitus* restitui ao agente um poder gerador e unificador, construtor da realidade, no entanto, esta capacidade de construir a realidade social é a de um '*corpo socializado ao corpo social*' (Bourdieu, 2001: 167). O *habitus* adquirido pelo sujeito social constitui uma matriz de percepção, de apreciação e de ação que se realiza em condições sociais específicas.

O *habitus* adquirido e incorporado pelo indivíduo nos diferentes espaços no qual ele percorreu constitui uma matriz de apreciação pela qual ele se guiará/orientará. Sabendo que o *habitus* corresponde à incorporação do social no indivíduo sob a forma de 'esquemas mentais' (Bourdieu, 1983), *esquemas* estes que se situam na esfera cognitiva, avaliativa, afetiva e simbólica sobre um fenômeno social, considera-se este conceito propício






para pensar no processo de constituição das identidades sociais a partir das trajetórias de vida dos ex-ASP's.




Diante disso, com base no entendimento de que é intrínseco ao *campo* ser um espaço de *lutas* e de *disputas* por posições que se baseiam em determinadas formas de poder ou de prestígio (SILVA, 1999), considera-se os espaços prisionais nos quais os ex-ASP's realizaram suas experiências profissionais como um *campo* propício ao desenvolvimento e constituição de saberes e de identidades sociais.




Com esse entendimento, sabendo-se que o *habitus* é produto da posição e da trajetória social dos indivíduos, acredita-se que um dos caminhos para se compreender a construção de *disposições* para a carreira de ASP é permitir a reconstrução da memória dos 'sujeitos da fala' em torno das experiências por eles acumuladas e/ou vivenciadas, a fim de 'captar' uma realidade que se situa na fronteira do individual/social. É, portanto, nessa perspectiva que se inserem as falas a seguir, partindo da premissa de que os ex-ASP's são importantes conhecedores da temática deste estudo. Trata-se, portanto, de abordar as representações sociais que se formam em torno da relação que se estabelece entre o *eu* e o *outro*, isto é, a *alteridade*. Feitas essas considerações, apresenta-se a seguir um breve mapeamento dos achados da pesquisa em torno da constituição das trajetórias sócio-profissionais de ex-ASP's.




## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DE AGENTE PENITENCIÁRIO



Quais os motivos/fatores que levaram o ex-ASP à escolha da profissão de agente penitenciário? Ao levantar essa questão, buscou-se pôr em evidência, sobretudo, a noção de 'vocação' para o exercício profissional. Com base nisso, uma das preocupações foi verificar até que ponto as experiências familiares anteriores ao ofício de ASP representam referências importantes no processo de decisão da escolha profissional.



Pesquisadora: Você pode falar como foi o seu primeiro emprego e sobre as experiências de trabalho antes de se tornar Agente de Segurança Penitenciária?



"Comecei a trabalhar com 12 anos, numa


fábrica de pregos, depois Office-boy até 18 anos. Depois, numa firma de segurança. Depois fui para a Ford, era operador de máquinas, fiquei 8 anos lá. Depois, em 1990, fiz concurso para ASP, trabalhei 19 anos como ASP" (Ex-ASP V).

Estas informações ratificam resultados de pesquisas recentes sobre os ASP's de São Paulo (Lourenço, 2010; Bodê de Moraes, 2005), a saber, o fato de que esta categoria, em sentido mais amplo, é oriunda de passado profissional mais ligado a 'atividades braçais' e desvalorizadas socialmente que, em decorrência de dificuldades financeiras, buscam no serviço público uma possibilidade de complementar os rendimentos da família (LOURENÇO, 2010).


Sabe-se que todo indivíduo, ao nascer, é inserido em um determinado grupo social no qual desenvolverá seus primeiros contatos com o mundo, ali adquirindo conhecimentos, hábitos, valores etc. É no *espaço familiar* que o indivíduo desenvolve suas habilidades emotivas e cognitivas, que aprende a orientar suas atitudes, a receber e expressar seu afeto, suas angústias, suas alegrias e incertezas. Conforme ensina Bourdieu (1983), o *habitus* é o resultado de um longo processo de aprendizado a que todo indivíduo está submetido desde que nasce. Dessa forma, ao longo de sua trajetória social, o indivíduo está submetido a diferentes espaços de socialização, entre os quais a *família* ocupa um lugar privilegiado.

"O *habitus* seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força" (BOURDIEU *apud* MICELI, s/d: XLII).


Seguindo esse raciocínio, não se identifica nas falas dos entrevistados uma *disposição natural manifestada desde a infância para o exercício da profissão de ASP*. Isso quer dizer que boa parte dos entrevistados não atribuiu um sentido mais profundo de *identificação*, ou de *vocação* (gostar do trabalho) para a profissão escolhida. Nota-se que, apesar de




muitos ex-ASP's informarem que tinham parentes próximos trabalhando na polícia, nas forças armadas e, até mesmo, na prisão, a maior parte alegou que este fato não foi necessariamente determinante na escolha de sua profissão.




Pesquisadora: Você tem algum parente na polícia civil, militar, no exército ou qualquer outra força pública?




“Sim. Primos, tios PMs e policial civil também (Esse fato pode ter influenciado em sua decisão de ser ASP?) De certa forma. Eu pensava em ser ASP pra depois ser Polícia Civil. Vamos ver daqui pra frente, acho que eu ainda tenho essa chance” (Ex-ASP XI).




Estes depoimentos estão a indicar que a escolha pela carreira de ASP não revela um *habitus* específico para o exercício desta profissão. Em outras palavras, o *desejo* de ser ASP não aparece nas falas dos entrevistados como a primeira opção de quem escolheu esse ofício, contudo, tal escolha apresenta-se como ‘a mais viável’ frente às circunstâncias de vida objetivas às quais estes se vêem submetidos. Com isso, o que se tem notado é que se trata de um conjunto de fatores que orientam o ingresso dos entrevistados na carreira de ASP, dessa forma, menos por um ‘desejo pessoal’, a escolha é justificada por diferentes fatores, tais como a ‘necessidade de um emprego’, a ‘busca da estabilidade profissional’, o afastamento do estigma de ‘desempregado’ (não ser reconhecido como desempregado), o desejo de ‘ser policial’ (e não ASP), ou ainda, por um ‘ato de impulso’, ‘meio sem querer’. Com isso, o desejo de ‘ser ASP’ se constitui como produto da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura social, isto quer dizer, como produto de um *habitus* ‘ajustado’ a uma determinada demanda social.



Pesquisadora: Como você chegou à profissão de ASP?



“Na região (Presidente Venceslau) o que mais tem é concurso pra ASP. [...] Um dia, resolvi me inscrever, mas eu não conhecia a fundo a profissão. Fui tomado pelo impulso e deu certo” (Ex-ASP I).



Ainda, em relação à escolha da profissão, alguns entrevistados alegam que o ‘estigma da profissão’ e os ‘riscos do ofício’ foram levados em consideração pelas famílias no momento

em que estes optaram pela profissão de ASP. Nesse aspecto, vale ressaltar que a imagem negativa construída pelo *senso comum* em torno da prisão (local violento, perigoso, ‘abrigo de bandidos’ etc.) é apontada pelos entrevistados como o maior motivo de ‘rejeição’ por parte dos familiares no que diz respeito à sua escolha profissional. No entanto, tal sentimento não interferiu nas disposições manifestadas de ‘ser ASP’ o que, acredita-se, estão apoiadas em um conjunto de determinações sociais atuantes sobre os sujeitos, conforme mencionado anteriormente.











“Lá em casa não tinha uma aceitação ampla. Até porque eu tenho um primo AEVP que já foi ameaçado, e aí tinha um estranhamento, um medo do que podia acontecer comigo” (ex-ASP I).

Em outro sentido, para alguns ex-ASP's, além de se sentirem incentivados inicialmente pela estabilidade profissional que o emprego público pode oferecer, alegaram também ‘gostar’ do trabalho que realizavam na prisão, a despeito dos problemas inerentes à profissão, que levavam à *desmotivação*. Nesse ponto, é possível reconhecer que a *os vínculos de amizade* e a *utilidade social do trabalho do ASP* se constituem como elementos para a construção das concepções que o ex-ASP têm acerca do trabalho que realizava. Pensando assim, a ‘satisfação profissional’ aparece, em parte, vinculada às formas com que estes se relacionavam com os ‘companheiros de profissão’, ou seja, com os ‘vínculos de amizade’ que estabeleciam na rotina prisional, bem como com a ‘relevância social’ do seu ofício, uma vez que a eles cabia a responsabilidade de manter tutelados aqueles que praticaram algum mal à sociedade. Como se pode notar a seguir.

Pesquisadora: Antes da prisão, como você se sentia em relação ao trabalho que realizava?

“Não sei, acho que eu gostava de ser ASP sim. Eu gostava de ser ASP. Eu tenho saudade dos meus companheiros, das amizades que fiz, da confiança” (Ex-ASP XI).

A respeito daqueles que se queixaram da profissão de ASP, as experiências passadas contribuíram significativamente para a construção da imagem negativa a respeito do ofício. Tais experiências, segundo os



entrevistados, por serem ruins, não despertam mais o interesse pela mesma profissão. Dentre os motivos elencados, é apontado o ambiente prisional visto pelos ex-ASP's como perigoso e deficiente de cuidados por parte dos governantes, a falta de valorização profissional, no que diz respeito à rotina de trabalho, salários e benefícios, a relação com os colegas de trabalho (por ocasiões conturbadas, conflituosas), além da falta de apoio psicológico, considerado fundamental, devido à rotina de estresse a que se vêem submetidos. Tais justificativas, cada uma ao seu modo, aparecem sempre atravessadas por concepções, crenças e valores que os ex-ASP's tomam para si no presente, demonstrando a importância que a imagem construída em torno da profissão de ASP adquire na constituição de suas *escolhas profissionais*.

Pesquisadora: Antes da prisão, como você se sentia em relação ao trabalho que realizava?

“Quando cheguei na... achava que ia me adaptar mais rápido ao trabalho, não consegui, fui tomado pelo ambiente” (Ex-ASP IV)

Quando um grupo de pessoas estabelece uma identificação mútua nos modos de pensar e de agir, nos estilos e interesses, gostos etc., desenvolvendo um ‘sentido prático comum’, torna-se possível indentificá-lo em seu *habitus*. A noção de *habitus* é caracterizada por um sistema de *disposições duráveis*, sistemas *estruturados* e *estruturantes* (BOURDIEU, 1989) de práticas e de representações que podem ser reguladas objetivamente. Assim, se cada agente social é detentor de uma ‘estrutura mental’, de uma vivência marcada por percepções e representações específicas, por estilos de vida e opiniões próprias, quando estas características conformam um modo de pensar e de agir, engendram um *habitus*.

Um *habitus* engendrado em uma categoria profissional, tal como a dos ASP's, torna-se expressão de um ‘sentido prático comum’ da profissão. Há uma série de características e atribuições determinadas objetivamente no espaço em que se formam as práticas profissionais; no entanto, entende-se que estas estão interligadas a uma dinâmica interativa de ‘capitais simbólicos’ que se constituem em um determinado campo profissional. Pensando assim, as representações anteriores são reveladoras de percepções mais ou menos

partilhadas sem torno do trabalho de ASP, que se apóiam em sentimentos tais como medo, frustração, insegurança, estresse etc. Trata-se, portanto, de percepções elaboradas em torno de ‘expectativas’ iniciais com relação à profissão de ASP (estabilidade profissional, necessidade de emprego, desejo de ‘ser policial’ etc.) e que, no transcorrer do tempo, foram convergidas para um sentimento de *insatisfação profissional* mais ou menos verbalizado, frente às condições de trabalho objetivadas no interior dos presídios.

Em outro sentido, quando perguntado ao entrevistado se, durante o período em que estava trabalhando como ASP, exercia algum tipo de ‘bico’, isto é, outros serviços paralelos à função principal, a maioria respondeu afirmativamente, isso significa que 8 (oito) entrevistados admitiram possuir atividades além das desenvolvidas na prisão e, somente 3 (três) disseram que não fazia tal prática. Dentre as atividades informadas, 5 (cinco) disseram trabalhar como segurança particular; 1 (um) como servente de pedreiro; e 1 (um) em mercado de produto alimentício. Sobre o ‘faturamento mensal’, os valores variavam entre R\$ 600,00 e R\$ 1.200,00 mensais.

Pesquisadora: Qual é a importância do “bico” para você?


“O bico, não sei, acho que bico é o dinheiro mesmo, certo? Eu ficava 12 horas direto na cadeia, não fosse dinheiro, não encarava outro não, porque o plantão puxa, é pesado, sair daqui e encarar outro serviço, é só pelo dinheiro mesmo” Pesquisadora: É comum o “bico” entre os ASP's? “Eu digo pra senhora: 70% da área de segurança faz bico e vive mal” (Ex-ASP X).

No entanto, se, por um lado, nas representações dos ex-ASP's, o ‘salário baixo’ aparece como um fator que interfere na decisão de fazer ‘bico’ como atividade paralela, por outro lado, fica claro que as condições precárias de trabalho, a insegurança pessoal, a falta de valorização profissional, o problema da superlotação e o descrédito na recuperação do preso, são fatores *desmotivadores* para a dedicação integral à profissão, justificando-se certo distanciamento ou menor envolvimento com o serviço prisional.



Pesquisadora: Fale sobre as condições de trabalho do ASP:

“Condição muito desumana. Trabalha no









meio de pessoas perigosas, a maioria volta pro crime, faz barbaridade mesmo preso [...] É um trabalho que você não sabe se volta pra casa, não dá segurança nenhuma” (Ex-ASP IX).






Tais representações sobre as condições de trabalho dos agentes penitenciários são comumente compartilhadas entre os demais servidores penitenciários que apontaram inúmeras vezes para os baixos salários, as ameaças frequentes por parte dos presos, a rotina estressante e a falta de acompanhamento psicológico direcionado ao ASP, quando em pleno exercício das funções de segurança e de disciplina no interior das prisões.



“Os ASP’s adoecem muito, muito mesmo. Tem muitos casos de separação, muitos mesmo. Alcoolismo, dependência de remédios também é muito mesmo [...] Os casos de separação, de conflitos familiares é muito grande. O ASP tem muita dificuldade de lidar com o medo, o medo do preso, o medo da morte, o medo da ameaça contra a família vem na contramão que ele acha que não tem o valor que deveria ter” (Direção/EAP).



Dados obtidos por Lourenço (2010) de órgãos oficiais da Secretaria de Administração Penitenciária de São Paulo entre os anos de 2000 a 2002 apontam para expectativas de vida diminuídas quando comparados a funcionários de outras profissões, especialmente, os da indústria química, os trabalhadores da construção civil, e os trabalhadores braçais.



Ainda, de acordo com o autor, outro fator que o impactou à época do levantamento desses dados estatísticos foi a causa da morte desses funcionários. A esse respeito, traumatismos e poli-traumatismos, infartos agudos do miocárdio e hemorragias causadas por ferimentos de diversas naturezas (acidentes de trânsito ou perfurações corporais ocasionadas por projéteis de armas de fogo ou por agressões sofridas de armas brancas, tais como facas ou canivetes) ocupavam quase 70% dos casos investigados. Essa é uma estatística sombria no tocante às questões de saúde (ou a ausência dela) do trabalhador das prisões, fruto de suas atribuições em um ambiente completamente paradoxal e de alto risco de vida (pelo fato de serem os trabalhadores que têm contato mais direto com os presos) podendo, em certos casos, provocar ou potencializar o

aparecimento de doença se de transtornos mentais e emocionais (LOURENÇO, 2010).

Em 25 de junho de 2007, foi instituído, por meio da Lei Estadual nº 12.622, o Programa de Saúde Mental dos Agentes de Segurança Penitenciária de São Paulo cujas competências básicas, conforme contido no artigo 2º da referida Lei, estão voltadas para ações de planejamento, execução, controle, fiscalização e avaliação das atividades relacionadas à saúde mental do agente de segurança penitenciária de modo a possibilitar o pleno uso e gozo do seu potencial físico e mental. No entanto, foi relatado pela direção do Núcleo de Saúde do Servidor (SAP) que o programa ainda não existe implantado no serviço penitenciário do Estado, ainda que seja recorrente a necessidade de atenção específica à saúde do ASP.


“O programa é bom, mas ele não existe de fato, existe no papel [...] hoje, o trabalho que estamos tentando fazer é de mapear a saúde dos nossos servidores [...] sabemos que tem muitos agentes com traumas porque viveram uma situação muito forte, sabemos que muitos agentes enveredam pra bebida, pró vício, sabemos de muitos conflitos na família, sabemos do nosso agente sem auto-estima, estamos dando muita atenção para os casos de afastamentos do trabalho...” (Direção do Núcleo de Saúde do Servidor/SAP).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS





Com base nas considerações até aqui, o que se pode depreender das falas dos entrevistados é que a atuação profissional do ASP gera nele um ‘corpo de conhecimentos’ sobre *si* e sobre *o outro* - a alteridade - refletindo em sua forma de pensar e de agir no cotidiano, e conferindo-lhe um *habitus* profissional. Isso quer dizer que os ex-ASP’s formam sua visão de mundo de acordo com as representações interiorizadas ao longo de sua trajetória pessoal, a qual se entrecruza com a trajetória profissional, constituindo, assim, um *modo* de ser ASP.

Com base nesse entendimento, observa-se também que apesar das diferenças no que diz respeito às trajetórias sociais dos ex-ASP’s, o vínculo que une as falas destes aponta para a internalização de certo número capital simbólico acumulado (cultural, social e financeiro) e que está na origem da forma como vêem a profissão do ASP. Retomando as










reflexões de Bourdieu (1983), o autor destaca que o *habitus* constitui uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a agir de modo coerente. No entanto, o *habitus* não se constitui como uma estrutura fechada, ao contrário, ele é incessantemente confrontado e afetado por novas experiências. Dessa forma, o *habitus* é também uma *adaptação*, realizando um *ajustamento* ao mundo.



A partir dessa reflexão, um dos aspectos observados nas falas dos entrevistados é que a percepção que estes manifestam acerca da profissão de ASP está estreitamente relacionada aos processos de socialização vivenciados no interior dos presídios e, nesse sentido, parte da *insatisfação* verbalizada sobre o ofício pode ser relacionada a uma ‘inadaptação’ entre as disposições adquiridas no início da carreira e as condições de trabalho materialmente objetivadas na rotina prisional. Sob esse ponto de vista, os ‘fatores motivadores’ que interferiram na escolha profissional inicialmente não foram suficientes para ‘compensar’ a insatisfação dos entrevistados frente aos problemas inerentes e recorrentes ao serviço prisional. Isso é o que parece concordar um entrevistado da EAP quando diz que “muitos (ASPs) não procura trabalho, procura sustento. Nessa realidade, ou ele se identifica, ou ele se frustra totalmente” (Docente/EAP).



Além disso, as falas apontam, também, para um sentimento de *desprestígio* profissional que pode, em parte, estar vinculado ao *estigma* social da profissão de ASP, referindo-se ao *estigma* no sentido empregado por Goffman (1981: 13) como “um atributo profundamente depreciativo” e, com isso, trata-se de “*um tipo especial de relação entre um atributo e um estereótipo*” que só ocorre na relação que se estabelece com “o outro”, o ‘*normal*’. O *estigma* é, na perspectiva do autor, uma ‘marca’ (física, moral, de raça, nação ou religião) que leva à desaprovação, à vergonha e à discriminação social daquele(a) - sujeito, grupo ou instituição social - que é objeto de estigmatização.



Em razão do contato com a população prisional, os agentes penitenciários constituem-se em um grupo denominado por Goffman (1961) de ‘equipe dirigente’, que se relaciona com outro grupo de pessoas estigmatizadas, denominado de ‘equipe dirigida’, por meio de “organizações racionais, conscientemente planejadas como máquinas eficientes para atingir determinadas finalidades oficialmente

confessadas e aprovadas” (GOFFMAN, 1961: 69-70). Para o ex-ASP IV, tal ‘vínculo institucional’, leva o *senso comum* a identificar presos e ASP’s como pertencentes a um mesmo grupo de pessoas, quando o que se vê, na realidade, é que uma condição específica, isto é, a do trabalho do ASP, leva-o a *assegurara* privação de liberdade de *materiais humanos* estigmatizados. Nesse sentido, o *estigma* atribuído aos agentes penitenciários é um desdobramento do *estigma* que marca os presos e, sendo assim, o agente penitenciário que seria apenas um membro da equipe dirigente, é também percebido como alguém sob suspeição (desacreditável).

Com base nesse raciocínio, o ex-ASP revela que, no cotidiano, a profissão é estigmatizada quando se refere, por exemplo, à recusa, no passado, em identificar-se como ASP nas relações *extramuros*, em momentos nos quais os contatos sociais não se davam no círculo de pessoas mais próximas (parentes ou amigos), isto é, daqueles que tinham conhecimento sobre o seu ofício: “la num supermercado durante muito tempo, não falava do meu trabalho. O dono da padaria perto de onde eu morava tinha curiosidade, achava que eu era segurança de boate. Eu deixava assim, não tinha por que ele saber” (ex-ASP III).

Os entrevistados revelam que o ASP é objeto de estigma social quando falam, também, de sua relação com a polícia militar:

“A PM levanta um olho de desconfiança no ASP, pergunta logo como aquele bagulho (maconha) foi parar lá dentro, coisas do tipo, droga, é mais é droga, tem uma desconfiança grande que o ASP tá permitindo...” (ex-ASP VI).

Nesse aspecto, uma representação importante que apareceu na fala do entrevistado acima foi a tentativa de se tornar, de algum modo, “superior” ao policial militar. Nesse momento, percebe-se que ele chama para si mesmo os atributos “morais” que ele acredita não existir no policial, e que está relacionado ao seu *modus operandi* como se pode constatar na fala a seguir:

“Eu vejo que a PM tá podre (como assim?) Eu falo é do bandido fardado, tudo da PM é auto de resistência. Mata inocente, é auto de resistência, abuso do poder é auto de resistência. Vê se um ASP mata preso? Não mata. ASP não faz acerto de contas, PM faz,

ASP não suja as mãos sangue, PM mata quem mata PM..." (ex-ASP XI).

Outro exemplo a respeito do estigma da profissão é a fala do ex-ASP sobre o que acontece na vivência conjugal, familiar referindo-se à *rejeição* e ao *encobrimento* (isto é, a não revelação da profissão, não falar sobre ela) por parte de algum membro da família em relação à profissão. Quanto ao *encobrimento*, a fala do entrevistado VI é elucidativa e revela que tal atitude é um recurso (inconsciente ou não) utilizado por alguém da família a fim de evitar 'constrangimentos' na rede de contatos sociais da qual ele é parte. Além disso, as falas dos entrevistados VI e V também deixam entrever que além do sentimento de *insegurança*, compartilhado no ambiente familiar, o modo como a sociedade representa a profissão do ASP, atribuindo-lhe características negativas, interfere na percepção que a *família* tem a respeito do ofício:

"minha esposa nunca aceitou a minha decisão. Ela dizia que a minha decisão foi a pior escolha que eu poderia ter feito pras nossas vidas. Ela falava assim mesmo 'trancar vagabundo', e ainda por cima o medo se você volta pra casa ou é trazido. E usar arma de fogo, ter uma em casa. Minha esposa nunca aceitou isso" (ex-ASP V).

Nesse ponto, não se pode deixar de destacar, seguindo o raciocínio de Lourenço (2010), que a idéia que o *senso comum* tem a respeito trabalho nas prisões não é, na maioria das vezes, positiva. Segundo o autor, as notícias veiculadas na mídia (imprensa e televisiva, na internet etc.), por exemplo, contribuem e reforçam a imagem negativa que a sociedade nutre sobre o sistema penitenciário e, nesse sentido, tal imagem também é reproduzida para o campo de trabalho do agente penitenciário, percebido de forma depreciativa. A esse respeito, comenta o autor:

"A sociedade nunca valorizou ou remunerou muito bem os responsáveis pelo cuidado e a vigilância de seus indivíduos indesejáveis. O carcereiro (designação muito mais recorrente para o *senso comum* que a de *agente segurança penitenciário*), no imaginário coletivo, é caracterizado como uma das mais indesejáveis ocupações. É visto como alguém pronto a se corromper

e a participar de atividades ilegais tanto com os presos como com o estafe prisional" (LOURENÇO, 2010: 14).


Sob esse ponto de vista e, ainda pensando com Lourenço (2010), mesmo que o *estigma* do ofício de ASP possa não necessariamente imprimir marcas no corpo físico (GOFFMAN, 1981), ele afeta a vida destes profissionais no que diz respeito às suas possibilidades de interação social, impondo padrões próprios de comportamento e de sociabilidade. Isso significa que

"A categoria de agente penitenciário é sociologicamente tida como *desacreditável*. É dizer que no momento em que o agente passa a ser reconhecido como tal ele também passa a portar o estigma. A identificação com o trabalho carcerário traz ainda a incorporação e a visualização social do estigma decorrente dele" (LOURENÇO, 2010: 5).

Tal situação, portanto, leva a crer que o agente penitenciário carrega com ele um *estigma* nas relações sociais *extramuros*, uma vez que a sua imagem está relacionada ao seu 'vínculo' de pertencimento institucional. Diante disso, se, no cotidiano *extramuros* ele é estigmatizado a partir do momento em que é descoberto o seu ofício, fica clara, também, a razão pela qual alguns entrevistados optam pela estratégia do *encobrimento*, tratando-se de uma tentativa de reduzir ao máximo possível o *descrédito* que recai sobre si, nos *contatos sociais mistos*, tal como ensina Goffman:

"Quando uma pessoa, efetiva ou intencionalmente, consegue realizar o encobrimento, é possível que haja um descrédito em virtude do que se torna aparente sobre ele, aparente mesmo para os que só o identificam socialmente com base no que está acessível a qualquer estranho naquela situação social" (GOFFMAN: 1981: 86).


Pelo exposto, vale enfatizar que, neste estudo, centrou-se na fala de ex-agentes penitenciários em diferentes momentos, destacando-se, sobretudo, o ambiente institucional em que se concretiza a sua prática profissional, o espaço interno da prisão. Nesse sentido, não seria possível discorrer sobre a corrupção e a violência nas prisões sem




considerar o local no qual se constitui o saber profissional, razão pela qual se recompôs um conjunto de informações sobre a trajetória sócio-profissional do ASP e, a partir daí, focar o debate em torno das representações sociais relativas à profissão de ASP com um olhar atento às dinâmicas presentes nesses espaços institucionais.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




BODÊ DE MORAES, Pedro Roberto. **Punição, encarceramento e construção de identidade profissional entre agentes penitenciários.** São Paulo: IBCCRIM, 2005.



BOURDIEU Pierre. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.



\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro, Bertrand, 1989.



\_\_\_\_\_. **Meditações Pascalianas.** Celta, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. **O Espaço de Vida do Agente de Segurança Penitenciária no Cárcere: entre gaiolas, ratoeiras e aquários.** Tese de doutorado, 2010. Departamento de Psicologia, USP.

MICELI, Sérgio. A Força do Sentido. In: Sérgio Miceli (org.). Pierre Bourdieu: **A Economia das Trocas Simbólicas.** 2ª Ed., São Paulo: Perspectiva, 1987.

SILVA, Waldeck Costa. O lugar do Sujeito no processo de produção do conhecimento em Sociologia da Educação. In: FAZENDA, Ivani C. A; TRINDADE, V.; LINHARES, C.(Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional.** Campo Grande: Editora UFMS, 1999.

# A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NAS UNIDADES SÓCIO EDUCATIVAS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE<sup>1</sup>

Marta Lina de Freitas<sup>2</sup>

Queila Onofre Silva

Maria de Fátima de Oliveira

*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente trabalho é resultado do estudo realizado numa Unidade Sócio Educativa localizada em uma cidade do interior de Rondônia durante o período de estágio supervisionado em ambiente não escolar, disciplina constituinte da matriz curricular do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia, campus de Rolim de Moura. Com carga horária de sessenta horas distribuídas em três etapas distintas, compreendendo em um primeiro momento a observação do local visando obter um diagnóstico do campo de estágio; em seguida a elaboração de um projeto de intervenção sobre a realidade diagnosticada e, por fim, a intervenção propriamente dita. Os objetivos consistiram em analisar como o profissional da pedagogia vem realizando o trabalho de intervenção pedagógica com adolescentes que estão cumprindo medidas sócio educativas em unidades governamentais e possibilitar aos acadêmicos compreenderem a importância da formação docente para atuação nesse meio. Adotou-se como referenciais teóricos os estudos de Freire (2002; 2011), Piconez (1994), Costa (1991), dentre outros, e como parâmetro legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/96), Constituição Federal (1988), e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – LEI Nº 8.069). Ao analisar os dados pode-se constatar que a experiência possibilitou observar primeiramente como vinham sendo aplicadas as atividades pedagógicas e, simultaneamente, como os adolescentes reagiam frente a esse trabalho. Já no segundo momento, a partir da construção de um projeto didático foram aplicadas as intervenções pedagógicas com atividades lúdicas reflexivas, privilegiando constantemente a leitura e os jogos educativos. Os resultados apontam para a importância de uma boa formação dos pedagogos, não só como direito, mas como um processo fundamental de humanização do homem, sendo essencial a convivência com

outros sujeitos, dentro ou fora da instituição, para que se possa, efetivamente, proporcionar condições para a inclusão social.

**Palavras-chave:** Formação docente. Ação pedagógica. Unidade Educativa.


## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como base analisar a prática pedagógica do Profissional da pedagogia que atua com adolescentes em cumprimento de medidas sócio educativas por determinação judicial. Partindo desta ideia, propõe-se relatar a experiência vivida no período de estágio em ambientes não escolares, discutindo sobre a importância da intervenção pedagógica para o aprendizado dos educandos, bem como analisar a maneira que está sendo realizada tal prática num modelo de aprendizagem diferente daquele oferecido no ensino regular.

A metodologia utilizada para a realização desse trabalho foi subdividi-lo em etapas sendo que, primeiramente, buscou-se conhecer como vem sendo desenvolvido esse trabalho nesse local e em seguida aplicar as atividades de intervenção pedagógica de acordo com as necessidades constatadas. Após essas duas etapas, seguiu-se com a análise dos dados obtidos a partir da observação e da intervenção, apontando-se os resultados alcançados ao final do estágio.




Dessa forma, este artigo, com o propósito de melhor situar o leitor, também foi subdividido em quatro partes, sendo a primeira destinada a apresentar o perfil e os motivos pelos quais os menores são induzidos ao crime e vão parar nas unidades sócio educativas; ao passo que a segunda tem por objetivo focalizar as discussões teóricas acerca da prática pedagógica desenvolvida na unidade; a terceira se propõe a analisar, discutir e comparar os dados da pesquisa. E, por fim, na quarta e última etapa, buscou-se agregar na conclusão algumas sugestões sobre como o educador poderá desenvolver suas








práticas na educação aproveitando apenas aquilo que realmente é significativo para o aprendizado dos menores, descartando as propostas desnecessárias ou inadequadas.



## **A JUVENTUDE E OS INDÍCIOS DA ILEGALIDADE ENVOLVENDO OS MENORES INFRATORES**



A criminalidade tornou-se uma das questões mais discutidas atualmente em todos os meios de comunicação do país. Isso porque, cada vez mais as estatísticas têm revelado um aumento significativo nesses dados. A juventude, por sua vez, encontra-se fragilizada e representa um papel bastante significativo nessa terrível realidade social. Diversos são os fatores que tem contribuído para que os adolescentes adentrem nesse mundo obscuro, cruel e injusto em busca de perspectivas que nada tem a ver com aquilo que o ser humano necessita. Além disso, uma vez tendo optado por essa “aventura” surgem inúmeros conflitos que passam a permear a vida dessas pessoas, que no caso desse estudo trata-se especificamente de crianças e adolescentes.



Muitas vezes, esses sujeitos estão tão iludidos e desacreditados que possa haver melhorias em sua vida ou na sociedade como um todo que acabam cometendo certos tipos de arbitrariedades como consumo de drogas, álcool, ou até mesmo praticando roubos, furtos, tão somente para obter alguns segundos ou minutos de sensações e “adrenalinas”. Isso só demonstra o quanto estão carentes e necessitam ser enxergados, percebidos no seio da sociedade. Em outras palavras, esses meninos e meninas estão dando sinais de que precisam de carinho, atenção, amor e muito aprendizado. A comprovação disso está na própria fala dos adolescentes quando comentam o que fizeram com o dinheiro ilícito que conseguiram por meio de ações ilegais. “já ganhei muito dinheiro com, mas acabei com tudo com drogas, bebidas mulheres é só curtidão”(caderno de campo dia 20/03/2013).



Outro fator a considerar quando se refere à ilegalidade pode ser associada, ao modelo econômico adotado na sociedade vigente, o qual exclui a grande maioria e beneficia uma pequena parcela da população. Dessa forma, enquanto uma minoria das pessoas vive um padrão de vida de um país de primeiro mundo a grande maioria luta para sobreviver com um

salário insignificante.

Na tentativa de melhorar suas vidas, e sem oportunidade para essa realização pessoal, cujo sonho está voltado a possuir bens materiais, são induzidos a cometerem atos ilícitos, submetendo-se as irregularidades exigidas pela vida do crime, acreditando com isso encontrar uma forma de adquirirem a condição de vida que tanto almejam. ‘


Com base nos aspectos já mencionados, percebe-se que os problemas envolvendo as irregularidades estão de certa forma interligados e podem estar associados a dois fatores que carecem toda atenção, sendo um deles de ordem econômica e o outro associado à carência afetiva. Para Freire (2011, p.51):

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. 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 [...] é tarefa dos homens.


Considerando o contexto em que esses menores estão inseridos, faz-se necessário pensar em medidas que possam coibir tais atitudes, sem deixar de considerar a condição dos mesmos. Nesse sentido, a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece a obrigatoriedade de cumprimento de pena em ambientes correspondentes relacionadas aos atos infracionais cometidos por menores adolescentes para cumprir medidas sócio educativas por diversos tipos de atos ilícitos tais como: roubo, furtos, tráfico, mortes, etc.

Assim sendo, as legislações referenciadas acima, em conjunto com o Sistema Nacional de Medida Socioeducativa (SINASE), estabelecem a forma como deve ser o tratamento para os menores que cometem atos infracionais. Uma vez que é equivocada a expressão “crime” quando se referir a esse tipo de ação envolvendo crianças e adolescentes.


O ECA assegura que a educação tem uma importância fundamental, pois se acredita que a mesma tem possibilidade de modificar e reestruturar comportamentos e posturas além de trabalhar com o pensamento crítico e reflexivo. Em razão disso, pode se afirmar que esse é o ponto central que norteia toda nossa pesquisa, o foco é conhecer como a educação




está acontecendo nesse espaço. Será que o professor está atuando em consonância com aquilo que se estabelecem nas legislações? Está oferecendo condições para que esses educandos realmente aprendam? Ou estão deixando se levar pelos julgamentos alheios. Essas respostas e muitas outras serão reveladas no decorrer do trabalho.




A aprendizagem é uma ação essencial na vida do sujeito porque só através dela é possível rever a condição do ser humano e investir numa proposta de formação que eleve a vida das pessoas. É um processo que o envolvimento daqueles que estão incumbidos dessa tarefa, ou seja, planejar atividades reflexivas e críticas, com rodas de conversas para discutir sobre essas questões sociais levando em consideração a realidade do indivíduo.




A preocupação referente a esse modelo de ensino e aprendizado das crianças e adolescentes que estão nas Unidades sócio educativas refere-se ao fato de que se faz necessário a implantação de um modelo de ensino que seja diferente daquele oferecido no ensino regular, uma vez que a Legislação brasileira é explícita ao determinar que a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros.




Conforme apregoa a Constituição Brasileira em seu artigo Art. 205. “A educação 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”



A educação é uma necessidade do ser humano e aparece no texto constitucional, que é a Lei máxima desse país como sendo um direito básico do ser humano, independente da condição em que ele se encontra terá direito a recebê-la e preferencialmente que esta seja oferecida e com melhor qualidade. Nunes; Melo (S/A, p.07), afirmam que



[...] lidar com a fase conturbada da adolescência exige dos professores e familiares sensibilidade e habilidade para lidar com os educandos e suas especificidades, tais como, carência afetiva, angústias, frustrações, conflitos, insegurança, ociosidade, dentre outras.



Também, no que se refere ao direito

à educação existem outras legislações que vem apregoando e reafirmando esse direcionamento. Nesse sentido o Estatuto da criança e do adolescente assegura em seu artigo 3º que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.


Sendo assim, a educação é compreendida como um processo eficaz e como um fator primordial para o processo de construção da formação do sujeito tornando-se imprescindível pensar na ação pedagógica como condição necessária para que o sujeito se desenvolva em todos os aspectos.

Também no âmbito educacional a Lei Diretrizes Bases para a educação faz um respaldo sobre a importância da educação nas medidas sócio educativos (BRASIL, 1996, LEI 9.394/96, 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”.


Com a implantação da LDB só fortalecem os direitos assegurados por outras normas referidas. Veja que se o ECA afirma que não se deve dar um tratamento punitivo as esses indivíduos, trabalhar de forma que possam refletir sobre suas ações o texto da lei 9.394/96 permite que a educação se expanda para todos os ambientes educacionais, porém é importante enfatizar que cabe ao professor buscar compreender qual a didática mais adequada para tornar esse ensino mais atrativo.

## **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL**


A ação pedagógica que se manteve limitada apenas aos ambientes escolares durante muito tempo, aos poucos vem ampliando sua possibilidade de atuação,




e com isso abre-se um “leque” de opções, permitindo assim, várias oportunidades de trabalho.




No entanto, o profissional da educação precisa saber conduzir o seu trabalho direcionando-o para um ensino voltado para o aprendizado. Isso requer desse docente muito preparo e a compreensão de que é preciso levar em consideração diversos aspectos, pois se trata da transmissão de conteúdos e não acontece com a mesma regularidade do que aconteceria na escola.




Pois, esse ensino exige que o profissional saiba selecionar os conteúdos de forma venha aproveitar cada instante que o educando está disposto ou interessado naquele aprendizado, pois se o planejamento for com atividades cansativas servirá apenas para passar o tempo e de nada acarretará na vida dos educandos. Assim Freire (2002, p.103) diz que o professor:



[...] que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe [...] Há professores e professoras cientificamente mas autoritários a toda prova.[...]a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.



O pedagogo precisa estar preparado e criar situações para esses adolescentes não se sentirem assim, pois com ou sem a presença de familiares as medidas pedagógicas adotadas devem propiciar um desenvolvimento e integração social é preciso o pedagogo planejar atividades que realmente motive-os. Costa (1991, p. 64) ressalta que “Criar espaços não é apenas a atuação do educador na escolha e estruturação do lugar [...] é criar acontecimentos. É articular o espaço, tempo, coisas e pessoas” mantendo a importância do diálogo reflexivo no processo de ensino aprendizagem. Para Nunes; Ibipaina(S/A p.03)



No cenário em que a educação é prática social, o direito de todos a uma prática pedagógica entra em pauta como um dos mais importantes aspectos a serem discutido nesse processo haja vista ser desenvolvida por professores que visam a práxis muito

mais voltada para a transformação social do que para a transmissão de conteúdos descontextualizados.

Para que o papel do pedagogo seja exercido com eficácia nesses ambientes é preciso que sua formação tenha garantido esse conhecimento. Para ser mais específico sua experiência durante a graduação nos locais destinados à crianças e adolescentes certamente apresentará como um aspecto positivo a ser considerado. Conforme a LDB em seu art.67, parágrafo 1º “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”. Assim sendo, tal experiência precisa surgir da vivência nesses espaços no decorrer da graduação através do estágio supervisionado para que assim o acadêmico possa compreender como atuar nesse local.



## METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em de fevereiro 2013, em uma Unidade Sócio Educativa do interior do Estado de Rondônia que aqui configura também como entidade mantenedora. A faixa etária dos menores atendidos pela instituição é bem variada, tendo como limite máximo até os 18 anos para permanência na mesma. A Unidade funciona 24 horas por dia sendo que alguns funcionários trabalham em regime de plantão.




Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: três adolescentes e uma pedagoga. Para preservar a identidade dos mesmos, serão utilizados nomes fictícios para identificá-los neste trabalho. Lucas, um dos menores veio de Vilhena – RO, havia sido transferido para a Unidade a pouco mais de um mês; Pedro veio de Porto Velho, tinha 17 anos e há cinco meses estava como interno nesta Unidade e; Carlos, de Rolim de Moura – RO, com 17 anos e estava na Unidade há três meses. Todos foram transferidos por determinação judicial e cumpriam pena por atos infracionais.

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, adotando como instrumentos a observação, conversa informal, registros e anotações no caderno de registro. A investigação foi dividida em duas etapas. A primeira com início no dia 27 de fevereiro de 2013 foi dedicada a observação. Foram pesquisados antecipadamente, informações








sobre a organização dos planejamentos semanais, devido à necessidade de compreender não só como era realizado o contato com os adolescentes, mas também listar as dificuldades existentes no que se referiam aos aspectos metodológicos das ações pedagógicas. Na segunda etapa foi realizada a aplicação de um projeto de intervenção construído após o levantamento das necessidades identificadas durante o período de observação.



Uma preocupação surgiu em torno da proposta pedagógica que vinha sendo adotada. Uma série de inquietações começava a emergir em torno da metodologia utilizada pela Pedagoga que no intuito de trabalhar com texto informativo, a princípio os encaminhamentos mostraram-se eficazes, quando perguntado sobre as finalidades de um jornal, sua origem, entre outros. Contudo, a proposta perdeu o foco devido a falta de objetivo e também as atividades planejadas estavam muito além do nível de compreensão dos menores, pois se tratavam de propostas descontextualizadas. Isto foi confirmado após o término da apresentação do vídeo que eles assistiram que se tratava de orações coordenadas, subordinadas e aditivas.




A Pedagoga perguntou se haviam compreendido. Dois adolescentes comentaram: “Não entendi nada, rapaz! Muito difícil isso, talvez se fosse gíria eu ia entender mais. Ah! é véi o jornal serve para mostrar a criminalidade, a bandidagem que existe” (caderno de registro – 27/02/2013).



Ao constatar essa reação, atentamos para a necessidade de se planejar atividades que pudessem, de certa forma, chamar a atenção dos menores e despertar-lhes o interesse pelas mesmas, uma vez que estes por estarem numa Unidade sócio educativa, não tem acesso à escolas de ensino regular.



## REVELANDO OS DADOS DA PESQUISA



Com os dados coletados através da observação foi construído um projeto de intervenção pedagógica com atividades diferenciadas, cujo propósito foi comparar os comportamentos e a reação dos adolescentes no que se refere a aprendizagem de conteúdos escolares.

A observação foi sem dúvida um

momento crucial dentre as etapas da pesquisa porque permitiu conhecer não só o espaço, mas também todo o processo que vinha acontecendo. Percebeu-se que as intervenções pedagógicas que ora aconteciam não se mostravam adequadas ao perfil apresentado pelos adolescentes, e isto contribuía para o desinteresse dos mesmos pelas atividades. Constatou-se ainda, a ausência da prática de leitura e o desenvolvimento de atividades rotineiras e sem objetivos claros.

Pensando nisso, em todas as atividades aplicadas havia uma preocupação muito grande quanto à maneira de se trabalhar. Por se tratar de um modo de ensino diferente daquele do regular, ao invés de trabalhar com conteúdos rotineiros e cansativos, foram adotadas atividades agradáveis e atrativas. É inegável que essa opção acarretou em mais trabalho no momento do planejamento, pois, além de intensificar a busca por uma metodologia diferente da que vinha sendo oferecida também foi necessário confeccionar a maioria dos jogos a serem utilizados.

Também chamou a atenção o modo de falar daqueles jovens adolescentes que apresentavam uma linguagem específica, característica de determinados grupos, à qual comumente chamamos de “gírias” Veja abaixo, um trecho da conversa de um dos adolescentes com a Pedagoga durante a realização da atividade:

Qual é dona? A Psicologa é muito loca ela, ta ligada ela véi falô que tenhu que usa ropa social, anda cum pessoa diferente, muito loco isso, esse bagulho é doido.... Troca meus camaradas... eu não. É cheia de fescura ela eu tô sucessagado só quero sai daqui logo... véi num quero muda nada naum, sucegado eu... (caderno de campo dia 26/02/2013).

O modelo de expressão exemplificado despertou um olhar voltado para a escrita desses adolescentes e não ao modo de falar propriamente dito, uma vez que, sobre a maneira de pronúncia praticada por eles, não havia nenhuma preocupação. Sobre isto. Moraes (2000), em sua obra “ortografia ensinar e aprender” argumenta que não há um único modelo de dialeto, assim sendo, a convivência em determinados meios contribui para o uso de linguagens específicas, conforme a presenciada nesta fala. No entanto, o que se



exige, em geral, é uma padronização da escrita. Na visão de Moraes (2000, p.18-19):

Indivíduos de diferentes regiões, pertencentes a diferentes grupos sócio-culturais, ou nascidos em diferentes épocas, pronunciam as mesmas palavras de forma diferente. Essas formas de pronúncia são válidas e não podem ser consideradas “certas” ou “erradas”: podemos apenas ver se estão adequadas aos contextos onde os indivíduos as empregam. Não existe uma única forma de pronúncia correta, assim como não existem argumentos científicos que permitam afirmar que “a pronúncia de tal região é a melhor do Brasil”.

Dessa forma, o autor defende a ideia de unificar essa variedade de pronúncia estabelecendo assim um modelo padrão. Assim sendo, o sujeito precisa tomar o conhecimento de que na escrita existe a necessidade de um parâmetro para que as pessoas possam se comunicar mais facilmente.

A título de explicação primeiramente foi realizado o jogo soletrando para levantar a real necessidade e só após isso e, preferencialmente, em dias diferentes foram aplicados os dois últimos jogos, ortofonia e jogo da memória. É importante destacar que o objetivo desses jogos era, a princípio, descobrir as dificuldades referentes à escrita, contudo, ao realizar essa atividade foi constatado, que além dos problemas relacionados à escrita, os referidos garotos não possuíam familiaridade com o computador.

Essa falta de familiaridade com o teclado, mouse, fez com que imediatamente se pensasse em uma alternativa para aprimorar essa habilidade. Com isso houve acréscimo ao projeto, ou seja, a oferta de um curso de digitação em forma de aplicativo instalado no computador da sala pedagógica.

Também outra questão que carecia ser discutida através dos diálogos era a naturalidade com que os adolescentes falavam sobre: a criminalidade, as drogas, os roubos, o tráfico, etc. E ainda se ouvia constantemente a expressão “usei só cocaína”, como se isso fosse algo natural.

Nesse aspecto, optou-se por planejar atividades reflexivas e críticas, com rodas de conversas para discutir sobre essas questões sociais. Para isto, foram escolhidos dois filmes “Escritores da Liberdade” de (Freedom Writers, EUA, 2007) ” e “O contador de história”.











No segundo filme “O contador de história” de (Luiz Villaça, Brasil, 2009) o objetivo foi trabalhar os aspectos envolvendo o emocional, sentimento mais choque de realidade, pois trata-se de um filme que conta a trajetória de vida do mineiro Roberto Carlos Ramos. O filme mostra a história real de um menino que passou por momentos difíceis como maus tratos, solidão, sentimentos de abandono, chegou a entrar no mundo da criminalidade na sua infância e adolescência, mas conseguiu superar e tornou-se o contador de história.

Sabemos que a leitura deve constituir-se parte da ação pedagógica. Porém, ao perceber que esta não era uma ação praticada entre os adolescentes, buscou-se saber o motivo. Foi quando a Pedagoga informou que se tratava de infratores e que a leitura era desnecessária, uma vez que os mesmos não se interessavam por este tipo atividade. Então, dissemos que seria muito interessante incentivá-los à prática de leituras espontâneas, simplesmente pelo prazer de ler. Para Nath (2007, p.05) a leitura é:

[...] uma prática social. Enquanto tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, da escola, do trabalho, etc. Todos os seres humanos podem se transformar em leitores da palavra e dos outros códigos que expressam a cultura, mesmo porque carregam consigo o referido potencial biopsíquico (aparato sensorial + consciência que tende à compreensão dos fenômenos).

A crença de que a leitura seja dispensável por se tratar de um ambiente onde o ritmo de aprendizado não segue o modelo do ensino semelhante ao da escola, é algo absurdo e a preocupação é ainda considerada mais grave quando agrega a situação momentânea do sujeito como condição determinante para a negação de tal prática. Veja o que pensa Abramovich (1989, p.18):

É através duma História que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser outro ético, outro ótico... É ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia sem precisar saber o nome disso tudo. Porque, se tiver de deixar de ser literatura deixa de ser prazer e passa a ser didática.



Com base nos estudos de Abramovich (1989) percebe-se que a prática da leitura enriquece o conhecimento, mas ao deixar de realizar essa ação o educador perde a oportunidade de propiciar ao educando tais benefícios. Pois subjacente a isto é possível proporcionar conhecimentos ao ouvinte, um enriquecimento pessoal e um aprendizado muito importante. Tudo isso sem cobrança, com muita naturalidade. Portanto, usufruir dessa ação é fundamental para a ampliação da visão de mundo.

Talvez a própria formação do profissional seja a principal responsável por essa postura. Acreditar que o ato de ler para esses adolescentes seja algo desnecessário, não condiz com a formação do pedagogo. Assim, é preciso rever a própria formação docente.

Tendo em vista que o hábito de ler não era uma ação aderida naquele espaço. Viu-se a necessidade de inserir a leitura no projeto de intervenção, mas sabendo que essa ação não era vista com bons olhos pela pedagoga ali presente, tivemos como meta realizá-la da forma mais agradável possível, precisava não só apresentar a leitura como uma forma prazerosa, atrativa, como também realizá-la de uma maneira que viesse a ser adotada sempre que fossem realizar alguma prática educativa.

Para isso, foi preciso saber escolher essas histórias, orientar a leitura respeitando a pontuação. Outro aspecto a considerar foi a faixa etária, bem como atentar-se para a narrativa e, no caso para a clientela aqui trabalhada. Desse modo, foi extremamente importante adotar uma prática de leitura mais requintada, por se tratar de pessoas que estão com baixa estima. Na visão de Cagliari (2009, p.134) o hábito de ler:

[...] sempre foi uma forma de preencher a solidão do indivíduo. Antigamente talvez se lesse mais porque não havia tantos atrativos como hoje [...]. O ser humano precisa conversar consigo, ter seu momento de solidão, e a leitura é um grande auxiliar da reflexão, da meditação, do voltar-se para dentro de si.

A contribuição dos estudos de Cagliari (2009) foi muito valiosa porque permitiu a reflexão sobre como oferecer momentos mais longos com os livros, uma vez que ficávamos apenas algumas horas diárias com aqueles jovens adolescentes. A partir dessa necessidade

foi que surgiu a proposta de entregar alguns livros para levarem para o abrigo, porque os internos, além de dispor de muito tempo, ainda estão longe da família que associada à perda da liberdade, poderá acarretar em momentos de angústia. Com o livro parte desse tempo seria preenchido. Por esta razão foram induzidos a escolher uma leitura de sua preferência. No entanto, a escolha dessa ação se deu de forma criteriosa, porque não podia ser uma leitura qualquer, precisava ser algo muito atrativo.


Quanto as propostas de leitura, as dúvidas eram: Que autores ler? Será que vão aceitar ouvir? Foi preciso tentar. A primeira leitura realizada foi *Vida de Acompanhante*, de Carlos Emanuel. Essa ação foi um tanto quanto preocupante, pois a reação poderia ser a mais variada possível, surpreendente tanto pelo lado positivo quanto pelo negativo. Mas neste caso foi satisfatório. Sentiram-se atraídos pela narrativa, acompanharam do início ao fim e ainda davam sugestões de como fariam se fossem eles mesmos os personagens da história.

Após a leitura da história, duas propostas foram apresentadas aos menores: 1ª) que escolhessem um livro dentre os vários que foram doados pelo projeto *Amigos da Gente* em Rodas de Histórias (Projeto de Extensão da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura) e que levassem para ler no alojamento e contá-la posteriormente às estagiárias e aos colegas. 2ª) que elessem, das várias histórias lidas de uma mesma obra, uma que lhes tivesse chamado à atenção. Foram alertados sobre a escolha de um livro que lhes fosse interessante, já que a proposta era o reconto.


O Pedro fez a leitura do capítulo que escolheu “O meu primeiro assalto” e contou no dia seguinte para as estagiárias. Quanto à leitura do livro que escolheu, “*O Rapto do Garoto de Ouro*”, de Marcos Rey, ele afirmou que havia lido apenas duas páginas, mas que não achou interessante. Sugerimos que trocassem, mesmo assim, optou por continuar argumentando que mais à frente talvez ficasse legal.

Já o Carlos escolheu o livro “*A turma da Rua 15*”, de Marçal Aquino, embora não tendo realizado a leitura do capítulo, “titia em apuros”, afirmou que havia começado a leitura, tinha pego o livro lido o início e gostado da escolha que fez.


Sugerir que eles selecionassem as leituras




que desejassem fazer em outro momento que foi uma ação intencional, motivada por duas razões importantes, além de conhecer suas preferências, consequentemente facilitaria a escolha das obras a serem lidas, e também despertar o gosto pela leitura. Porém ficou evidente que para agradá-los, as histórias teriam que envolver ações criminosas, para que estes sentissem atraídos.




Dentre as leituras realizadas todas as manhãs destacamos: *Os Cinco Desembestados*; *O Casamento de Uma Rainha com um Bandido e*; *A Camisa Do Homem Feliz*, de Ítalo Calvino. *O Último dia da Vida do Ferreiro e*; *O Homem Que Enxergava a Morte*, de Ricardo Azevedo. *A Cadeira do Dentista* de Carlos Eduardo Novaes; *O Bisavô e a Dentadura* de Silvia Orthof.




Essas obras proporcionaram bons momentos de empolgação e questionamentos sobre os personagens do tipo: o que você faria se fosse o fulano? Você já viveu isso? O interessante que sempre após a leitura era feito uma discussão sobre a história, de forma bem sucinta e nesses diálogos eles revelavam características benéficas de solidariedade, isto demonstra como a leitura tem poder na transformação e mudança de comportamento do ser humano, inclusive daquele cuja sociedade duvida que seja capaz de mudar.



As questões matemáticas também não puderam ficar de fora. Sua presença nas intervenções se deu basicamente devido as dificuldades com tabuada e cálculos mentais. Estas foram trabalhadas de duas formas: com jogos online e material concreto. Para tanto, foram aplicadas as seguintes atividades: o RIVED aniversário, atividade de mágica, jogo RIVED – um dia de compras, jogo do banqueiro envolvendo soma e subtração utilizando o material dourado.



É importante destacar que, com exceção das atividades online, todas as outras foram confeccionadas pelas próprias estagiárias. Com essas atividades procurou-se sanar as principais dificuldades dos garotos.



E por fim, após trabalhar todos esses jogos decidimos que seria interessante disponibilizar essas atividades educativas no espaço para possibilitar que outros adolescentes também tenham as mesmas oportunidades de aprender com esses tipos de materiais. Por isso, decidimos confeccionar todos os jogos trabalhados, além de outros como: faça cem e o tangram, que nem chegaram a ser acrescentados ao projeto de intervenção

em função do pouco tempo do estágio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa experiência mostrou a importância da prática pedagógica em ambientes não escolares. Possibilitou o entendimento de como a formação do Pedagogo pode ser eficaz para o aprendizado de menores internos em Unidades sócio educativas quando estes podem usufruir de atividades pedagógicas lúdicas e reflexivas, em especial quando se trata de crianças e adolescentes que estão com baixa auto estima devido aos conflitos vividos antes de chegar às unidades sócio educativas, como também dentro da própria instituição.

Vivenciar a prática docente em um ambiente onde a clientela e o sistema de ensino exigem um trabalho bastante diversificado daquele que, comumente, se vivencia na escola é, sem dúvida, muito enriquecedor e necessário, uma vez que o espaço em que o pedagogo vem atuando está se ampliando cada vez mais.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de se privilegiar constantemente a leitura, os jogos educativos e filmes, independente de qual seja o público. Afinal, em um contexto educativo, não se pode subestimar a capacidade e o valor das pessoas.

As discussões apontaram para a importância de uma boa formação dos pedagogos, não só como direito, mas como um processo fundamental de humanização do homem, sendo essencial a convivência destes com outros sujeitos, dentro ou fora da instituição. E nesse caso especificamente, possam, os pedagogos, contribuir para a ressocialização desses menores e sua inclusão social e cidadã.


## NOTAS

<sup>1</sup>.Pesquisa realizada sob a orientação da professora Maria de Fátima de Oliveira, da Universidade Federal de Rondônia/UNIR

<sup>2</sup>.Acadêmicas do VI período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura – RO.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


2000. JUSBRASIL. **Estatuto da Criança e do**




**Adolescente** - Lei 8069/90. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=LEI+FEDERAL+8069+%2F90&s=legislacao>. Acesso em: 08 de mar. 2013.




ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosura e bobices**, Ed. Scipione, 1989 p.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições Técnicas, 2008.




BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**- LDBEN 9.394/96.



CAGLIARI, L. C. ALFABETIZAÇÃO E LINGUISTICA: SP Scipione 2009 p.176



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, 2002.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MORAES. A. G. **Ortografia ensinar e Aprender**. Ed. ática 4a edição, 2000.p.128.

NATH, M. A. A leitura formação do professor na escola: aspectos histórico -políticos. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Trabalhos/PDF/39%20Margarete%20Aparecida.pdf>. Acesso em 15 agosto de 2013.

NUNES, M. A.A; IBIPAINA, I. M. L. M. Discussões preliminares sobre prática pedagógica em contexto de medida sócio educativa. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=DISCUSS%C3%95ES+PRELIMINARES+SOBRE+PR%C3%81TICA+PEDAG%C3%93GICA+EMCONTEXTO++DE+MEDIDA>. Acesso em 18 de julho de 2013.



## CYRIL DABYDEEN'S *BORN IN AMAZONIA*: CULTURE IN TRANSLATION

Miguel Nenevé

Universidade Federal de Rondonia

Simone Norberto

Tribunal de Justiça de Rondônia

### RESUMO

Cyril Dabydeen é um canadense poeta e escritor de romances e contos reconhecido e aclamado não somente no Canadá, mas fora dele. Já publicou mais de oito livros de poemas, seis livros de contos e dois romances e é também professor da Universidade de Ottawa. Nascido na Guyana, onde ganhou o prêmio Sandbach Parker Gold Medal, quando tinha dezenove anos, em (1964), em 1970 migrou para o Canadá e, desde então, tem aparecido em revistas literárias já tendo recebido o título honorário de “poeta laureado” da cidade de Ottawa. Em um projeto conjunto com a Universidade de Ottawa, estou desenvolvendo a tradução do livro de poemas *Born in Amazonia*. Neste trabalho proponho explorar a importância da tradução desse texto para a língua portuguesa e as discussões sobre cultura, lenda e tradições da Amazônia que o processo tradutório proporciona. Mitos como do jaguar ou onça pintada, da anaconda ou cobra grande, presentes em seus poemas sobre a Guyana, aparecem com diferenças variadas no interior da Amazônia brasileira. Com o suporte de teóricos da tradução e de autores que discutem o mito e a cultura da Amazônia argumento que traduzir uma obra poética sobre a Amazônia requer muito conhecimento do tradutor sobre a cultura de partida e a cultura de chegada.


**Palavras-chave:** Amazônia. Cultura. Poesia. Dabydeen. Tradução.

### INTRODUCTION

Indeed, when you came to my house  
in Ottawa, we ate  
barbecued capybara,  
and for starters  
swallowed  
anaconda's eggs whole—  
... you better believe it –  
.....  
because I'd been born in  
Amazonia. (Cyril Dabydeen, “Amazonia”)

Although not belonging to the Canadian canon, Cyril Dabydeen is an acclaimed Canadian poet and fiction writer. He has been living in Canada for more than forty years, but keeps writing about his origin in the Republic of Guyana, the Amazon region. Unlike most of the writers of Guyana, Dabydeen does not explore much the Caribbean context, but instead he delves into the South-American myths, as for example, what one finds in his book *Born in Amazonia*. Amazonian voices and landscapes seem to appear and disappear in his poetry. Therefore, the mixture of Canadian, Guyanese and South-American beliefs in Dabydeen's poetry, stimulates any reader from this part of the world. It seems that most of the poet's origins are imaginary and invented ones, which one needs in order to survive in another country. Brazil appears as the important neighbour which, like any South-American country, is surrounded by myths, legends and mysteries. This surely appeals to stimulating projects by student of literature in English in the Amazon region.

In some of his short fictions and especially in the book of poetry *Born in Amazonia* Dabydeen manifests a worldview based on his South-American experience. At the first sight the book, with its colored cover showing a picture of a supposed indigenous girl seems to be a work of travel writing produced by someone who wants to produce an image of the Amazon to the world. However when one reads the book, one realizes that the work is rich in mixing mythology with the nowadays themes related to the Amazon, such as ecology and environmental care and Amerindian conditions. Therefore, our project, as is possible to see in the image below, had the interest in discussing the mixture of Canadian with South-American beliefs in Dabydeen's work and was incorporated in a large project “Literature, Education in the Amazon: Postcolonial perspectives.” After developing some parts of the research project and learning more about the Amerindian myths in Guyana and Brazil,



we needed to present the partial results to a larger audience. It was in this moment that we needed to translate some parts of the poems. It was in this context that we started translating some pieces of Dabydeen's work, which gave origins to other translation and a deeper view on his work. Therefore I would like to present and discuss Cyril Dabydeen works in Brazil, and discuss why we feel encouraged to start translating some pieces into Portuguese. Moreover, it is important to discuss the several implications the work of translation of such a work implies. Before that I believe it is relevant to present briefly the writer Dabydeen and the context of his writing.

CYRIL DABYDEEN AND AMAZONIA. On the book jacket of *Born in the Amazon*, the acclaimed Caribbean writer and critic, Edward Kamau Brathwaite, states that the Canadian poet and fiction writer Cyril Dabydeen is "one of the most confident and accomplished voices of the Caribbean diasporas this side of the late twentieth century." Born in Guyana, where he won the Sandbach Parker Gold Medal for his poetry (1964), before leaving for Canada, the writer keeps paying attention and homage to South-American context and environment. In Canada he is an acclaimed poet and writer and has been honored by the city of Ottawa, where he teaches at the University of Ottawa, with the poet laureateship. By reading Dabydeen's work published in the last twenty years, one can say that the author seems to keep writing about his origin, his departure, his dislocation, and exploring the feeling of being part of a Guyana and South-American diasporas.

Moreover, Dabydeen reveals a perception of South America as a whole and of Guyana's neighbor, Brazil. The reader feels that he mixes in his Asian and Caribbean-South American identity with his experience in North America. As the author himself acknowledges this in his poem *Amazon* quoted in the epigraph of this work: "We discussed how Caribbean/ writers only look north, /and how maybe I'm unique/ among them (I want to believe)/ because of my interest/ in all of South America."

Dabydeen's consciousness of South America and specially Brazil is visible in his poetry as well as in his fiction. The author uses his memories of his life in South America with some beliefs acquired in the North. In his book of poetry *Born in Amazonia*, for example, the author explores his worldview based on his South-American experience.

These remembrances and experiences are, somehow transported to the South-America. The poet reveals that in this region we are surrounded by myths which mediate our lives between the lives and dead, the known and the unknown. In Dabydeen's text much more than the transplanted Caribbean culture what one sees is a vast Amazonian World... In "Amazonia" the poem used at the epigraph He suggest some mockery to the "invented" Amazon


Perhaps it is possible to say that there is some satire on what the media divulges about the Amazon's Anaconda. The author seems to be making fun of travel-writing on the region and the superficial vision of the place inhabited by uncommon and disproportioned beings... Dabydeen is, thus relevant for us to discuss the local reality linked to fiction, the myth and ecology. His texts incite and invite the reader to investigate and rethink the mysteries of the Amazon.

## DABYDEEN AND THE AMAZONIAN MYTH

The real meaning of the myth, according to K. K Ruthven, may be lost through the oral transmission, or sometimes deliberately hidden by the creators of my Who insisted in not telling everything they knew or even altered because of political or religious revisionists. (Ruthven, 1997, p. 15).

What we know is that the myths keep on teaching us about the steps of life, the rites of passage, and the ceremonies of initiation. The ancient images are repeated to the exhaustion in new models of society. They send us the symbolic episodes which every culture creates for compensation. The role of the myth is thus to turn to itself and to the archaic representation of society in order to explain our existence. According to Mircea Eliade, the search for the sources is an attempt to know the origin of objects, animals vegetables, granting the Magic dominion and the annihilation of time. The action happens either in a superior or inferior world (Eliade, 1985, P.16).

In ancient population, according to people's costumes and behavior for hunting or harvesting, the myths revealed different visions of the world, determinate by Geography and habits. In hunting society, the sacralization of animals was very common, in Agricola



society; however, the earth's female figure was the symbol of fecundity. Joseph Campbell compares diverse social groups and identify structural similarities in their mythologies. For this scholar myth is the communication channel between the profane and the sacred, it mediates, educates and gives orientation to human beings in their existential road. Myth envelopes a totality which the consciousness cannot explain so that it turns to the symbols which is a way of synthesizing the internal search, the desire to transcend and reach the plenitude. "The visible plan stands for the invisible. "The plan of the invisible sustains the visible one ." (Campbell, 1994, p. 76). It is in the context that the Jaguar appear and grows in the work of Dabydeen.

### THE JAGUAR OR "ONÇA PINTADA"

In the poem "Hinterland", the poet reveals this poetical option when refers to his homeland, the hinterland of Guyana where god, man and animal seem to share many properties.

Looking out/ From the edge/ Of the forest/ Eyes glaring--/ The entire forest/ Looking back--/ Emblazoning/ the moon's face:/ morning's prow/ the bursting-/ out bag of blood/ descending a tree

A basic translation into Portuguese would be : "Olhar atento/ do canto/ da floresta/ olhos brilhando/ a floresta inteira/ olhando para trás/ exibindo a face da lua/ caminhada matinal/ explodindo o sangue/ descend da árvore."

The jaguar, or in Portuguese "Onça Pintada" is the one who, godlike, watches on the Forest and has control over the region. Further on , the poet emphasize the importance of the myth of Jaguar: "Jaguar turns pale then red with fire". The poet gets together all these elements, in a poetical construction which is almost a narrative. Like a Herald, reciting the creation, with a vibrant violence of secular pagan: "Love-calls, as they're pulled together/ like magnet. They pulsate, become taut as wire./ Blood pumping, legs outstretched, apart. Humped more than / back to back. Incandescence of rosette rings/ burning brightly"


The Jaguar appears sacred in many civilizations. For examples, in some myths from South-America it appears as the hero

civilizer who gives the fire and the cotton weaving to the men. Among the Yanomamis, the legend leads us to the first men on Earth, Who were Born from the union between a female Amerindian and the jaguar. This nation appears in Dabydeen poetry: "The Yanomami Indian, too/ never really down under, never in erstwhile disdain. Of the forest he has known all his life; an eye riveted to an ancient sky/ as Brazil continues to shape its destiny" (35). The echo of the land giving to you, greener. The destination of the people may be the end of the myth, the culture and the belief in a superior world. It is now the country who shapes the destiny not a sacred superior being.

Among the Mayas, jaguar is linked to the Goddess of the Moon and of the Earth, represented by the claws of the animal. Sometimes they represent the Earth in the act of devouring the sun and the twilight as the throat of the jaguar open to the Aster "that will carry/ him far/ into the lair of the moon;/ growls again,/ looking up/ then down once more." To the Aztecs Jaguar was not a protector being, but just a devourer, or, like an expression of the internal power of the earth making symmetry to the Eagle who represents the power of Sky, both sponsoring the great order of the warriors.: "Generation of the animal-world. He knew/ all the things instinctively/ With an ear-sound, a smell,/ mirroring the sky/ as he leaps high/ Looking down next at the fulsome world/ with a massive growl."

Moreover, the legend of the jaguar is associated with its "continuing myth-making in South America." The jaguar, generally considered to be the king of the South American rainforest, appears and reappears in the poems as if leaping from one page to another. The animal, "Panther onça" is the largest and most powerful cat in the Americas and has its name derived from the Indigenous word "yaguar" meaning "he who kills at one leap." One sees here again that this book mixes legends of South-American and Guyanese beliefs and experiences with the Canadian imagination. In the Amazon, he suggests, we live mystery and fantasy – god and humans and their fellow creatures experience a world of expectations, loss, and nostalgia. The jaguar is sometimes a competitor to the men – something which reminds us of Jorge Luis Borges' story *La Escritura Del Dios* when a man is in a prison facing a jaguar . Furthermore, as Nenevé says in his article *Mixing South-American beliefs with*





Canadian experience: a study of Cyril Dabydeen texts (2003), the Canadian poet makes allusion to the Bible: sloth- a hand before my eyes, I walk like Daniel into the lion's den" (48). One can say that in Dabydeen's writing one sees an intertext with other legends, other memories. The poet reminds us that in some way his little world is part of a broader, larger and more complicated world where the beliefs and myths get together. The Amazonian Forest is a voice which will always seem to be a scream as the poem *Born in Amazonia* suggests (p. 35)." This frightening world seems to fascinate the poet. In a letter to me he himself admits that: "I have always been drawn to the tiger. I know that as a boy I would linger before one particular cage at the zoo; the others held no interest for one. As the years passed, this strange fascination never left me." Early in 1904, the narrator (a university professor in Lahore) receives news that a new variety of tiger, a blue tiger, has been discovered in a village some miles distant from the Ganges. When he gets there, a series of events take place that must rank among Borges's finest moments as a fantasist. It is a story I have always loved. ( a letter to the author, 2007)

When we think of translating the poem we feel invited to rethink our Brazilian folklore and legends. In Brazilian folklore, the jaguar represents the brute power. In the states of Amazon and Acre there are legends about a fantastic jaguar-ox or a jaguar with the feet of an ox, always a couple who makes the hunter their own prey, making him climb the tree and watching him until he gets tired or sleepy and falls from there. The only way the hunter can win is by killing the female, which makes the male run away.

"this meeting of force/ and another force,/ once lifted up--/ the other dead"

How not to be reminded of Max e of *Felinos* by the Brazilian writer Moacir Scliar (2001) or *Life of Pi* by Yann Martel (2002). In both books, the protagonist has to face the jaguar or a tiger in a boat. Both man and beast keep disputing a small territory.

Mircea Eliade (1985) points out that by reciting and celebrating the myth the orator let himself or herself be impregnated by the sacred atmosphere, in which one verifies the events described by him. "This fabulous time is re-integrated and, by consequence, we become, in a sense, "contemporary" of the evocated happenings" (Eliade, 1985, p.40, our

translation).

Dabydeen's poetical work is peopled by gods, history, destiny, hope desires and death – developed through analogy intimately linked to an identity. In this sense I read Dabydeen's *Amazon cosmogony*. The myth would be a mobilizing and justifying instrument, the convergent point of several themes, reflections and interrogations. Besides remembering the ancestral ones, the myth gives us opportunity to think about the connections among people and the possibility of a future. "all talks, old words, dropping scales,/ the dung of reality, moon shape;/ pitching stars from tips/ of my fingers, blood oozing at the thighs/wetting the ground to form our roots."The act of translation also encourage to think of the Amazon animal which takes a wider dimension and significance as the author explores the myths and beliefs mixing past and present. When asked about the jaguar in his writing Dabydeen wrote:


The jaguar still fascinates me, as a symbol; and sometimes now< I am beginning to associate it with the image of the Bengal tiger (because of my Indian ancestry). (I did write an entire novel called "Tamina and the Jaguar: A Tale of the Amazon". I was playing with the notion of Plato's Allegory of the Cave. (letter to me on April 2003).

Fantastic myths, collective fantasy are spread throughout this collection of poems. As readers living in the Amazon we ask about the relevance of these images. The transformation of a human being into a Jaguar or into a serpent in order to cure and produce miracles may also mean a way of survival.

The several voices of the Indigenous people in response to stereotyped view of Brazilian Amazon, is visible in Dabydeen's work. This has raised interests in my students and in common readers in Amazon because of the complex theme of his poems. There is an undeniable link of his work to the Amazon and Amazonian people. The poet seems to reminding the reader that his small world is part of a larger ones where the beliefs and myths meet. The large forested region of the Amazon is on one hand haunting the poet's spirit and on the other hand inviting him to go further and listen to that voice that "will continually be a scream."

Jaguar, or the *Panthera onça* is the largest





and most powerful cat in the Americas, has its name derived from the Indian word “yaguar” meaning “he who kills at one leap.” The Jaguar poems mixes legends of South-American and Guyanese beliefs and experiences with the Canadian imagination. In the Amazon we live mystery and fantasy-gods, anthropomorphized animals and birds, chimera, phantasmagorical creatures - that posits out of the imagination some sort of explanation for the mystery. Humans and their fellow creatures live in a world of expectations, loss, nostalgia. The jaguar is sometimes a competitor to the men – something which reminds of the Borges’ story “La Escritura del Dios” when man is in a prison facing a jaguar. Another Amazonian myth explored in his poetry is the Anaconda, which one may compare with our “Cobra Grande”

### **“THE COBRA GRANDE” OR ANACONDA IN DABYDEEN’S WORK**

Thinking of Dabydeen’s poetry and the Amazon imaginary we can also mention the Anaconda which is one version of “Cobra Grande”. In its several variations the big and powerful reptile has big and bright eyes, terrifying which, along the time has won a volume from twenty to forty-five meters. It abandons the forest and goes to the river. Its traces on the Forest form the small Rivers or igarapés from there it watches the men: “Something merely stood back/ and watched the men/ being swallowed/ by the leviathan/ at the mouth of the river. This reminds us of the Greek who already personified rivers into serpents, such as the Achelo River in the struggle against Hercules... The analogy with the waters and the winding course of the river justify the symbolic association. Câmara Cascudo refers to the monster of the water, the Black snake, of the thousand stories. “every igarapé, river or lake has its Mother e this appears only in the form of a serpent. It has no pity of humans and it does not stop its hunger. It kills, devour whom it finds in its way. It turns the boat over, pulls down the swimmers, entangles the visitors to the river, brings fear to everyone.” (Cascudo, 2001 p.154).(our translation). Dabydeen’s poems suggest a revision of this myth in comparison to the more superficial vision of the snake. The fact is that considering the different forms it appears, the myth always provokes fear and terror to

people who live near the rivers of the Amazon. In his poem Anaconda (the general and global name) Dabydeen refers to the creature that swallows everything.

Anaconda  
 Water-hose of a reptile  
 Bellying our way  
 Through muck-inhabited  
 Canal  
 Swell each time  
 You swallow  
 donkey or pig  
 be barrel  
 and wrap  
 and coil  
 and wrap  
 .....

Brazilian folklorist Câmara Cascudo reminds us that the world begins inhabited by semi-divine animals. As a fabulous animal, the snake passes through processes of enchantment and disenchantment. In addition, it goes through a constant movement along the time. The survival of the belief which is deep like the Amazonian waters, The most popular mythical creations are not the regional ones but “those of universal character, ancient secular ones, sprawled over the earth’s surface”. That is what happened with the great serpent which bites its own tail, representing the origin of the abysm. (Cascudo, 1954, p.35 e 123).

The “Cobra Grande” is an Amazon myth linked to the symbol of many geographies and traditions, such as the cultures of Central America as one sees in the Quetzalcoatl, the stuffed serpent, symbol of the rain, vegetation and later, the very Cosmos. The etymology reminds us of the water representation, what contains water. Here is the poem “Quetzalcoatl, Plumed Serpent”:

I  
 When the gods become more human  
 Life takes a turn for the worse  
 He began by changing things around;  
 It was no longer necessary to offer  
 the human heart as a sacrifice.  
 Butterflies, frogs, crickets—  
 a myriad of different things  
 were just as god.  
 They began to think he was weak,  
 that perhaps he was addled,  
 he knew nothing of scorpions  
 in other men’s mind, or of solid gold

bars emblazoning the sun.

(75)

The Amazonian mythology suggests several readings and many possibilities of relating to what is known in the region. It is then necessary to translate this myth to the reality of the students in the Amazon and then translate the text into Portuguese language.

Mysteries, extraordinary animals, fantastic beings form the Magic world of Cyril Dabydeen in an attempt to reveal a South-American identity. "I Wake up from a dream after the first cock-crow/ I remember how folklore is vivid/ in nightmares". Even grounded on the ancestors it does help to reflect on nowadays reality. – he goes on living from day by day/ making the sun blink".

## FINAL REMARKS

Moreover, as we know, much has been written about the Amazon, many discourses have been produced on the world's last frontier. Greedy foreign eyes observe and describe the region as exotic, chaotic (and erotic), either a green hell full of danger or a paradise where lies the last hope. Most of the time, travel-writers, novelist and journalists, reveal a classificatory view, monopolized by a discourse which homogenizes the region, putting it into a frame to be seen by the whole world. This discourse suggests that cultures do not change, that Amazonian way of life is static and homogeneous and so, of easy definition. It seems that since the travel writings such as *The Sea and the Jungle* by H. M Tomlinson published in 1912, *Amazon Town* by Charles Wagley published by the first time in 1953, until the end of the Twentieth century, through works such as *The Burning Season* (1990) by Andrew Revoking, *Amazon Watershed* by George Monbiot (1991), *The World is Burning* (1990) by Alex Shoumatoff, one perceives a generalizing tendency to classify the Amazon and even to extend this classification to the whole Brazil. "The Brazilians see nothing here but rubber" affirms Tomlinson in his work published in the beginning of the twentieth century. There is no concern with the difference and diversity. Besides, many times people are not even mentioned in the books, as if the Amazon were only a green hell, empty and ready to be occupied by colonizers, as Mary Louis Pratt argues in her work *Imperial Eyes*.


Taking a work published in the last decade of the twentieth century one realizes that the same discourse is repeated. George Monbiot, for example, in his *Amazon Watershed* (1991), when referring to Porto Velho and the cities in the Amazon states: "Porto Velho, like any large city in the Amazon, is ugly and brazen." (176). There are several examples which could be quoted here, but we would like to present an author who does not follow this model of discourse.

By reading Dabydeen's writing one realizes that the poet is somewhat deconstructing the traditional discourse on the Amazon. The poet reveals his connection to this region where his world of imagination began. In this aspect, the poet satirizes the stereotyped vision about the region. Moreover, the poetical text suggests a travel to the past in order to mold the present and to build a better and more beautiful future to the Amazon and its people. In this aspect Born in *Amazonia* offers also a political reading once it subverts the media discourse and invokes the possibility of several visions of everything that was written about this region of the planet. For those of us who live in the Amazon, this work is an invitation to the reading and re-reading and a reflection about the myths, values and culture to be recovered.


In his article "On knowing Wilson Harris", Dabydeen tell us that the Amazon theme received the influence of the very much known writer, also born in Guyana, Wilson Harris.:

In my teens and young manhood Wilson Harris's novels were my staple reading. In a sense I might have been reading Harris's *Palace of the Peacock* most of all, which brought the hinterland closer to us living on the coast of Guyana. With the later works, Harris's influence on me became more than seminal. Significantly Harris, like the other Guyanese writer Edgar Mittelholzer, was born in the small town of New Amsterdam, four miles from where I was born in the Canje district. But mine was a sugar plantation world at best, not Harris's world for sure; his was the vast interior, with dreams, memories, mythologies, all awakened in his powerful imagination


In the poem "Outhouse" from *Born in Amazonia*, one can confirm the influence of Wilson Harris. It seems that here the poet ironically refers to his native land, local of ruins. There is a diffuse frontier, a complex relation to the new and what used to be memory. The



images of the interior of Guyana and of the Amazon get mixed with reality. Evolution is necessary, identity goes on transforming as one sees in the poem Evolution:




I have evolved  
From sugar cane  
(so goes the hoary  
Indian myth)




..... My sucrose memory  
Reeks through  
Molasses time

A memory of the work in the sugar cane plantation, a symbol of the hard life of a colonized, a memory which could be sweet, but presents itself as bitter.




Dabydeen's works suggest decolonizing view of Guyana, Latin America and stimulates discussion on issues of alterity, diversity and cultural exchanges. The translation into Portuguese will help us to promote a wider discussion on these themes.



Moreover, when we refer to translation and publication of Canadian works in Brazil, it is very important to research on Amazonian mythology and to be careful not to neglect important belief and values which are part of the target audience.




## REFERENCES




Dabydeen, Cyril, *Berbice crossing and other stories*. Leeds: Peepal Tree, 1996. 122 p.

\_\_\_\_\_. *Born in Amazonia*. Oakville, ON: Mosaic Press, 1995.




\_\_\_\_\_. *Imaginary Origins – Selected Poems 1970 – 200*. Leeds: Peepal Tree, 2004.

Clifford, James. "Diasporas" in: *Routes. Travel and translation in late twentieth century*. Cambridge, Harvard University Press, 1999.



Slemon and Helen Tiffin. Introduction. *Special Issue on Postcolonialism, Kunapipi 11.1* (1989): i-xii.



Cascudo, L. da Câmara. *Antologia do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Livraria Martins Editora S. A., 1954.

\_\_\_\_\_. *Geografia dos Mitos Brasileiros*. São Paulo, Global Editoras, 2001

Campbell, Joseph. *O poder do Mito*. São Paulo: Editora Palas Atenas, 1988.

\_\_\_\_\_. *O Herói das Mil faces*. São Paulo, Círculo do Livro, 1949.

Eliade, Mircea. *Aspectos do mito*. Lisboa: Edições 70, 1985.

\_\_\_\_\_. *Mito e Realidade*. São Paulo, Perspectiva, 2010.

Joachim, Sébastien. *Poética do Imaginário, Leitura do Mito*. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2010.

Martel, Yann. *Life of Pi*. Toronto: Vintage Canada, 2002..

MONBIOT, George. *Amazon watershed: the new environmental investigation*. London: Michael Joseph, 1991.

REVKIN, Andrew. **The Burning Season**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1990.

SHOUMATOFF, Alex. **O mundo em chamas: a devastação da Amazônia e a tragédia de Chico Mendes**. Tradução: Luiz Fernando Martins Esteves. São Paulo: Best Seller, 1990.

TOMLINSON, H. M. **The Sea & the Jungle**. Illinois: Marlboro Press, 1996

Rutheven, K. . *O Mito*. São Paulo, Perspectiva, 1997.

Scliar, Moacir. *Max e os felinos*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

Souza, Márcio. *Historia da Amazonia*. Manaus: Valer, 2009

Wagley, Charles. *Amazon Town*. N York: MacMillan, 1953.

# A POESIA DE JOSÉ CALIXTO: AMAZONIA, MEMÓRIA E DESCOLONIZAÇÃO

Miguel Nenevé

*Universidade Federal de Rondônia*

Maria Helena Medeiros

*Secretaria de Estado de Educação*

## RESUMO

José Calixto de Medeiros é um poeta e cronista rondoniense que se encontra quase esquecido pelos estudiosos da literatura local por razões desconhecidas. Foi um dos integrantes da Academia de Letras de Rondônia entre 1987 até sua morte em 1998 e suas obras poéticas mais conhecidas são *Oração do Sol*; *Lâminas de Silêncio* e *Sentinelas da Estrada*. Neste trabalho nos propomos a explorar sua obra poética, e investigar a sua relação com o contexto amazônico e com literatura de Rondônia. Daremos especial ênfase à obra *Lâminas de Silêncio* (1984), que revela sua profunda relação com a Amazônia e a natureza. Ademais consideramos relevante buscar informações sobre o poeta e o contexto em que escreveu. Acreditamos que investigar obras literárias da região e resgatar dados sobre a literatura local é uma forma de produzir conhecimento. Com o suporte teórico de autores do pós-colonialismo, entre eles Frantz Fanon, que argumentam sobre a importância da memória e da cultura de um povo, indagamos até que ponto esta obra tem relação com outras obras e qual a possível influência do autor sobre gerações posteriores. Por fim, argumentamos que um estudo de um autor local proporciona novas pesquisas sobre a produção literária da região e colabora para “descolonizar o conhecimento” como argumenta a estudiosa Mary Louise Pratt.

**Palavras-chave:** José Calixto. Amazônia. Poesia. Natureza. Memória.


## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, fazemos um estudo sobre a obra do poeta rondoniense José Calixto de Medeiros, *“Lâminas de Silêncio, (1984). Calixto de Medeiros é considerado um autor regional por alguns críticos, outros simplesmente o declaram um grande representante da literatura rondoniense de algumas décadas atrás. Outros ainda, simplesmente o ignoram.*


Nós não temos esta preocupação em definir seu trabalho como regional ou não, mas propomos que um breve estudo de sua obra pode dar início a outras investigações. Argumentamos que se pode identificar em sua poesia uma profunda relação com a Amazônia e a natureza, quando o poeta se apresenta como personagem que observa a natureza e as coisas que a compõem de forma a dar-lhes vida e sentimentos. Ademais, nossa proposta é resgatar um poeta que teve importância nos escritos rondonienses e que de certo modo passou a ser negligenciado nos estudos sobre literatura local. Revisitar e reler textos que foram obliterados por serem “regionais” é uma forma de descolonizar o conhecimento.

Consideramos importante, numa perspectiva pós-colonial valorizar a memória de um povo, de sua cultura, como sugere Frantz Fanon em *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 este povo, trazer à luz textos de autores que foram negligenciados. Como diz Albert Memmi, a memória não é “puramente um fenômeno mental. Assim como a memória de um indivíduo é o fruto de sua história e psicologia, aquela do povo que fica nas instituições” (trad. Nossa, 1965, p. 103). A memória de um povo depende da valorização que se dá para sua história. Muitas vezes, porém, as leituras e histórias que expomos às para nossas crianças, crianças colonizadas, não tem nada a ver com sua terra, mas se vai a um país distante para falar de uma literatura distante, de um povo distante, de costumes distantes. A descolonização passa, portanto por este processo de valorização do que foi negligenciado pelo colonialismo. Frantz Fanon em *Os Condenados da Terra* nos ensina que a descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados,






colhidos de modo quase grandioso pela rodaviva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, na verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a «coisa» colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta» (Fanon 1979:26-27).




Neste sentido acreditamos que ao propormos uma re-visita às obras de Calixto bem como uma re-leitura e uma revisão de seu trabalho, estamos de certa forma estimulando a descolonização, pois sugerimos que se valorize o que se tem produzido também na região. Se a colônia é o local onde tudo para ser bom tem que vir de fora, é necessário mostrar que há lago de bom também em nosso meio.




### **POR QUE LER JOSÉ CALIXTO?**




Ler, portanto os poemas de José Calixto e revistar momentos mais inspirados do poeta, em uma linguagem simples e ao mesmo tempo culta. Parece ser muito simples, talvez, mas é repleta de palavras que sugerem muitos pensamentos e reflexões a partir de momentos de alegria, tristeza e encantamentos; em momentos de viagens entre a cidade de Manaus e Belém do Pará quando observava da janela as paisagens tão misteriosas.



Calixto, em diversas passagens de seus poemas, parece dar vida a seres inanimados, pincela palavras para representar o sentir da mata “Chove no asfalto,chove na mata próxima que se abre em sorriso”. Ao mesmo tempo se relaciona como se o sentir a chuva fosse nele também. “Chove nos pensamentos que estão comigo”. Como se a água da chuva trouxesse a vida da mata e a vida de seus pensamentos. Como se seus pensamentos fossem regados pela água da chuva. A vida da mata nas mãos da água que cai da chuva. Usa metáforas para dizer que a natureza sente.



Em outro momento da poesia, o homem na ausência do Ser também é motivo do homem preocupado, humanizado que era “Chove no mendigo no coração encharcado de mágoa”. A água que dá vida em outro momento, passa ser de lágrima, da dor, das lembranças ruins da alma.



No decorrer de meus estudos ainda farei observações sobre poemas diversos que sustentam a necessidade de se mostra os

pensamentos do poeta sobre a “Ponta Negra” e a beleza dessa paisagem de Manaus ; “ O mar” ; “o Rio” , que segundo alguns poucos escritos da ACLER , é visto como sua maior fonte de inspiração ; Devo discorrer sobre “ A terra”, A Floresta, “ A Queimada”, “ A Flor”, “A Curva do Caminho” , “O Reino Verde das Águas; “Os Dois Abismos”; “O Silêncio do Rio” e ainda sobre sentimentos que falam do tempo, da religiosidade e coisas da alma de uma pessoa .

Por fim o homem que rememora suas raízes ao homenagear o pai,que era seringalista com uma de suas poesias mais emocionantes “Meu pai, seringueiro”,lembrando coisas de sua infância, da saudade, do sentimento que envolvia pessoas de sua infância e da lida com o gado e com a a terra. Antes de falarmos sobre o autor, porém, gostaríamos de explorar, mesmo que rapidamente, a importância do pensamento pós-colonial para valorizar vozes que de certa forma têm sido negligenciadas em nossa região.

### **VALORIZANDO O PASSADO E DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO**

A autora canadense Mary Louise Pratt (1992), fala da importância de “descolonizar o conhecimento” ao valorizar as vozes locais ao dar atenção a conhecimentos produzidos por gente do local e não somente a estudos e produções que vem de fora. Segundo a mesma autora, “colônia” é um lugar onde para ser bom tem que vir de fora. Por isso consideramos de grande importância estudarmos autores tais como Calixto que sendo ou não grande poeta no sentido estético, foi uma voz importante em Rondônia.

Desmistificar pensamentos preconceituosos e até mesmo agressivos em relação á região Norte é um dos pontos ponderados nos estudos de Miguel Nenevê e Marilene Proença (2001) a respeito dos discursos dos brasileiros que vivem no Sul da Amazônia. Em uma de suas abordagens lembra que “as primeiras imagens e que muitos dos mesmos desconheciam e confundiam o nome do estado de Rondônia com o Estado de Roraima. Essa abordagem é de conhecimento de muitos rondonienses. A partir de muitas de suas abordagens constata-se o que se percebe por muitas pessoas. Do estado de Rondônia se sabe pouco e muitos discursos se formaram e se formam por pessoas que não vivem e não

têm relação com a terra.

Muitas pessoas chegaram e até hoje chegam em Rondônia sem conhecer a formação do povo rondoniense. Chegam a ter a prepotência de pensar que podem ser melhores em forma de vestir, conversar, pensar. Mas não procuram conhecer a história do Estado que tem cem anos de rognização como estado, mas possui uma história bem mais longa. A formação se deu por diversas migrações de pessoas vindas da Região Nordeste e também dos grandes centros, mas também pelos indígenas que aqui já viviam e tinham sua história e cultura. Por ser um estado novo, muito há para se descobrir, resgatar, conhecer; precisa de pensamentos e idéias novas, de pessoas e estudos que valorizem e proporcionem novos caminhos para a construção de um estado que também é uma estrela que brilha muito em nosso país. Novos estudos podem criar outros discursos indiscriminatórios que passem a fazer entender e valorizar um povo muito miscigenado, mas que talvez não tenha consciência da riqueza que é saber sua própria origem. Colonizado, o homem deixara de pensar. Como os europeus fizeram em relação às suas colônias muitas vezes o “centro” do Brasil faz em relação à Amazonia. Frei Bento Domingues sugere que

Os europeus, em nome de Cristo, roubaram aos povos a sua cultura, a sua alma e obrigaram a aceitar religiosamente estranhos costumes, formas e modelos culturais oriundos da Europa, tão relativos como quaisquer outros. Isto que é historicamente irrecusável e criminoso pode provocar reflexos infantis e despropositados (DOMINGUES, 1991, p.8).

Se a história e a memória foram apagadas pelo colonizador, precisa-se de alguma forma resgatar, revalorizar para que haja descolonização. Precisamos ler, visitar e revisitar quem escreveu sob a perspectiva de dentro da Amazonia.

Lembramos novamente de Albert Memmi em sua obra *The Colonizer and the colonized* quando se refere à importância de rever conceitos quando ensinamos, memória, história e literatura para o povo colonizado. Ele afirma:

A memória que lhe damos certamente não é a de seu povo. A história que é ensinada

não é a sua. Ele sabe quem é Colbert ou Cromwell foi, mas ele não aprende sobre Khanadar, ele sabe sobre Joana D’arc, mas nada El Kabena. Tudo parece acontecer fora de sua país, numa terra distante. Ele e sua terra são inexistentes, existem somente com referência aos Gauls, os Franks ou os Marne. Em outras palavras ao que ele não é.” (trad. Nossa, 1967, p. 103)




Argumentamos, portanto, que é necessário que nossos leitores saibam sobre autores da região, não somente o que vem de fora.

## ONDE O MUNDO DO POETA JOSÉ CALIXTO DE MEDEIROS COMEÇA



O poeta José Calixto de Medeiros foi um dos treze filhos do casal Manoel Calixto de Medeiros e Francisca Celina de Medeiros. Nasceu em Tarauacá – AC, em 16-06-1926, filho de seringueiro, aos 18 meses de idade mudou-se para Porto Velho RO. Tentou a vida em Belém - PA e em Manaus – AM, onde neste último exerceu o cargo de Servente de Calceiro na Prefeitura e onde se tornou posteriormente bancário. Segundo relato escrito pela irmã, Maria do Carmo de Medeiros Rivero, Calixto era um rapaz bem afeiçoado que habitava o Seringal do Quixadá, no Amazonas. Para as mocinhas do lugarejo, ele era um príncipe e todas o admiravam.

Mas, apesar de ter habilidades e de coordenar bem as atividades agrícolas com muita facilidade junto aos irmãos, o rapaz não via o trabalho braçal como parte de seus planos. Como pescador da família, sempre teve muita sorte, pois pescava muito bem, dentro e fora do rio. De personalidade invejável, um belo dia Calixto disse ao pai: “ Papai, eu não sirvo para esse tipo de trabalho, não quero ser agricultor, vou embora daqui”. Como o pai tinha muitos conhecidos influentes, por ser seringalista e José tinha padrinhos fortes, conseguiu que fosse de navio para a cidade de Belém do Pará. As datas não foram relatadas, mas tal viagem, segundo relato da irmã mais velha de Calixto, Maria Amélia; teria sido em 1943, quando José foi recebido pelo padrinho, Sr. Pinheiro. Segundo Maria, Calixto era esperto e inteligente. “Sabia bater bem o machado, mas o serviço pesado não era mesmo para ele”.




Nessa mesma época, José Calixto foi acometido de febre tifóide, doença grave e




que, na época, não era fácil de cura. Alguns estudos revelam que, antigamente, a falta de tratamento adequado levou à morte um percentual significativo de pessoas. No entanto, com o advento dos antibióticos e sua correta prescrição médica, atualmente a doença pode ser mais facilmente curada. A notícia dessa doença deixou toda a família abalada e lá se foi o pai ao socorro do filho. Desenganado pelos médicos de Belém do Pará, José foi então trazido para a cidade de Manaus. Já em Manaus, fora internado na Santa Casa de Misericórdia de Manaus e lá recebeu tratamento de uma cabocla que chamavam de Dona Sancha e que era funcionária dessa casa. Ao ver José ela disse “Meu filho, você vai ficar bom”. Imediatamente procurou o Dr. Valdir Vicinalves de Medeiros, que tratou o nosso doente e o colocou em perfeita saúde.



Pronto para a luta, José começou a batalha da cidade grande. E, chegando à Prefeitura de Manaus, pediu para falar com o Dr. Gilberto Mestrinho, prefeito da época (1956 a 1958). Bem atendido e certo de um trabalho como contínuo da Prefeitura, saiu com uma recomendação: “você tem que estudar, meu garoto”. E tudo aconteceu rapidamente, pois José Calixto já tinha o privilégio de sua capacidade intelectual.



Depois de algum tempo na Prefeitura, ele foi chamado pelo Prefeito Gilberto Mestrinho em seu gabinete o qual lhe fez a proposta para ele se preparar para o concurso do BASA (Banco do Estado do Amazonas). José, imediatamente falou: “como vou concorrer com tanta gente culta e inteligente?” O Dr Gilberto falou: “não te preocupes, vou te preparar e você vai ser aprovado”. Passado o concurso, veio o resultado. E a notícia foi dada pelo próprio prefeito: “parabéns, José, estás no BASA.” Daí então, o bancário José Calixto assumiu vários compromissos em sua carreira de bancário. E, como falou em uma crônica no jornal “O Alto Madeira”, o Sr. Arimar Souza de Sá, José Calixto de Medeiros, o bancário. Um homem simples, que construiu a sua existência trabalhando com dignidade, escrevendo versos e fazendo amigos. E, com certeza, muitas coisas ainda poderíamos registrar, pois suas palavras foram sempre sinceras e suas atitudes no momento certo.



Ajudava a todos que a procurava desde a família às pessoas mais humildes. Amante da natureza, não deixava de admirá-la. Aqui em Porto Velho, em 1958 quando veio assumir a

gerência do BASA, Banco da Amazônia, logo ficou encantado com a beleza que a natureza oferecia. O Rio Madeira, a Cachoeira de Santo Antônio eram os lugares onde sempre buscava momentos para suas inspirações poéticas.

Diante das responsabilidades que lhe pesava sobre os ombros, sempre as cumpriu com muita determinação e eficiência. Teve sua história funcional do BASA, Banco da Amazônia ao BERON, Banco do Estado de Rondônia. Não deixou manchas e sim, a marca de um trabalho que ficou registrado pela sua competência.

Chefe de família pequena, ainda trabalhava após sua aposentadoria porque não queria ficar desocupado. Infelizmente nos últimos tempos não estava gozando de boa saúde. E internado no hospital da UNIMED por pouco tempo, à sua cabeceira não lhe faltava bons médicos. Os doutores Ronei e Rosângela, seus filhos mais novos eram os mais dedicados. Sua esposa Belinha em nenhum momento o deixou só. Havia esperança que sua melhora iria chegar. Mesmo porque sua fisionomia não mudou muito e seu estado de espírito era quase o mesmo. Mas certa noite, ao chegar ao Hospital o encontrou um pouco abatido, então pergunta ao irmão: “E aí seu Calixto, está melhor? Ele com um sorriso disse: Oi, D. Maria do Carmo, vou indo. Não foi o último dia, mas foi a última palavra que ela teve o prazer de ouvir.

No dia seguinte, aos quinze dias do mês de julho de noventa e oito, ao amanhecer, o dia ficou triste. Mais tarde, o tempo escureceu. E como ele escreveu em uma de suas crônicas sobre a chuva, de repente, sem trovão, nem relâmpago e nem mesmo vento forte, lá veio uma chuva céu abaixo. Porém você não se molhou meu irmão e nem pode mais admirar a natureza. Acho que neste momento, São Pedro mandou chover para limpar o caminho do céu e ornamentá-lo com o verde das folhas, e muitas flores. Bem perto formou um grande rio onde os peixes e os pássaros com certeza, formavam um lindo coral com músicas de Tom Jobim, Villas Lobos e Vinícius de Moraes para comemorar a sua chegada ao reino de Deus.

O escritor e poeta José Calixto de Medeiros ingressou na Academia de Letras de Rondônia em 07 de abril de 1987, e foi o segundo Presidente da instituição.

Suas obras publicadas: Oração do Sol (Poesias); Lâminas de Silêncio ( Poesias ); Catedral do Tempo ( Crônicas ); Sentinelas da Estrada ( Poesias ); Verde Vida ( Crônicas



). Calixto deixou com a irmã mais nova, outros poemas escritos que ainda não foram editados.

## **A IMPORTÂNCIA DE PESQUISAR E DIVULGAR A CULTURA E LITERATURA DA AMAZÔNIA**

Quem vive na Amazonia, em Rondonia mais especificamente, tem observado que há um, às vezes, um discurso de “superioridade” das pessoas que vêm de outros centros, como Sul e Sudeste e Centro-oeste para a Amazônia. Algumas vêm com um espírito colonizador e não se preocupam em conhecer a cultura e literatura de nossa região. A segunda autora deste artigo, filha de Porto Velho, rondoniense e formada em Letras, tem apresentado sua experiência neste aspecto. Achou por bem fazer um trabalho de pós-graduação com a finalidade de discutir o tema. Assim, surgiu a idéia de buscar pela literatura, pela história de vida, memória e conhecimento sobre as pessoas que fizeram parte da cultura literária de meu estado. Lembrava de histórias que sua mãe, irmã de Calixto contava: “Meu pai era seringalista, tinha algumas cabeças de gado, terra mas vendeu tudo para vir para Porto Velho”. Essa história estaria ligada ao tempo de colonização, do ciclo da borracha de nossa região e à história de Calixto, que como já vimos era um homem inteligente e com vontade de fazer diferente. Buscar essa história também seria conhecer um pouco de nossa história também. Isso nos fez refletir sobre o apresentar ao meio acadêmico e aos professores as poesias de José Calixto de Medeiros. Depois de buscas e de registros, percebemos que o poeta teve e tem muita importância e que há citações de seu nome na Universidade Federal de Rondônia e na ACLER (Academia de Letras de Rondônia), como um dos presidentes da casa.

Tínhamos que partir de algumas poucas fontes, um trabalho importante sobre resgate da vida de um cidadão intelectual e figura ilustríssima na sociedade e cultura rondoniense. Como a segunda autora é sobrinha do poeta, também conhecia pouco, só ouvia falar de seus livros quando ainda era muito criança. Depois de muito tempo, talvez tenha amadurecido idéias que nos levaram entender que deveríamos resgatar suas poesias como forma de mostrar a importância de pesquisar e divulgar a cultura e a literatura

da Amazônia. Até mesmo porque ele era um dos muitos filhos de uma família grande e que tinha feito sua história diferente como homem de seu tempo: fazia muitas viagens, que havia formado dois filhos em medicina, que fora gerente do banco BASA e tinha contatos com pessoas ilustres nas cidades de Manaus e Porto Velho, como Gilberto Mestrinho, em Manaus; Sr. Antônio Cândido, Yeda Borzacov (Rondônia) e outros tantos que o admiravam.


Certa vez, quando em busca de dados e registros, encontramos na internet, coluna Gente de Opinião, o então colunista Antônio Cândido faz comentário sobre uma certa cobrança de José Calixto de Medeiros a ele: “Um belo dia, ou melhor, uma bela noite, apareceu em nossa casa acompanhado de dois outros amigos, a figura ilustre de José Calixto de Medeiros preocupado com a minha ausência nas duas últimas reuniões da Academia de Letras da qual era ele o presidente”.

Sem haver estudos sobre as obras de José Calixto, era necessário trabalhar e buscar fontes que pudessem mostrar a grandiosidade e a riqueza de suas palavras e de seus sentimentos. Trazer sua memória também é conhecer a história de pessoas que construíram vida nessa terra. Calixto teve histórias nas margens dos rios, foi ribeirinho; um homem que trazia lembranças simples da vida no campo, da vida em família; um homem amazônico que vencera barreiras no tempo, na época e no espaço em que vivia. Todo o contexto que rodeava o menino do campo não impediu que sonhasse, tivesse idéias, planos que o levassem a conhecer outros lugares, cidades, que lhe desse a oportunidade de concretizar sua busca de vida melhor. Mas ter uma vida melhor não significaria, no entanto, esquecer suas raízes, suas lembranças, as dificuldades encontradas no caminho e, nesse estudo, não deixar perder a cultura e esquecer as origens é uma das principais preocupações desse trabalho.

É a saudade repetir-me coisas que a tarde dizia, antigamente, quando eu tinha o doce privilégio de sentar á beira do barranco”  
p.102



Muitas das viagens entre Belém e Manaus, Acre parecem ter sido a maior oportunidade para que sua poesia se apresentasse em palavras e pudessem contribuir para lembrar que o homem é um ser que também faz parte







da natureza e nela se apresenta o rio, a chuva, o mar, a terra. Esse era o principal cenário que seu pensamento deixava encantar, despertar. “ Como é lindo o rio na noite; é o amor de nós dois.


## APOESIA E A RELAÇÃO COM A AMAZÔNIA





Calixto era um homem da Amazônia que mostrava-se preocupado com as ações do homem em tempos de colonização. A imensidão de árvores de terras na imensa floresta atraía o homem colonizador, que só a via como fonte de sustento e de progresso. Nessa visão, a vontade de transformar e mudar o mundo à sua volta como que suas palavras expusessem sua expressão profunda de suas reflexões e lembranças, da sensibilidade ao sentir a natureza como a sua própria vida.




Assim como a história de milhares de migrantes que vieram para a Amazônia na época da colonização de nosso Estado, Calixto também veio de uma família que tinha raízes nordestinas. O pai era paraibano e mãe, cearense. O poeta escrevia sobre coisas que faziam parte da memória, de suas origens. Dessa forma estaria colaborando com a história da cultura literária de Porto Velho, Manaus, Belém e nossa região.



“Fosse eu, hoje, uma fonte de sons puros e naturais; um ninho só; feito de muitos ninhos. Que todas as desigualdades sentassem ao pé de mim” (p.13).



Nas poesias desse discreto poeta amazonense encontram-se traços de uma pessoa que tinha uma relação de encantamento e admiração pela sua terra, que versava as dores de uma natureza que, apesar de ter tanto valor, também fazia parte de uma região ainda pouco explorada e que aos olhos do mundo, era cercada de mistérios e riquezas. Todo o lado místico e de riquezas despertou a exploração da região amazônica. Algumas histórias fascinantes foram contadas por cientistas, aventureiros, pesquisadores e muitos escritores que por essas terras vivenciaram e registraram um pouco do que viam. Muitas dessas histórias



Como não mostrar uma boa relação com a chuva vivendo na Amazônia? É o que se vê no poema “Chuva”: A nuvem cobre o céu, passageira do vento,/ como as asas de um pássaro enorme, recheado de

água/ e chove no asfalto /e chove na mata próxima que se abre em sorriso /e chove nos pensamentos que estão comigo(P. 36,37)

\*Ponta Negra\* é um poema que revela o olhar do poeta para coisas locais procurando transcender e promover uma viagem pelo rio da alma:

Estive olhando : Pela tardezinha quando nuvens cobrem o céu e o sol desiste, Navega no rio uma ausência esbranquiçada e velha.(p. 44)

Assim são os rios do homem, o caminho que trilhamos como o das águas, às vezes reprimido. É o que se vê n poema “**Caminho**”: Lágrimas reprimidas, que negado tem sido o direito de chorar,/ de protestar pelo direito à vida. (p. 45)

No seguinte poema percebemos também a metáfora e a símile como constante. A natureza parece ensinar muita coisa, à maneira do que se percebe nos poemas do poeta americano Robert Frost:

Turva a alegria da onda o perfil da baleia: grande, real, como o protesto do mar na sua ira justa e irreprimida ( do poema “mar” p..46)

O poeta também canta o rio de vida, da água que é o sangue que é a essência de tudo:

O rio, conjunto de vasos /por onde corre o sangue da terra, /morre à esclerose mundial do tempo/

O rio pergunta: meu Deus, que fiz eu? Que hediondo crime é, por acaso, o meu? hoje sou de veneno; eu mato os meus filhos já não tenho vida, não sou o caminho!... (.p.47)

Vejamos como ele trata a Terra. Parece uma comunhão de gestos e uma sintonia entre os elementos:

“Nele o vento comunga à Oração da Tarde. Não sonha o arvoredo com o horror das queimas nem o vento imagina morto o santuário”. (poema terra p..48)

No poema “A Floresta” o poeta nos lembra que “Só o silêncio fala. A mata, em comunhão com Deus, É uma catedral.”

Parece ser possível afirmar que não

se pode desconhecer, desconsiderar ou negligenciar esta voz poética da Amazônia , sua intertextualidade e relação com outras obras literárias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos de grande relevância olhar para o que se tem escrito na região, abrir nossos ouvidos também para o que é do local, não somente para o que vem de fora. Ao sugerirmos uma pesquisa sobre a obra deste autor José Calixto de Medeiros, queremos propor também uma valorização de nossas letras, nossas vozes, nossa história. É importante lembrarmos que temos um passado e temos perspectivas para o futuro. Se não colocarmos em prática a busca pela origem do lugar onde moramos, se não incentivarmos nossos jovens a estudar as muitas histórias de pessoas que fizeram parte da história de nossa região, muita riqueza literária também corre o risco de ficar em silêncio eterno. Assim argumentamos que se deve proporcionar formas de rever o passado, de ativar nossas lembranças, de prestar atenção em vozes , ideias, crenças e pensamentos aqui vividos.

No caso da poesia de José Calixto, percebemos também a importância da história da poesia da região. As palavras do poeta na época revelam ser palavras repletas de endereços da natureza, de homens que buscaram entender o local, enfrentar a natureza como amiga ou às vezes como adversária na busca de sobrevivência. É preciso, argumentamos nós, valorizar o que se escreve desta perspectiva para de certa forma ir de encontro a preconceitos criados por alguns dos cientistas viajantes nas terras amazônicas.

Pensamos que em nosso meio vamos ao pouco descobrindo a valorizar a música, a pintura, a dança. Estereótipos e preconceitos que somente o de fora é bom, muito lentamente vão murchando, mas muito precisa se fazer no sentido de olhar, pesquisar, investigar vozes negligenciadas. Uma prática contradiscursiva de que nos fala Helen Tiffin, é justamente esta valorização de vozes que foram condenadas ao silêncio, ao um sentimento de pertencer a cultura “inferior” . O colonizado que , como Frantz Fanon argumenta, teve seu passado desfigurado deve promover formas de revisar as “verdades” que diziam que a boa literatura somente vem de fora. O próprio Fanon afirma

que:

O homem colonizado que escreve para o seu povo deve, quando utiliza o passado, fazê-lo com o propósito de abrir o futuro, convidar à ação, fundar a esperança.

Mas para garantir a esperança, para lhe dar densidade, é preciso participar da ação, engajar-se de corpo e alma no combate nacional. (FANON, 1979, p.172-193).

Quem não mora no centro, quem não é de cultura “superior” também tem direito a crescer, a sonhar, a ler e ser lido, escrever e divulgar suas criações. Estimulando a leitura de autores locais de certa forma estimulam-se mais leituras, mais escritas e mais sonhos. Pois como dia Paulo Freire

A propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana. A morte do sonho e da utopia, prolongamento da morte da história, implica a imobilização da história na redução do futuro à permanência do presente. Se o sonho morreu e a utopia também, a prática educativa nada mais tem a ver com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana. (FREIRE, 2000, p.123)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALIXTO DE MEDEIROS, José. Porto Velho: ACLER, 1980

DOMINGUES, Frei Bento O.P. Apresentação; in, NUNES, José O.P. Pequenas

Comunidades Cristãs. O Ondjango e a Inculturação em África / Angola. Porto. Editora Universidade Católica Portuguesa & Fundação Engenheiro Antônio de Almeida, 1991; p. 7-10.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. (Pref. de Jean-Paul Sartre e Trad. de José Laurênio de Melo). 2ª. Ed. Rio de Janeiro; Editora Civilização brasileira S.A; 1979, 276p.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau. Registro de uma experiência em processo. 4ª. Ed. São Paulo. Ed. Paz e Terra; 1984; 173p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outras. 5ª. Reimpressão. São Paulo. Editora UNESP; 2000, 134p.

Memi, Albert . Teh colonizer and the colonizer

# TRABALHO E IMIGRAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS DA FORÇA DO TRABALHO HAITIANA NA AMAZÔNIA OCIDENTAL

Mirna Naiara Campos do Rosário  
Letícia Helena Mamed  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O artigo apresenta resultados preliminares do estudo empírico realizado no âmbito do projeto de pesquisa “Trabalho e Migração Internacional: O Caso dos Haitianos na Amazônia Ocidental”, que examina, à luz do marco teórico-metodológico do marxismo, a problemática da migração internacional de trabalhadores haitianos, na região das cidades acreanas de Assis Brasil, Brasiléia e Epiaciolândia. Estimativas recentes indicam a passagem de mais de 10 mil pessoas pela região, recebidas e abrigadas em um acampamento improvisado, onde permanecem por longo período, até a obtenção de documentação e oportunidade de trabalho. Em agosto de 2013, durante sete dias, a equipe de pesquisa acompanhou o dia a dia do acampamento e realizou uma série de entrevistas com os imigrantes e com os agentes da sociedade local envolvidos na problemática. O estudo objetivou delinear uma caracterização demográfica e social desse contingente de trabalhadores, examinar algumas das repercussões desse processo, identificar os principais modos de inserção deles na sociedade brasileira, além de mapear as dificuldades enfrentadas e as estratégias de mobilidade econômica e de reconhecimento social.

**Palavras-chave:** Trabalho. Migração. Haitianos. Amazônia Ocidental.

## INTRODUÇÃO

Com uma formação social vinculada, em suas diferentes fases, ao processo geral de desenvolvimento das forças produtivas, divisão internacional do trabalho e migração de trabalhadores (LIMA, 1994; MAMED, 2005; MARTINELLO, 2008; PAULA, 2005), a problemática atual da Amazônia Ocidental (Estado do Acre) se refere à migração internacional de haitianos, iniciada em dezembro de 2010 e acirrada no ano de 2013.

No contexto da região, conectada ao


processo de reestruturação produtiva, acirramento das vulnerabilidades sociais e ampliação da precarização estrutural do capital, uma das principais problemáticas se refere à migração internacional de trabalhadores, composta principalmente por haitianos, iniciada em 2010 (MAMED; LIMA, 2013a, 2013b).

No bojo das possibilidades inauguradas pela Rodovia Transoceânica, que conecta Brasil e Peru, por meio do Acre, e forçados pela tragédia social e ambiental no país de origem, estima-se que mais de 10 mil trabalhadores haitianos já passaram pela rota consolidada pela região das cidades acreanas de Assis Brasil, Brasiléia e Epiaciolândia. Por conseguinte, muito tem sido divulgado sobre essa problemática, com enfoque para o drama social vivido pelos haitianos, mas isso não tem sido acompanhado pela correspondente análise crítica do seu significado.


Assim, no intuito de contribuir para o necessário exame científico e constituir uma leitura sociológica acerca do tema, o projeto de pesquisa “Trabalho e Migração Internacional: O Caso dos Haitianos na Amazônia Ocidental”, à luz do marco teórico-metodológico do marxismo, tem o objetivo de situar a migração internacional de haitianos no terreno concreto do desenvolvimento capitalista e suas desigualdades internacionais e regionais, ao tempo que refletir sobre as suas repercussões socioeconômicas na Amazônia acreana.

Aprovado e financiado pelo Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica da Universidade Federal do Acre (PIBIC-UFAC), entre julho de 2013 e julho de 2014, a equipe de pesquisa apresenta neste artigo o relato da experiência de campo e do levantamento de informações e dados iniciais, realizado a partir da primeira visita da equipe de pesquisa.


Durante sete dias do mês de agosto deste ano, a equipe acompanhou o dia a dia do acampamento que recebe e abriga os estrangeiros, localizado no Centro da cidade de




Brasileia, e realizou uma série de entrevistas, por meio de questionários estruturados e semiestruturados, aplicados com os imigrantes e com os agentes da sociedade local envolvidos na problemática.



As entrevistas, questionários, depoimentos, documentos, fotos e demais materiais coletados em campo estão em fase de análise, razão pela qual estão sintetizadas neste artigo algumas principais notas sobre a visita e a observação realizada em campo.




A análise preliminar do material apanhado em campo tem possibilitado a identificação dos principais condicionamentos históricos, econômicos e sociais desse processo migratório, assim como o registro das principais repercussões sociais desse processo na região da Amazônia Ocidental.




Da mesma forma, tem viabilizado uma caracterização demográfica e social do contingente de trabalhadores em trânsito pela região, e revelado os principais modos de inserção deles na sociedade brasileira, com o mapeamento das dificuldades enfrentadas em suas trajetórias e das estratégias de mobilidade econômica e de reconhecimento social, construídas em um cenário adverso, marcado tanto pela ausência de documentação quanto pela discriminação.



## A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA



Na periferia do capitalismo global, o caso do Haiti é emblemático porque além dos problemas socioeconômicos que se arrastam há anos no país, o terremoto de alta magnitude ocorrido em 12 de janeiro de 2010 aprofundou as circunstâncias de um contexto socioeconômico de profunda pobreza e miséria. Cerca de 3 milhões de pessoas foram atingidas, com aproximadamente 220 mil mortes e cerca de 1,6 milhão dos seus habitantes desabrigados (MOZINE; FREITAS; ROFRIGUES, 2012; THOMAZ, 2013). Dados recentes informam que 75% da população vive com menos de US\$ 2,00 por dia; 67% dela, algo em torno de 6,7 milhões de pessoas, passam alguns dias sem comer; 90% é analfabeta; e o desemprego atinge entre 60% e 70% da população economicamente ativa (AGÊNCIA ESTADO, 2013; BRITO, 2009).



Agravado pelo surto de cólera que ocorreu dez meses após o desastre ambiental, o contexto socioeconômico do Haiti impeliu

os seus trabalhadores a fugirem da situação precária do país, deslocando-se para países da América do Sul. Mediante as dificuldades para acessarem os países da América do Norte e da Europa, esses migrantes se deslocaram em busca de oportunidade na vizinha República Dominicana e também na Guiana Francesa, Equador, Colômbia, Venezuela, Peru, Bolívia, Chile, Argentina e Brasil. Em 2010, o relatório global do Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas para Refugiados contabilizou 25.892 refugiados haitianos, 312 contando com a assistência da agência e 7.202 solicitantes de asilo com casos pendentes (GLOBAL TRENDS, 2010).

Nos últimos dois anos o Brasil tem se tornado o país de acesso e acolhida para esses imigrantes. Ainda que os dados sejam imprecisos, é possível considerar que mais de 10 mil haitianos já tenham passado pelo país desde a ocorrência do terremoto. A maioria é atraída pela posição do Brasil como um mercado econômico emergente, o que fomenta expectativas de obtenção de emprego e estabilidade. Além disso, as parcerias que o governo, empresas e organizações não governamentais brasileiras vêm firmando no Haiti em projetos de desenvolvimento, sobretudo desde 2004, estimula o direcionamento rumo ao Brasil.

O deslocamento dos haitianos até os países da América do Sul envolve uma série de redes ilegais de atravessadores ou coioates, normalmente incluindo viagens de barco ou avião para o Panamá e Equador, para depois se dirigirem ao Peru ou à Bolívia como meio de chegarem aos estados brasileiros do Amazonas e do Acre.

Entre os anos de 2010 e 2013 foram consolidadas duas principais rotas de entrada de haitianos no Brasil, sendo uma pela divisa de Brasil, Peru e Colômbia, por meio da cidade de Tabatinga, no Estado do Amazonas. De Tabatinga os haitianos seguem de barco para Manaus, em uma viagem de cinco dias pela Bacia Amazônica. As dificuldades encontradas por eles para entrar pelo município são maiores devido à necessidade de atravessar o Rio Solimões, fazendo com que o fluxo por essa rota seja menor. A outra e principal rota de acesso ao Brasil se dá pela região de tríplice fronteira entre o Peru, Bolívia e Brasil, por meio da Rodovia Transoceânica, até a cidade de Assis Brasil, no Estado do Acre.



## DO HAITI AO ACRE: A VIAGEM MIGRATÓRIA

Dos temas mais difíceis de abordar em uma entrevista com o imigrante haitiano, a viagem até o Brasil é sem dúvida o mais delicado. Há muito receio da parte deles em falar sobre a rede de contatos, a organização do percurso, os agentes contratados e a realização da viagem em si. Além disso, quando decidem falar sobre o assunto, geralmente as explicações são pactuadas pelo grupo antes da exposição ao entrevistador. Assim, de acordo com o que a maioria dos entrevistados relatou e conforme as informações que o Sistema de Justiça do Brasil já detém sobre a questão, os imigrantes haitianos que chegam ilegalmente ao país saem, em sua maioria, da capital haitiana, Porto Príncipe, e vão de ônibus até Santo Domingo, capital da República Dominicana, que fica na mesma ilha.

Nesse local compram uma passagem de avião ou barco e vão até o Panamá. Da Cidade do Panamá seguem de avião ou de ônibus para Quito, no Equador, um dos poucos países no mundo onde não é necessário visto para entrada e permanência. De Quito, em carro fretado ou mesmo a pé, acompanhados por coitotes, a viagem é por terra nas arriscadas estradas do continente latino-americano, passando pela cidade fronteiriça peruana de Tumbes, depois por Piura, até chegarem a Lima. No Peru, o fluxo migratório, orientado por coitotes, se divide em dois caminhos: a tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia, em Tabatinga, ou para a divisa com o Acre. No caso da rota pela Transoceânica, eles partem de Lima, passam por Cuzco e Puerto Maldonado, onde alugam um carro até Ibéria. Neste ponto eles também têm a sua disposição coitotes peruanos e bolivianos, que os levam até a cidade de Iñapari, cidade que faz fronteira com Assis Brasil (AC), por onde passam até chegar às cidades gêmeas de Eitaciolândia e Brasília, onde existe o acampamento para acolhida e recebimento deles. A viagem tem uma duração média de cinco a dez dias.


Os primeiros registros de haitianos na região da Amazônia Ocidental são de dezembro de 2010 e janeiro de 2011. Estima-se que até agosto de 2013 mais de 10 mil trabalhadores já tenham passado pelo Acre. Esse fluxo atualmente gira em torno de 30 a 50 imigrantes por dia, entre homens, mulheres

e crianças haitianos, e incluindo outras nacionalidades. A necessidade imperiosa de recomeçar a vida e, assim, poder ajudar a família que permanece no Haiti, tende a fazer dessa força de trabalho um alvo fácil do arbítrio de organizações criminosas e de possíveis empregadores. Assim, eles têm sido vítimas da exploração de redes organizadas de transporte e tráfico humano, com as quais deixam o pouco dinheiro que trazem consigo desde o Haiti, a fim de assegurar a chegada até o Brasil.


É cobrado entre US\$ 2 mil e US\$ 4 mil para o transporte de um imigrante em grupos até o Acre, além do que eventualmente é cobrado ilegalmente por policiais ao longo da viagem. Esse dinheiro é resultado de privações e economias de toda uma vida, além disso eles arrecadam recursos por meio de financiamentos diversos, com a promessa de posteriormente quitar a dívida a partir do trabalho no Brasil. No trajeto, essa força de trabalho sofre diversas formas de exploração, como extorsões, roubos, espancamentos, estupro e até mortes, uma situação que é agravada pela condição de indocumentados. Muitos chegam ao Acre com problemas de saúde decorrentes da longa viagem e psicologicamente transtornados, em razão da violência que sofrem no caminho por parte dos coitotes bolivianos e peruanos responsáveis pelo transporte ilegal. No entanto, ante o temor de serem repatriados, eles silenciam sobre os detalhes da viagem e o funcionamento dessas redes (MAMED; LIMA, 2013b).

## A DOCUMENTAÇÃO DOS HAITIANOS NO BRASIL


A política brasileira de imigração, teoricamente orientada pelos critérios do “interesse nacional”, na prática funciona como uma espécie de mecanismo de filtragem da entrada de trabalhadores estrangeiros no país. Por um lado, os imigrantes dos centros capitalistas, especializados e com alto nível de escolarização, são avaliados como necessários e desejáveis, recebem destaque e são apresentados como parte de uma diretriz política articulada às metas de crescimento da economia nacional. Por outro, os oriundos da periferia do capitalismo, são considerados supérfluos, indesejáveis e principalmente excedentes em relação à capacidade de absorção do mercado de trabalho (VILLEN,




2012). Em conjunto, é possível considerar que essa prática se articula como mecanismo de barateamento da força de trabalho.




No caso da imigração haitiana, a política brasileira atua de modo ainda mais específico. O Brasil não impede a entrada dos haitianos em seu território, mas nega a condição de refugiado que eles tanto solicitam. Todos os abrigados no acampamento de Brasília são oficialmente solicitantes de refúgio, por orientação do próprio governo brasileiro, que, após seis meses de análise dos pedidos, prorrogados por mais seis meses, nega a concessão dessa condição a todos eles. Em território brasileiro, os haitianos recebem um documento especial, chamado de “visto de permanência provisória por motivos humanitários”, que os retém em uma condição de imobilidade e precariedade.



Trata-se de um arranjo legal da política brasileira que evita a deportação desses imigrantes que chegam ao país, vez que a lei proíbe a deportação de solicitantes de refúgio durante o período de tramitação do pedido. O imprevisto e as contradições dessa ação política questionam o discurso governamental, que recebe e abriga, mas não assegura a permanência definitiva desses trabalhadores. Além disso, elas expressam as características do próprio desenvolvimento capitalista e suas desigualdades internacionais e regionais, sintetizadas hoje na problemática dos haitianos na Amazônia Ocidental.



Ainda que a documentação seja provisória e o visto humanitário tenha duração máxima de cinco anos, mesmo assim muitos imigrantes continuam a chegar diariamente e em grande número ao Acre, pois, segundo eles próprios, esta tem sido a única forma tentar uma nova vida e assegurar a sua e a sobrevivência da família que permanece no Haiti. Dessa forma, logo que chegam ao acampamento, os imigrantes são orientados a cuidarem da documentação mínima para permanência no Brasil e conquista de uma vaga no mercado de trabalho.



Inicialmente eles são cadastrados pela coordenação do acampamento e depois se dirigem à Delegacia da Polícia Federal, onde apresentam o passaporte, passam por uma entrevista e solicitam o visto provisório; com o comprovante desta solicitação de visto, eles se dirigem ao Posto dos Correios em Brasília para ingressar com a solicitação de CPF; por fim, procuram o escritório do Ministério do Trabalho e Emprego na cidade para solicitar




sua Carteira de Trabalho. Após as solicitações, a documentação fica pronta em um prazo mínimo de 15 dias.

Após o registro na Polícia Federal, a documentação segue para o Comitê Nacional de Refugiados (Conare) e para o Conselho Nacional de Imigração (Cnig), que abrem um processo para avaliar a concessão de residência permanente em caráter humanitário, com validade de até cinco anos. De acordo com o Cnig, em 2012, 4.682 receberam visto permanente de residência no país em caráter humanitário. Até junho de 2013, foram mais 870. Os demais processos continuam em andamento.




## **O ACAMPAMENTO DE TRABALHADORES ESTRUTURA FÍSICA**

O local denominado “acampamento de haitianos” está em seu sexto endereço na região das cidades de Epiaciolândia e Brasília (AC), pois o volume de pessoas recebidas desde janeiro de 2010 tem exigido um local cada vez mais amplo para abrigar a demanda. Mantido a partir de uma parceria entre as Prefeituras das duas cidades, o Governo do Acre e o Governo Federal, ele é um retrato da improvisação que se tornou a política de recebimento e acolhimento dos imigrantes haitianos no Brasil: precárias condições estruturais, marcadas pela falta de saneamento (escoamento de água), ventilação e segurança, compondo um cenário insalubre, propício a proliferação de doenças, onde não há distribuição de material de limpeza e higiene pessoal.



O endereço atual é uma área no Centro de Brasília, localizada próximo ao Terminal Rodoviário e ao lado do Quartel da Polícia Militar e do prédio do Ministério Público Estadual. Na área há um prédio antigo que funcionava como clube para eventos festivos na cidade, uma espécie de galpão com 200 m<sup>2</sup> e teto de zinco, e onde lonas plásticas são utilizadas como cortina, segurança e proteção ante as mudanças climáticas. Porém, a utilização desse material torna o ambiente ainda mais quente. Com a acentuação da temperatura, o local abafado, fétido e insalubre se torna palco favorável para a ocorrência de diarreias, resfriados e demais patologias virais. Esses casos são, inclusive, os mais notificados no posto de atendimento médico no qual os imigrantes são atendidos.





O mencionado galpão possui um anexo, que é um tablado de madeira, construído para servir de espaço para dormitório, em caso de superlotação do galpão principal. Segundo informações coletadas em diversas fontes, esse tablado foi construído pelos próprios imigrantes, a partir da doação de madeiras e telhas pelos comerciantes locais. No entanto, dados oficiais registram que ele custou em torno de R\$ 70 mil reais. Os dois espaços, juntos, constituem o local destinado prioritariamente ao dormitório dos imigrantes. O acampamento foi projetado para receber uma média de 200 imigrantes diariamente, porém, a pesquisa averiguou que este contingente chegou a ser quadruplicado em certos momentos no mês de agosto. A permanência média no local é de 500 a 1000 imigrantes.



O imprevisto do local se acentua pela maneira como são dispostos os desgastados colchões pelo espaço. Esses pedaços de espuma são colocados diretamente no chão, amontoados uns sobre os outros, enfileirados, em contato direto com o piso, expostos a todo tipo de sujeira, restos de comidas, poeira, acúmulo de água, baratas, moscas, ratos e outros insetos. Ainda que se tente organizar o acampamento, delimitando a área para refeições, banho, sanitários e dormitórios, no dia a dia, a intensa demanda, associada ao imprevisto, faz com que esses ambientes constituam uma área só.



O espaço designado para lavanderia e banheiros constitui outro ponto crítico. Não há estrutura sanitária no local. O que há são 10 latrinas, ou seja, compartimentos fechados, dotados de escavação no solo para dejeções. Essas latrinas são pequenos cubículos construídos de madeira, com sistema de escoamento manual, o que ocasiona um permanente mau cheiro de fezes e urina no local. As cubas para lavagem de roupa são poucas, tendo em vista o quantitativo de pessoas que permanecem no local e o fluxo mensal de imigrantes.



Essa área conta com cobertura e calçada, com valas acimentadas. Mas as caixas d'água ficam abertas, expostas ao tempo, assim como as latrinas, que estão dispostas uma ao lado da outra. No mesmo espaço ainda estão dispostas as duchas para higiene corporal, com calçada e algumas pias, para lavagem de roupa e assepsia bucal. O quadrado dos 8 chuveiros existentes, individualizados, medem aproximadamente 1,0m x 1,5m, enfileirados,

um ao lado do outro, com divisórias em PVC e compensado, que já estão em grande parte deteriorados pelo tempo e pelo uso contínuo. Este é o espaço no qual o odor desagradável é mais predominante.

## **ATENDIMENTO, ORGANIZAÇÃO E CONTROLE DOS ESTRANGEIROS**

No acampamento também está presente uma estrutura de serviço público brasileiro, que atende o imigrante, organiza e monitora o local, e presta informações e orientações a esse público. Logo na entrada local existe um *trailer*, uma espécie de escritório móvel, dotado de computador e impressora, onde atuam dois servidores públicos encarregados do atendimento.


Um deles, denominado de coordenador do acampamento, é servidor público estadual, vinculado à Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos, e acompanha a problemática desde os primeiros registros de haitianos em solo brasileiro e acreano. O outro funcionário, denominado de auxiliar da coordenação, é servidor público municipal, cedido pela Prefeitura de Epitaciolândia (cidade contígua a Brasiléia), para atuar no atendimento aos imigrantes.

Esses dois agentes públicos são os responsáveis pela organização, recepção, cadastro, encaminhamento e controle do público que passa pelo acampamento. Eles cumprem jornada de trabalho diária de 8 a 10 horas, mas permanecem sempre de sobreaviso para atender as eventuais emergências do local, incluindo finais de semana e feriados.



Os dois funcionários públicos não possuem formação profissional ou treinamento específico para lidar com a problemática. No entanto, eles conseguiram construir, ao longo dos quase três anos desse movimento intenso de imigrantes pela região, formas de atuação e mesmo de comunicação com os estrangeiros, aprendendo a falar Espanhol e o Crioulo (língua tradicional haitiana).

O coordenador do acampamento é a pessoa de referência para todo e qualquer tipo de informação sobre a problemática da imigração. Ele concentra todas as orientações administrativas, é o único autorizado a fornecer dados e a conceder entrevista aos visitantes (pesquisadores, jornalistas, fotógrafos etc.) do local. Da mesma forma, é com ele que as










empresas do Centro-Sul brasileiro interessadas na contratação da mão de obra estrangeira estabelece contato. Logo após o contato de uma dessas empresas, o coordenador faz uma espécie de seleção dos imigrantes de acordo com o perfil de interesse da firma.




O auxiliar de coordenação executa no acampamento as tarefas mais burocráticas, como o controle da quantidade de imigrantes que entram e saem todos os dias, a coleta de informações básicas sobre eles, como nacionalidade, sexo, idade, escolaridade etc. Ele também faz o encaminhamento dos estrangeiros para retirada da documentação mínima para permanência no Brasil e conquista de uma vaga no mercado de trabalho, como Visto Provisório (na Polícia Federal), CPF (no Correios) e Carteira de Trabalho (no Ministério do Trabalho e Emprego).



O número reduzido de servidores no atendimento do imigrante acaba implicando na dinâmica do acampamento, pois todas as ações necessitam da participação de um dos dois funcionários, especialmente do coordenador. Em decorrência de um espaço superlotado e um alto fluxo diário de pessoas que entram e saem, o coordenador centraliza inúmeras funções. Ele cuida da organização, funcionamento e logística do espaço, resolvendo questões desde a acomodação de novos imigrantes a situações de troca de torneira.



Cabe também ao coordenador o gerenciamento de conflitos internos entre os grupos de imigrantes, gerados, por exemplo, por dívidas adquiridas no processo da viagem entre membros de um mesmo grupo cooptados pelos coiotes durante o traslado até o Acre; entrega de documentos nos órgãos da Administração Pública local; triagem e despacho de imigrantes para empresas; acompanhamento dos imigrantes, tanto de mulheres como de homens aos postos de saúde. A equipe de pesquisa acompanhou, por exemplo, durante dois dias, a saída das mulheres do acampamento para a realização de exame de PCCU em uma unidade hospitalar do município. Cerca de 50 mulheres se deslocaram a pé pelas ruas da cidade, conduzidas pelo coordenador, até o posto de atendimento.



Nesse contexto de poucos funcionários para atuar no local e gerenciar as demandas, alguns imigrantes acabam sendo recrutados para auxiliar na organização do pessoal abrigado. Em geral, o imigrante auxiliar da coordenação é aquele de perfil mais ativo,

maior escolaridade e maior compreensão da Língua Portuguesa. De início ele passa a atuar como uma espécie de tradutor entre o grupo e a coordenação, ajudando no atendimento das mais diversas questões. Posteriormente, esse imigrante auxiliar tende a ser exatamente aquele perfil priorizado pelas empresas que buscam no acampamento a força de trabalho haitiana, que o contrata e o define como líder do grupo, vez que ele pode contribuir para a comunicação entre empregador e empregado, e dispõe de habilidades e experiência para atuar na organização e no controle do grupo contratado para o trabalho em bases industriais.

## **ALIMENTAÇÃO**




O acampamento disponibiliza aos imigrantes abrigados três refeições diárias e água (para beber e para atividades de higienização corporal, roupas e acessórios). As refeições são café da manhã (um pão e um copo de café com leite por imigrante), almoço (uma marmita, em embalagem de alumínio fechada, por imigrante, contendo arroz, feijão, macarrão, salada e carne bovina ou frango) e jantar (uma marmita igual a do almoço). As três refeições são disponibilizadas por um comerciante local, contratado por meio de parceria dos governos federal e estadual. Ainda que sob constantes críticas e ameaças de suspensão da ajuda, a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Acre (Sejudh) informa gastar diariamente cerca de R\$ 9 mil com alimentação destinada aos imigrantes.

A água para beber é servida em um bebedouro industrial. Os coordenadores da Vigilância Epidemiológica e da Vigilância Sanitária e Ambiental de Brasília foram contatados pela equipe de pesquisa e revelaram, em conversa informal, o registro de surtos de diarreia no alojamento em razão do uso de cloro na água, pois, segundo eles, os imigrantes não estão adaptados a políticas de prevenção de doenças, de maneira que os seus corpos rejeitam o cloro utilizado no tratamento da água.



## **PERFIL DO IMIGRANTE**

Durante a visita da equipe de pesquisa ao local, até o dia 31 de agosto de 2013, a estimativa de permanência diária no acampamento









era de 400 pessoas. Mas havia o registro da passagem, naquele mês, de 844 imigrantes, sendo a maioria composta por haitianos (807), mas com a presença de imigrantes do Senegal (22), República Dominicana (8), Colômbia (4), Equador (1), Camarões (1) e Zâmbia (1). O registro indicava a presença de 60 mulheres e crianças. No período da pesquisa não se observou, por exemplo, a presença de nenhum profissional especializado da área de assistência social para mapear o perfil do público, prestar serviço de acolhimento e informação aos imigrantes.




Uma situação nova e complicada registrada a partir de 2013 é a chegada de outras nacionalidades ao acampamento, por meio da rota já consolidada pela Rodovia Transoceânica, também vítimas do aliciamento de coiotes peruanos e bolivianos. Segundo dados da coordenação do acampamento, trabalhadores de 16 nacionalidades já passaram pela cidade. Esse perfil de imigrante, representado especialmente por aqueles advindos do continente Africano, tem dificuldade para se comunicar com os demais estrangeiros abrigados no local e com os dois funcionários públicos encarregados da administração do acampamento.



De modo geral, conforme a coordenação do acampamento, o perfil do imigrante abrigado na cidade de Brasiléia é composto da seguinte maneira: 80% de homens, 15% de mulheres, 5% de crianças. A faixa etária predominante vai de 18 a 45 anos, mas há a presença de percentual significativo de imigrantes acima de 50 anos e de menores de 18 anos.



Outro dado que merece ser registrado é a mudança quanto ao perfil da formação escolar e do nível de experiência profissional. Segundo o levantamento realizado pela pesquisa, os primeiros grupos de haitianos que chegaram ao Brasil por meio do Acre eram constituídos por pessoas com formação superior e larga experiência profissional. Muitos possuíam formação equivalente ao nível superior e a pós-graduação no Brasil, com profissionais das áreas de Direito, Economia, Engenharia e Agronomia, além de mestres em línguas estrangeiras, principalmente o Francês.



Entretanto, atualmente, os grupos são compostos por pessoas com escolaridade equivalente ao Ensino Fundamental (a maioria) e ao Ensino Médio (a minoria) no Brasil. Em uma amostra de 32 entrevistas,


ante o universo de imigrantes de 350 a 400 abrigados, os dados coletados evidenciam que apenas 2 possuíam graduação; 1 estava em fase de graduação; 13 apresentavam formação escolar incompleta correspondente ao nível médio; 15 possuíam o correspondente ao ensino fundamental incompleto; e 1 não possuía nenhuma escolarização.

Nesse ponto é válido registrar que no processo de aplicação dos questionários, com questões em Português e Francês, a equipe de pesquisa notou que muitos manipularam informações sobre a formação escolar e grande parte deles precisou do auxílio do líder do seu grupo para grafar determinadas palavras e também para conseguir expressar os seus apontamentos ante as questões do formulário. Dos 32 entrevistados, a faixa etária é de 21 a 47 anos, sendo 8 mulheres, 6 haitianas e 2 dominicanas; e 24 homens, representados por 15 haitianos, 8 senegaleses e 1 dominicano.



Em relação à experiência profissional, durante a pesquisa de campo, muitos relataram ser comerciantes em seu país de origem, porém, essa atividade não significa a mesma praticada no Brasil. Em conversa com o cônsul brasileiro Guilherme Fernandes, que atuou no Haiti e hoje responde pelo Consulado do Brasil na Bolívia (sediado em Cobija, Departamento de Pando, localizado na divisa com Brasiléia), a atividade de comerciante na cultura haitiana está associada ao ato informal de vendas em suas próprias residências ou localidades próximas. Os artefatos negociados são, em geral, produtos da sua própria dispensa ou bens pessoais (como doses de perfume, uma xícara de feijão etc.).

## **RELAÇÕES NO INTERIOR DO ACAMPAMENTO**



As relações estabelecidas dentro do acampamento pelos imigrantes são importantes por revelar a dinâmica social estabelecida em meio a circunstâncias improvisadas, de precariedade social e até ilegalidades. Eles se definem no acampamento por grupos, que surgem a partir da nacionalidade e de afinidades em geral: grupos familiares, grupos de amigos e grupos de companheiros de viagem até ao Brasil. Essa organização chega a extrapolar os limites do próprio acampamento, pois na cidade de Brasiléia eles são reconhecidos por





andarem em grupos, o que pode inclusive significar um mecanismo de proteção deles, que se encontram em situação de grande vulnerabilidade.






No dia a dia do acampamento, a ociosidade toma conta dessas pessoas, que permanecem por muito tempo no local até o surgimento da oportunidade de trabalho e emprego. Eles passam o dia deitados, jogando baralho ou dominó, lavando roupas, tomando banho ou organizando seus pertences, a partir do mínimo que lhes é oferecido. As mulheres se dedicam a cuidar dos filhos ou a arrumar os cabelos, com o uso de produtos que conseguem comprar no comércio local quando dispõem de algum dinheiro. Em dias de muito calor, eles preferem sair do acampamento, que é bastante quente e sem ventilação. Eles andam muito pela cidade ou permanecem sentados nas praças públicas, sob as árvores.



Para esses imigrantes, a simples tarefa de acordar cedo, se arrumar e sair para retirar a Carteira de Trabalho ganha uma grande importância, pois significa para eles a possibilidade de reconhecimento e reinserção dentro de uma estrutura social. Existe entre eles uma cumplicidade muito grande no sentido de esclarecer os trâmites para retirada da documentação necessária à permanência e à oportunidade de trabalho ou emprego no Brasil.



Foram poucos os relatos de brigas e contendas dentro do acampamento. Isso provavelmente se deve ao forte sentimento de solidariedade e cumplicidade estabelecido entre eles e também por conta das regras de permanência no local. Os que brigam ou incitam esse tipo de comportamento no acampamento são ameaçados com a expulsão e a suspensão do CPF retirado no Brasil.



Em conversa informal com uma mulher da República Dominicana, que não quis se identificar, foi relatado um caso de prostituição no local. Uma mulher haitiana, que havia estado no acampamento por 45 dias atrás, com idade entre 30 a 35, se prostituiu até conseguir o dinheiro da passagem para o Estado do Paraná. Segundo a informante, logo que ela conseguiu o recurso necessário, pegou suas coisas e foi embora. A informante fez questão de destacar que a prostituição não acontece dentro local, mas relatou que os homens que têm mais dinheiro, principalmente os senegaleses, quando “se enamoram de alguma mulher”, dão a ela algum dinheiro, para que



possam comer algo diferente ou comprar um cartão telefônico para se comunicar com seus parentes, em seus países.

Atualmente o comércio existente dentro do alojamento é marcado pela presença de ambulantes, como vendedores de picolé e salgados, além de uma senhora sacoleira boliviana, que vende cartões/créditos da empresa telefônica Tico (cobertura no Peru e Bolívia) para os celulares utilizados pelos imigrantes, além de sabonetes, pentes, sabão em pó, sandálias, meias, gorros, espelhos, roupas etc. Esta senhora permanece praticamente todo o dia no local e conta com ajuda dos imigrantes para vendas dos cartões de celulares. Existe também a presença de cambistas no local, mas ao detectarem a presença da equipe de pesquisa, se ausentaram do acampamento nesses dias.



## **O RECRUTAMENTO E AS PERSPECTIVAS DA FORÇA DE TRABALHO HAITIANA NO BRASIL**

Na pesquisa de campo, a equipe identificou que as empresas interessadas na contratação da força de trabalho haitiana são principalmente as do ramo da construção civil e do abate de carnes, a maioria estabelecida nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. De acordo com o coordenador do acampamento, esse é o perfil e a origem das empresas que mais têm feito contato e contratações no local. O perfil do estrangeiro selecionado por elas possui as seguintes características: homem, jovem, solteiro, sem filhos, com algum tipo de experiência profissional ou escolarização. Aqueles com características fora desse perfil têm mais dificuldades de recrutamento, especialmente os idosos e as mulheres com filhos.



A empresa interessada nesse recrutamento estabelece contato diretamente com o coordenador do acampamento, que realiza a triagem do pessoal conforme as indicações dadas pela firma. Uma ou duas semanas após, os representantes dessa companhia chegam à cidade de Brasília e ao acampamento para, então, organizar a viagem do grupo selecionado. Geralmente isso é feito em ônibus fretado pela firma, que vem da cidade de origem da empresa, apanha os imigrantes e retorna. Para custear a alimentação das





pessoas recrutadas durante a viagem, os agentes da empresa repassam determinada quantia monetária a uma espécie de líder do grupo, que se encarrega de organizar e custear as despesas. Em outros casos, quando o número de contratados é menor, a empresa e o coordenador do acampamento estabelecem uma espécie de acordo, a partir do qual ele fica encarregado de adquirir as passagens e embarcar os estrangeiros na rodoviária da cidade, com destino à cidade sede da firma.





Quando a procura industrial por essa força de trabalho recua, há uma tendência de os haitianos se inserirem no mercado de trabalho da própria região ou em centros urbanos maiores como Manaus (AM) e Porto Velho (RO), engajando-se em pequenos “bicos” ou atuando no setor de serviços, em bares e restaurantes, limpeza urbana, atividades marcadas pela condição de precarização.



Há imigrantes chegam ao Rio de Janeiro ou São Paulo, que são o destino daqueles mais qualificados, com experiência em eletricidade ou hidráulica e se ocupam na construção civil, e dos mais estudados, que costumam dar aulas nas escolas de idiomas. Mesmo estes que encontram condições melhores em relação aos que permanecem na região Norte do país, seus salários se mantêm no patamar da clandestinidade, sem direito aos benefícios definidos pelas leis brasileiras.



No primeiro momento, a entrada desses imigrantes era silenciosa e não evidenciou o que se passava nos bastidores da relação empregador brasileiro e empregado haitiano. No entanto, nuances de exploração da força de trabalho vem se evidenciando, uma vez que, face aos perigos inerentes à clandestinidade, nenhum haitiano pode reclamar da remuneração abaixo do estipulado para a mão de obra brasileira. Em 2011, quando começou o êxodo em massa para o Brasil, tornou-se impossível esconder o número e a situação desses imigrantes.



Até o presente, dos mais de 10 mil que, segundo estimativas, passaram pelo Acre, apenas 1.600 têm a situação regularizada e vivem em espécie de guetos. Os demais foram cadastrados e aguardam o visto ou a deportação. Os números sobre o trânsito de haitianos na região são imprecisos e contraditórios, mas também é importante considerar o percentual daqueles que, por temerem os objetivos do visto humanitário, que pode inclusive ser mecanismo de registro




de imigrantes indesejados, preferem se esconder e tentar reconstituir uma vida na clandestinidade (SKROMOV; NUNES, 2013).

Os empresários brasileiros que chegaram à Amazônia Ocidental para contratar a mão de obra haitiana fazem isso conforme a legislação trabalhista, pois a zona de conforto estabelecida é favorável ao empregador. Conceder emprego a um haitiano, nesse momento, contribui para a imagem humanitária do empresariado, além da garantia de que não haverá lutas ou reivindicações trabalhistas. O capital encontra nisso uma grande oportunidade para arrefecer a contradição de classe numa conjuntura de crise, porque, nesse contexto, o haitiano “agradecido” pelo emprego dificilmente se colocará contra o seu empregador (MAMED; LIMA, 2013b).


Durante os dias de permanência da equipe de pesquisa no acampamento, acompanhou-se a realização de uma palestra da Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos voltada para os imigrantes. A atividade teve o propósito de esclarecer a eles as regras de empregabilidade para estrangeiros no Brasil, explicando que o contrato provisório se dá pelo período de 45 dias, com remuneração de um salário mínimo mensal, com possibilidade de renovação por mais 45 dias. Após esse período de 90 dias de experiência é que a empresa define a permanência ou não do funcionário. Essas e outras informações estão reunidas em uma publicação em formato de cartilha, cujos exemplares foram distribuídos aos participantes da atividade.

Em um país onde a miséria é a regra, um desastre socioambiental e uma epidemia são motivos mais do que suficientes para provocar o desejo massivo de emigrar. Isso é especialmente notável no caso do Haiti, palco histórico da ação do capitalismo internacional, em meio a sucessivos golpes militares e frequentes intervenções internacionais dos Estados Unidos e da Organização das Nações Unidas. E diante de um contexto de miséria, fome, desemprego e precarização, o próprio Estado tem incentivado o êxodo para o exterior, visando o importante fluxo econômico de remessas enviadas por imigrantes haitianos a seus parentes no Haiti (MAMED; LIMA, 2013a, 2013b).




Com as dificuldades para entrada em países de capitalismo central, houve uma pré-disposição que contribuiu para o direcionamento deles ao Brasil. O discurso





da política externa brasileira, por exemplo, sempre insistiu em frisar o papel protagonista e solidário que o país vem desempenhando ao liderar a Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (Minustah). No plano político, o Brasil vê na execução da ação humanitária aos imigrantes uma possibilidade para maior representação na ordem internacional. Já no plano econômico, a oferta ampliada da força de trabalho haitiana tem assegurado a intensificação dos negócios da construção civil e da agroindústria da carne, que recruta e contrata os imigrantes com facilidade, em condições diferenciadas e vantajosas para o capital.




Assim, nos últimos três anos são volumosos os fluxos de imigrantes clandestinos que se deslocam até o Brasil, esperançosos pelo que lhes foi prometido na sua terra natal. O relato a seguir indica as circunstâncias da viagem, a visão do haitiano sobre o país, as perspectivas dele sobre uma nova vida no Brasil:



Lá no Haiti há muita crise e miséria, por isso temos que sair, por necessidade, então se vende a terra, se vende a vaca, se vende tudo o que tem para vir pra cá, porque não pode chegar aqui sem uma coisa, para que se viaje bem, porque os peruanos nós dão um visto por 200 dólares para que a gente possa entrar aqui sem problemas. (...) Cheguei ao Brasil e gostaria muito de reencontrar minha felicidade aqui. Todos, o governo, a polícia, todos nos tratam muito bem (...), por isso nós queremos viver aqui, trabalhando com tranquilidade. Nós temos o Brasil como um braço do nosso país, uma porta aberta para todos os haitianos (...) (Imigrante haitiano, 41 anos, tradução nossa).



Associado a esse contexto está presente a atuação de organizações criminosas que lucram com o transporte desses imigrantes. Para assegurar o negócio, elas reforçam a ideia do Brasil como país da esperança e da oportunidade, motivando-os a emigrar. Segundo um dos funcionários públicos que recebem e acompanham diariamente os imigrantes,



Os coiotes de lá iludem os haitianos com a história de que, no Brasil, podem ganhar salários de 2 mil dólares. Pelos relatos que ouvi das pessoas que chegaram a Brasília do ano passado para cá, 95% dos

imigrantes passam obrigatoriamente pelo Equador. Na fronteira do Equador com o Peru, os haitianos chegam a pagar 250 dólares por um carimbo de entrada falso no país (Coordenador do acampamento, 43 anos).

Diante disso, é importante ressaltar que na trajetória de deslocamento do Haiti até o Brasil esses trabalhadores estão tendo contato com redes organizadas de transporte e tráfico de pessoas, que em si já funcionam como vetor de exploração dessa força de trabalho. Articulado a isso está a condição de ilegais, de indocumentados, que os fragiliza sensivelmente do ponto de vista do acesso a direitos e a algum tipo de proteção, tornando-os, portanto, também vulneráveis ao arbítrio de organizações criminosas e de possíveis empregadores.












## **REPERCUSSÕES SOCIAIS DA IMIGRAÇÃO NA AMAZÔNIA OCIDENTAL**

O imprevisto da política brasileira de ajuda humanitária aos haitianos tem sobrecarregado o município de Brasília e região, com população de pouco mais de 21 mil habitantes e modesta economia. Isso tem estimulando reações adversas de hostilidade por parte da comunidade, permeadas pelo preconceito.

Em muitas entrevistas realizadas na cidade, com os representantes dos mais diversos segmentos sociais, a maior parte manifestou contrariedade com relação ao atendimento, acolhida e ajuda prestada aos imigrantes. No primeiro momento da passagem deles pela região, era notável o aspecto humanitário da acolhida e da necessidade de auxílio. No entanto, nesses quase três anos de funcionamento do acampamento, sempre crescente e em circunstâncias inapropriadas, a população foi alterando sua percepção sobre o contexto.

Na região, os moradores chegam a relatar que os haitianos recebem uma espécie de auxílio do governo brasileiro, equivalente ao do Programa Bolsa Família, no valor de um salário mínimo, para se manter no Brasil. Segundo o coordenador do acampamento, ele sempre precisa ir às rádios da cidade prestar explicações sobre a inexistência disso, pois a comunidade faz pressão e cobra esclarecimentos.





Há uma preferência na prestação dos serviços públicos aos imigrantes. Entendo a situação de pauperização deles, mas não concordo que eles recebam um tipo de pensão semanal do governo para se manterem. Além disso, é complicada a permanência deles aqui, porque aqui não há oportunidade de trabalho (Estudante, morador de Brasília, 21 anos).

Com os moradores locais, os imigrantes disputam por vagas nas filas dos postos de saúde, agências bancárias e demais serviços públicos. Mesmo os comerciantes locais, que eventualmente têm os haitianos como clientes, reclamam da excessiva presença deles na agência do Banco do Brasil (por meio deste banco os imigrantes recebem recursos enviados por familiares fora do Brasil), o que, segundo os empresários, inviabiliza o atendimento da população dos municípios de Brasília e Epitaciolândia.

A equipe de pesquisa notou que na rotina dos imigrantes, eles se levantam cedo e logo se dirigem ao banco, formando longas filas, que se prolongam pelas calçadas da agência, na esperança de sacar algum dinheiro. Como a estrutura do banco é pequena, assim como o horário é limitado para o atendimento da grande demanda, a população local acaba tendo dificuldades para ser atendida.

As pessoas achavam até bonito, pois são pessoas de outros países, que falam outros idiomas, mas isso gerou um caos no município, por eles estarem com prioridade nos serviços, nos bancos, nos postos, daí que população começou a se revoltar (Servidor Público 1, 40 anos).

A população de Brasília não é contra os haitianos, mas no primeiro momento havia um sentimento humanitário em torno da situação de desabrigo, mas agora essa população excedente tem causados transtornos ao oferecimento dos serviços básicos, como o de saúde. Seria importante um repasse financeiro maior, que venha dar o suporte necessário ao atendimento público, pois o repasse de materiais hospitalares e de medicamentos é calculado com base na população de Brasília, não sendo incluindo neste cálculo o contingente de imigrantes (...). É necessária uma política preventiva para possíveis surtos epidemiológicos, tendo em vista que tem sido muito comum o envolvimento de mulheres da região com os imigrantes e sabemos da positividade

deles para várias patologias. (Servidora Pública 2, 33 anos).

Os depoimentos destacados sintetizam algumas das impressões locais sobre a problemática na região. Em geral, são os servidores públicos, que atuam no atendimento diário da população local e também administram as demandas dos estrangeiros os que melhor evidenciam os conflitos instaurados a partir do processo migratório que tem demarcado a história recente da Amazônia Ocidental.


## RESULTADOS PRELIMINARES

A migração estrangeira, notadamente de haitianos, que hoje se processa na Amazônia Ocidental é um fenômeno que não se vincula a uma determinação subjetiva ou a fatores isolados. O desenvolvimento desigual, aspecto intrínseco do capitalismo, explica o movimento migratório, cujos desdobramentos nos contextos de destino são notáveis (CASTLES, 2005), vez que o fluxo desses contingentes humanos rumo aos países centrais e mais recentemente ao Brasil aparece como necessidade do capital (HARVEY, 2011).


Ele resulta em pressão para rebaixamento do salário da classe operária nesses lugares, em decorrência do aumento do exército industrial de reserva. Em suma, essa pressão tende a calibrar e impulsionar a acumulação capitalista. Desse modo, a problemática dos haitianos sintetiza o modo pelo qual o modo de produção capitalista gestou massas de desempregados submetidos a condições de extrema precariedade e, no mesmo movimento, provocou reações.

A partir de uma primeira visita à região que é a principal porta de entrada dos desertados haitianos no Brasil, a equipe de pesquisa constatou que a situação desses representantes dos imigrantes do século XXI é similar, por exemplo, à situação dos imigrantes irlandeses e escoceses na composição da classe proletária na Inglaterra do século XIX (ENGELS, 2008). Assim, a presença de haitianos na Amazônia Ocidental reforça o perfil do trabalhador que, embora quase não apareça nas estatísticas oficiais e não seja o foco de atuação da política brasileira de imigração, integra o processo contraditório de desenvolvimento capitalista.


Esse perfil é o do trabalhador com baixa




escolaridade e qualificação e, na maior parte, proveniente de países periféricos. Nesse caso, os haitianos se somam hoje aos imigrantes da Bolívia, Paraguai, Peru, Angola e Moçambique, países de origem dos maiores fluxos de estrangeiros para o Brasil atualmente (PRIMI, 2013) e cuja tendência é o engajamento em ocupações marcadas pela informalidade e precarização.




Pelas circunstâncias em que acontece o trânsito de haitianos na Amazônia Ocidental e a maneira como isso tem sido gerenciado politicamente pelo Brasil pode contribuir para que essa imigração represente um padrão precário de inserção no mercado de trabalho brasileiro, no qual a condição de imigrante, sem conhecimento da língua, sem documentos ou dinheiro, passa a incidir na própria divisão do trabalho.



No Brasil, o tema das imigrações clandestinas ainda é pouco discutido, mesmo porque o país envia mais imigrantes do que recebe. A relação com o mercado de trabalho informal só foi pensada do ponto de vista das migrações internas e da formação de um excedente de mão de obra nacional nos processos de urbanização. Entretanto, a imigração regular e a inserção desses grupos em mercados informais começa a ganhar importância, mesmo em um contexto em que existe excedente de mão de obra nacional.



O mapa dos empregos no Brasil (IBGE, 2013) revela que o aumento no volume de colocações vem ocorrendo, sobretudo, em categorias com baixos salários, no setor administrativo e de serviços. Com a oferta de baixos salários, esses setores se caracterizam pela intensa rotatividade da força de trabalho. O Brasil é atualmente segundo maior mercado mundial para trabalho temporário. Assim, na medida em que a força de trabalho desqualificada continua a ser amplamente utilizada, isso permanece servindo de estímulo ao deslocamento de contingentes populacionais que vivem em regiões onde as possibilidades de emprego e sobrevivência são praticamente nulas.



Se o fenômeno migratório no Brasil tem estado frequentemente ligado ao fator sobrevivência, torna-se importante ressaltar, por outro lado, que estas possibilidades têm sido cada vez mais dificultadas em presença

de um mercado de trabalho seletivo e instável. No entanto, deve ser observado que a mão de obra desqualificada continua a contar com forte presença nos diversos setores da economia brasileira, sobretudo no de serviços, o que contribui a explicar a continuidade do fluxo migratório (SANTOS, 2006), assim como o crescimento do trânsito internacional de trabalhadores (MAMED; LIMA, 2013b).

Por fim, ressalta-se que material coletado durante a visita a campo relatada neste artigo está sendo organizado e analisado pela equipe do projeto “Trabalho e Migração Internacional: O Caso dos Haitianos na Amazônia Ocidental”, que se desenvolve no âmbito do Grupo de Pesquisa Mundos do Trabalho na Amazônia (CNPq-UFAC). Ao final dessa etapa, espera-se compor o relatório semestral da pesquisa e constituir um banco de dados a ser disponibilizado para a comunidade acadêmica e a todos os demais interessados na leitura, estudo e investigação sobre o tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA ESTADO. **Fome atinge dois terços dos haitianos.** São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.ohoje.com.br/noticia/14210/fome-atinge-dois-tercos-dos-haitianos>> Acesso em: 12 ago. 2013.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS - ACNUR. **Global Trends 2010; Global Trends 2013.** Genebra, 2010. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/4dfa11499.html>> Acesso em: 10 dez. 2013.


CASTLES, Stephn. **Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios.** Dos trabalhadores convidados às migrações globais. Lisboa: Fim de Século, 2005.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2008.


**GUIA DE INFORMAÇÕES SOBRE TRABALHO AOS HAITIANOS.** Rio Branco: [s.ed.], 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indicadores.** Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/mapa\\_](http://www.ibge.gov.br/home/mapa_)


site/mapa\_site.php> Acesso em: 15 ago. 2013.




LIMA, Mário José de. **Capitalismo e extrativismo – a formação da região acreana**. 1994. Tese. (Doutorado em Economia), Faculdade de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.




HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.




MAMED, Letícia Helena. **Amazônia Ocidental (1870-1970): o processo de incorporação do artesanato pela grande indústria na formação social do Acre**. 2005. 415p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2005.



MAMED, Letícia Helena; LIMA, Eurenice Oliveira de. Precarização estrutural e migração internacional de trabalhadores: a problemática dos haitianos na Amazônia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA - SBS, 16., 2013, Salvador, **Anais**. Salvador: SBS, 2013a. Disponível em: <[http://www.automacaodeeventos.com.br/sigeventos/sbs2013/inscricao/resumos/0001/PDF\\_trab-aceito-0025-1.pdf](http://www.automacaodeeventos.com.br/sigeventos/sbs2013/inscricao/resumos/0001/PDF_trab-aceito-0025-1.pdf)> Acesso: 12 out. 2013.




MAMED, Letícia Helena; LIMA, Eurenice Oliveira de. Trabalho e Migração Internacional: O Caso dos Haitianos na Amazônia Ocidental. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA - ALAS, 29., 2013, Santiago. **Anais**. Santiago: ALAS, 2013b.



MARTINELLO, Pedro. **A Batalha da Borracha na Segunda Guerra Mundial**. Rio Branco: Edufac, 1998.

MARX, Karl. **O Capital**. v. 1. 16. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1998.



MOZINE, Augusto Cesar Salomão; FREITAS, Tiago Miguel D'Ávila Martins de; RODRIGUES, Viviane Mazine. **Migrações ambientais e direitos humanos: o discurso da mídia de massa e os haitianos na Amazônia**. 2012. Trabalho apresentado ao 7º Encontro Anual da Associação Nacional de Direitos Humanos - Pós-Graduação e Pesquisa (ANDHEP), Curitiba, 2012.

PAULA, Elder Andrade de. **(Des)Envolvimento insustentável na Amazônia Ocidental: dos missionários do progresso aos mercadores da natureza**. Rio Branco: Edufac, 2005.

PRIMI, Lilian. A dura vida dos deserdados globais. **Caros Amigos**, São Paulo, n. 194, p. 30-34, abr. 2013.

SANTOS, Ariovaldo de Oliveira. Migração e força de trabalho: notas para debate. **Pegada**, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, p. 07-26, nov. 2006.

SKROMOV, Lúcia; NUNES, Ana Lúcia. Haiti: comem a carnes, mas não querem roer osso. **Jornal A Nova Democracia**, n. 87, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.anovademocracia.com.br/no-87>> Acesso em: 15 out.. 2013.

THOMAZ, Diana Zacca. Migração haitiana para o Brasil pós-terremoto: indefinição normativa e implicações políticas. **Primeiros Estudos**, São Paulo, n. 4, p. 131-143, 2013.

VILLEN, Patrícia. Polarização do mercado de trabalho e a nova imigração internacional no Brasil. In: VIII SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI, 2012, Marília. **Anais**. Marília: Unesp, 2012.

# LEITURA E ESCRITA DE RIBEIRINHOS DE CRUZEIRO DO SUL- AC: UM ESTUDO SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS

Nagila Maria Silva Oliveira  
Elisabete Carvalho de Melo  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Esta comunicação tem por objetivo, apresentar resultados parciais de uma pesquisa, que se encontra em andamento, no Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem por objetivo, descrever e analisar práticas de leitura e escrita de ribeirinhos do Rio Juruá, na cidade de Cruzeiro do Sul-AC. Essas comunidades ribeirinhas vivem isoladas dos centros urbanos, e, por não terem energia elétrica, consequentemente, não tem acesso à rede mundial de computadores, sendo o rádio o seu único meio de comunicação, mantido por pilhas. Em decorrência disso, quando os ribeirinhos vão à cidade e precisam se comunicar com os familiares que ficam nos seringais, utilizam-se da escrita de mensagens que são transmitidas por emissoras de rádio. Essas mensagens constituem o *corpus* da pesquisa ora apresentada e os procedimentos de análise dos dados consideraram os estudos de Bakhtin (1992), sobre linguagem e gêneros discursivos; Chartier (1945), sobre a história da leitura; Bagno (2007), Marcuschi (2001) e Ong (2011), sobre fala, oralidade e escrita. As análises até então realizadas indicam a existência de uma cultura oral, havendo um hibridismo entre a fala e a escrita, e que as condições de produção desses textos são norteadas por injunções e coerções sociais que determinam o modo como os ribeirinhos escrevem e o que dizem nas mensagens. O estudo revela ainda que esse modo peculiar, e pouco comum em outras regiões brasileiras, de comunicar-se, apresenta-se como uma fonte rica para a História Cultural, principalmente no que concerne à História da Leitura no Estado do Acre.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Mensagem de rádio. Ribeirinhos.

## INTRODUÇÃO

Historicamente, os discursos sobre a região amazônica têm sido embasados por teorias etnocêntricas e nacionalistas. Em decorrência disso, o imaginário construído sobre o povo que vive nessa região acaba sendo reducionista e etnocêntrico. E entre esses estereótipos produzidos pelo discurso colonizador está o que se refere ao Acre como um lugar de seres semicivilizados, um povo que precisa ser aculturado, e que, portanto, não teria uma comunidade leitora ou mesmo uma história da leitura.


Nos últimos anos, pesquisadores da região se debruçaram sobre tais discursos, na tentativa de mudá-los, e inserir as experiências cotidianas que até então foram/são silenciadas, pela historiografia oficial.

Pensando nessa realidade e na necessidade de dar vozes, com eco, às culturas amazônica-acreanas, há tempos, marcadas por estereótipos que remetem a uma inferioridade civilizatória, apresentamos como proposta de pesquisa para o Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre, um estudo sobre a escrita de ribeirinhos do Rio Juruá, da cidade de Cruzeiro do Sul-AC, com o intuito de contribuir com a história da leitura e escrita acreana, a partir de representações de práticas leitoras daquelas comunidades.


A pesquisa encontra-se em andamento e, neste artigo, apresentaremos uma pequena amostra dos dados coletados e alguns apontamentos referentes ao uso da leitura e escrita pelos ribeirinhos do Rio Juruá. O objeto de estudo será, portanto, textos produzidos por esses sujeitos e veiculados através do rádio - chamadas por eles por mensagens de rádio.

Apresentaremos, ainda, algumas reflexões sobre o uso da escrita e de outros aspectos da cultura daqueles sujeitos, que, por viverem geograficamente isolados e privados da energia elétrica, na maioria das vezes,







quando se encontram nos centros urbanos, para manter contato com familiares das colocações ribeirinhas, têm na escrita dessas mensagens, seu único meio de comunicação.



Por considerarmos a leitura e a escrita práticas sociais norteadas pelo modo de organização social e cultural de diferentes grupos sociais, buscaremos evidenciar práticas de leitura e escrita de ribeirinhos de Cruzeiro do Sul- AC, com o intuito de valorizar as experiências de leitura e de escrita postas, quase sempre, à margem dos estudos linguísticos e culturais, que privilegiam a cultura letrada escolar.




Foram utilizados os estudos de Bakhtin (1992) sobre linguagem e gêneros textuais; Bagno (2007), Marcuschi (2001) e Ong (2011), sobre fala, oralidade e escrita. Nessa perspectiva, objetivamos apresentar elementos teóricos que evidenciem a apropriação/ realização da escrita por esses ribeirinhos, bem como o uso social atribuído à leitura e escrita, por essas comunidades, na tentativa de valorizar a escrita popular e compreender como esta se dá no contexto de quem vive na floresta amazônica acreana.




Por meio dessa pesquisa esperamos contribuir com os estudos culturais, sobretudo com a história da leitura acreana, descrevendo práticas de leitura e escrita dessas comunidades ribeirinhas, descrevendo o gênero textual utilizado para viabilizar a comunicação dos centros urbanos com os seringais, bem como conhecer os elementos históricos, culturais e linguísticos que sustentam a produção de tais textos.



## DE ONDE FALAMOS?



A cidade de Cruzeiro do Sul está localizada no noroeste do Estado do Acre; ao sul faz limite com o município de Porto Walter; ao leste, com o município de Tarauacá; a oeste, com os municípios de Mâncio Lima, Rodrigues Alves e com a República do Peru, e ao Norte, faz limite com o Estado do Amazonas.



Cruzeiro do Sul, fundada em 1904, é a segunda maior cidade do Estado do Acre. Atualmente é a segunda cidade mais populosa do Estado, possuindo duas terras indígenas das etnias Jaminawa e Katukina e muitas comunidades ribeirinhas nas margens do Rio Juruá. Segundo o último censo do IBGE/2010, a cidade possui 78.507 habitantes e encontra-

se em processo de urbanização.

As comunidades ribeirinhas da Cidade de Cruzeiro do Sul vivem isoladas dos centros urbanos, e, por não terem energia elétrica, consequentemente, não tem acesso à rede mundial de computadores, sendo o rádio o seu único meio de comunicação, mantido por pilhas. Em decorrência disso, quando os ribeirinhos vêm à cidade e precisam se comunicar com os familiares que ficam nos seringais, utilizam-se da escrita de mensagens que são transmitidas por emissoras de rádio.

Em Cruzeiro do Sul existem quatro emissoras de rádio: duas delas, a Verdes Floresta e a Rádio Integração, possuem um programa destinado à transmissão das mensagens dos ribeirinhos. As mensagens utilizadas neste trabalho foram disponibilizadas pela Rádio Verdes Floresta, com devida autorização. Essa Rádio fica localizada no centro da cidade, próximo ao principal porto de embarque e desembarque dos ribeirinhos do Rio Juruá, e por isso é a mais procurada por eles quando chegam à cidade e precisam comunicar-se com parentes que estão nos seringais.

Na Rádio Verdes Floresta, o programa responsável pela transmissão das mensagens é o “Avisos para o Alto e Baixo Juruá” que é apresentado de manhã cedo antes do noticiário, às 6:00 h e às 19h 30min, depois da transmissão da missa da igreja católica.

## DESCRIÇÃO PRELIMINAR DOS TEXTOS ANALISADOS

As mensagens dos ribeirinhos que estão de passagem na cidade são manuscritas, em diferentes tipos de papéis, grafadas com caneta ou lápis. As escritas por seus parentes que residem na zona urbana quase sempre são digitadas e impressas em papel ofício.

As mensagens que chegam à Rádio são levadas ao estúdio de gravação do programa e horas antes, o apresentador tem contato com as mesmas, podendo fazer uma primeira leitura antes de começar a gravar, bem como, verificar quantas vezes cada mensagem deverá ser repetida.

Não há um arquivo dessas mensagens na referida Rádio. Depois de 42 horas de transmitidas as mensagens são descartadas, jogadas no lixo. Assim sendo, a direção da emissora foi informada sobre a intenção da pesquisa e se comprometeu em guardar as

mensagens para esse fim.

Os textos analisados recebem três nomes na cidade em que circulam: telégrafos orais, avisos e mensagens. O primeiro é utilizado pelos funcionários da Rádio, e os dois últimos pelos ribeirinhos. Durante a conversa com o diretor da Rádio, ele se referia aos autores dos textos como “remetentes” e aos receptores, como “destinatários”, um indício de que essas mensagens são associadas ao gênero carta; todavia, seus textos curtos, próximos da conversação, nos remetem também ao gênero bilhete, ou mesmo, aviso.

A maioria das mensagens apresenta o nome do seringal de origem, data, nome do enunciador e do enunciatário, e em alguns textos apresentam uma ideia conclusiva de despedida, como por exemplo: “abraços da mãe”, “fiquem com Deus”, o que também nos remete ao gênero epistolar, mais precisamente, cartas pessoais.

Vejamos a transcrição de uma Mensagem de Rádio:

Atenção Francisco das Chagas- Seringal Grajaú- Leiliane- aviso que comigo tudo bem; era pra Marineuza ter me esperado. Marineuza quando for no dia 10 venha me esperar na Margarete. se o meu motor tiver fora de casa coloque dentro de casa e o meu bote não é pra arranjar pra ninguém, nem pro meu pai. Tô indo hoje pra Rio Branco de novo. Beijos e abraços para todos os meus filhos principalmente o Vandisson. Marineuza tenha cuidado com nossos filhos. assina zildo.

Como essa mensagem, as demais apresentadas nesse trabalho, estão transcritos na íntegra, preservando, o conteúdo e os aspectos gramaticais.

## ALGUMAS REFLEXÕES

Considerando os estudos de Bakhtin (1992) sobre linguagem, partimos do princípio de que todo sujeito fala por meio de um gênero discursivo/textual, e nesse sentido, procuramos identificar em qual gênero se encaixa os textos produzidos pelos ribeirinhos de Cruzeiro do Sul. A priori podemos dizer que trata-se de gêneros primários, ou seja textos curtos próximos da conversação sem muita complexidade na sua produção, elaborado em condições culturais específicas

das comunidades ribeirinhas, de forma a constituir o seu enunciado:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Representa a instância ativa do locutor numa ou noutra esfera do objeto do sentido. Por isso, o enunciado se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso do objeto do sentido. A escolha dos recursos lingüísticos e do gênero do discurso é determinada principalmente pelos problemas de execução que o objeto do sentido implica para o locutor (o autor). É a fase inicial do enunciado, a qual lhe determina as particularidades de estilo e composição. (BAKHTIN, 1990, p. 308).

No caso dos textos em questão, o conteúdo preciso do objeto do sentido é uma informação, mais especificamente, uma notícia, de alguém que está longe do receptor e que usa a escrita para as seguintes funções: informar, avisar, noticiar, solicitar, o que faz com que esses textos apresentem algumas regularidades em seus elementos textuais. Vejamos um exemplo.

Atenção, Atenção Rio Tejo, comunidade alegria.

Enival venha me pegar em Thaumaturgo quarta feira, Enival Santos de Sousa. O negocio que vim resolver, resolvi tudo. Enivala nossa família ta tudo bem e com saúde. Ass: seu pai Zé da conceição e Elina Santos.

A escrita dos textos denota dois tipos de práticas de letramento, o escolarizado e o não escolarizado, no entanto os elementos textuais empregados pelos usuários não são distintos, havendo regularidades na estrutura do texto como evidenciam as transcrições aqui citadas, embora alguns textos tenham uma escrita que se aproximem mais da gramática normativa e outras apresentem erros de ortografia, ausência de plural ou verbos conjugados incorretamente, que não comprometem a compreensão. Todos os usuários dessas mensagens utilizam elementos textuais semelhantes, próprios do gênero mensagem de rádio.

São textos curtos, próximos da conversação, possuem um locutor e um interlocutor e o endereço do destinatário. Não apresenta data por que todas as mensagens são transmitidas no dia em que são escritas, geralmente os textos são produzidos minutos antes de serem transmitidos pela emissora de

rádio.

Se pensarmos nos elementos textuais do gênero carta, que possui cabeçalho com data e local, saudação, nome do destinatário e nome do remetente, podemos dizer que, que embora os textos analisados apresentem local, destinatário e remetente, os mesmos não se constituem em epístolas, pois possuem um texto mais curto, não apresentam data, não havendo uma regularidade no uso de saudações, além disso, a circulação desses textos são vinculadas a um outro meio de comunicação: emissoras de rádio que fazem a leitura dos textos para que esses cheguem aos destinatários, diferentemente das cartas que após serem escritas são enviadas via correio, de modo que os textos chegam ao destinatário com toda a sua materialidade.

Consideramos importante compreender o gênero discursivo em que se inserem esses textos, para melhor compreendermos as experiências desses sujeitos com a cultura letrada. No entanto, diferente de muitos olhares normativos, não nos deteremos a questões gramaticais que intencionam classificar escrita corretas e incorretas, como se a escrita fosse superior à fala.

Para as análises realizadas, consideramos os estudos de Marcuschi (2010), que enfatizam a oralidade e a escrita enquanto duas modalidades de uso da língua, em que:

São os usos que fundam a língua e não ao contrário. Falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua pra produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. (MARCUSCHI, p 9).

A escrita dos ribeirinhos revela muito sobre suas experiências com escrita, de modo que é possível identificarmos práticas de letramento escolarizadas e não escolarizadas. As não escolarizadas apresentam um hibridismo entre fala e escrita, compreendendo fala e escrita aqui na perspectiva de Marcuschi (2010), como duas modalidades de uso da língua:

As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado num contínuo que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotômicas estanques. (p. 34).

Embora socialmente a escrita seja mais prestigiada que a fala, Marcuschi (2010) deixa claro que na verdade ambas são modalidades de uso da língua, e que uma não é superior à outra, nos lembrando de que todos os textos escritos tem sua origem na oralidade, e deste modo algumas falas podem se aproximar bastante de textos escritos, assim como alguns textos escritos podem estar muito próximos de uma fala.


A transcrição a seguir evidencia bem um hibridismo entre fala e escrita:

Atenção Francisca Gomes ferreira i leda no  
rio Bajé comunidade campo Elísio aviso  
que o que eu vim resolver todo resolvido.  
mai eu já estou sabendo do que aconteceu  
air, vamo viajar nesta teça no barco do rui  
peço que o Orieis venha mim apanha nesta  
quinta feira arume a canoa do Zé Elias e  
traga a minha galoneira grandi peço pra  
leda que mande aquele documento que ta  
dentro da quela bolsa.  
Assina filho e cunhado Francisco Gomes da  
silva. 4X




A escrita dos textos está bem próxima da oralidade, considerando que tais textos são gêneros primários, no entanto não podemos afirmar que esses textos sejam uma mera representação da fala. Segundo Marcuschi (2010) isso não seria possível, já que fala e escrita são distintas uma da outra, porém contínuas. Essa informalidade e pouca complexidade nesses textos marcam esse gênero Mensagem de Rádio.

É preciso deixar claro que esse hibridismo entre a fala e a escrita não se configura em um problema de escrita, que comprometa a compreensão das informações. Para Marcuschi (2010) a oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos, nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, e no caso dos textos aqui evidenciados, essa informalidade e pouca complexidade marcam esse gênero.



Para além dos elementos textuais, ou questões de gênero, as análises consideram também o fato das mensagens se materializarem por meio de um movimento específico: oralidade-escrita-oralidade. Dentro desse movimento verificamos se existe algum tipo de coerções e/ou injunções sociais que agem sobre esses sujeitos durante suas



produções escritas, norteadas pela esfera de circulação das mensagens, que fazem com que os sujeitos digam de um jeito e não de outro, existindo um controle sobre a produção dos seus dizeres, tendo em vista a publicidade de suas mensagens.




Os estudos Foucaultianos (1996) enfatizam que o homem da sociedade moderna não é dono de sua língua, tendo seus discursos controlados pelas instituições sociais. No caso das mensagens, alvo desse artigo, apesar de serem textos pessoais, ao serem escritas, os sujeitos não têm a mesma liberdade de dizer tudo diretamente, posto que diferente das cartas e dos e-mails que chegam apenas a seu destinatário, com uma privacidade entre locutor e interlocutor, as mensagens de rádio se tornam públicas. Assim sendo, esses textos chegam ao destinatário por meio de leitura em programas de rádio, logo, não só o destinatário terá acesso às informações dos textos: todos os ribeirinhos que estiverem com os rádios ligados escutando o programa de avisos, também terão acesso a tais informações.






Os dados coletados até então revelam que diante desse meio de circulação de mensagens, que é divulgado publicamente, alguns usuários desenvolveram estratégias de escrita para burlar essa publicidade. Vejamos a transcrição de uma mensagem que apresenta uma estratégia para assegurar o fio do discurso:

Atenção



Romerito em seringal Valparaíso, comunidade Terra Firme de cima, aviso-lhe que sobre o que conversamos, ainda não foi resolvido nada, mas terei uma resposta esta semana.

Beijos da Esposa com saudade. Rosângela.



A nosso ver, estratégias de escrita como a da mensagem acima, evidenciam uma espécie de coerção social sobre esses sujeitos que escrevem os textos, em que o modo de circulação dos textos, publicamente, influencia no modo como os sujeitos dizem, no que podem ou não dizer. A expressão presente nos textos transcritos acima: “*aviso que o que vim resolver ta tudo resolvido*” e “*aviso-lhe que sobre o que conversamos, ainda não foi resolvido nada*”, funciona no texto como uma estratégia de privacidade, para burlar uma publicidade. Não é de interesse dos autores das mensagens que todos os ouvintes do programa de avisos saibam o que ele foi resolver no centro urbano.

Esta outra transcrição evidencia uma tentativa do locutor em ocultar informações, burlando a publicidade, no entanto, em outro momento evidencia o que inicialmente não quer divulgar. Vejamos:

Esta outra transcrição evidencia uma tentativa do locutor em ocultar informações, burlando a publicidade, no entanto, em outro momento evidencia o que inicialmente não quer divulgar. Vejamos:

Saudação

Atenção muita atenção jogar no seringal Valparaíso comunidade Terra firme de cima aviso que venha o mais breve possível para participar de uma reunião nesta sexta-feira na secretaria para tratar de assunto do seu interesse, aviso que traga todos os seus documentos. Avise pra o Jonas que venha também e traga os documentos dele e das meninas pra fazer o contrato de trabalho pois já começou as contratações. assina do amigo e irmão João dos Santos.












Lendo essa mensagem de rádio podemos perceber que o locutor tentou ocultar parte das informações, usando a estratégia de escrita: *para tratar de assunto do seu interesse*, no entanto, quando ele tenta passar a mesma informação para terceiros interlocutores ele acaba mencionando o que seria esse assunto de interesse, *uma contratação de trabalho*.

A esfera de circulação dos textos acaba produzindo uma injunção social nos sujeitos que escrevem tais textos, tendo em vista que, o sujeito que comunica-se por meio do gênero mensagem de rádio sendo ciente do modo de circulação dessas mensagens tenta linguisticamente assegurar uma privacidade das informações.

No entanto essas estratégias de privacidade bastante utilizada não é regular, não é um recurso utilizado por todos os usuários dessas mensagens, alguns parecem não se importar com a privacidade, ou mesmo podem linguisticamente não se atentar para essas estratégias textuais que podem lhe assegurar uma certa privacidade.

Do mesmo jeito que encontramos textos que apresentam tais estratégias, também encontramos textos com informações bem pessoais, socioafetivas em que o locutor não utilizou nenhuma estratégia de escrita que pudesse preservar uma privacidade, como por exemplo a transcrição que se segue:





Euclezio estou sabendo que você já chegou e você está no miritisal no outro lado do rio na casa de alguém. você tá pensando o que? eu vou embora pra rio branco. Mas fique sabendo que eu não vou desistir de você não, por que eu te amo meu amor. eu choro feito uma criança por tua culpa. ofereço essa música para você Euclezio . qualquer uma do amado batista. De Vanda do trapicho.

Essa mensagem possui informações bem pessoais, em que a locutora expressa sentimentos para o interlocutor, sem apresentar nenhuma preocupação com o fato de seu texto ser lido publicamente em um programa de rádio.

Tanto as primeiras estratégias descritas, anteriormente, como essa nos permite pensar nas condições de produção desses textos, com determinantes para a construção dos enunciados presentes nas mensagens.

Destacamos aqui a importância que o suporte dessas mensagens tem para o modo como os sujeitos dizem/escrevem. Inicialmente o suporte é o papel, passar um texto da oralidade para a escrita já impõe o sujeito a pensar em como dizer, utilizar estratégias de escrita que sejam comuns ao gênero mensagem.

E considerando que os textos não vão chegar, em sua materialidade, ao destinatário, pois circulação destes dar-se-á em uma rede de comunicação pública, a Rádio, e que seus usuários tem ciência de que seus textos serão lidos e transmitidos publicamente por um programa de rádio, fica evidente que estes sujeitos ao escreverem tais textos sofrem injunções e coerções sociais.

A ideia de injunção social a que nos referimos é a trabalhada por Foucault (1996) em que ele menciona o controle que as instituições sociais exercem sobre o dizer dos sujeitos, lhes fazendo a todo instante recorrer a estratégias de escrita que sejam próprias de um gênero vinculado a alguma instituição.

Partimos do pressuposto de que a Rádio é uma instituição social, com função comunicativa, que dissemina ideologias, que educa e que informa. Logo o trabalho da Rádio prestado a sociedade, de entreter, informar e educar por meio de diversos programas, principalmente os programas de transmissão de mensagens para os ribeirinhos exercem certas coerções sobre a escrita dessas

mensagens.

Todos os textos verbais e não verbais produzidos ou circulados por/em instituições sociais norteiam certos controles e seleção de informações, sejam por meio de um trabalho de edição ou de estratégias de escritas utilizadas por quem produz os textos ou por quem os transmite, seja na rede de *internet*, na televisão ou na rádio.


O fato de alguns ribeirinhos se utilizarem de estratégias de escrita para ocultar informações, para que apenas o destinatário compreenda a mensagem, ou mesmo de outros não utilizarem tais estratégias, denota que uns compreendem as injunções que a Rádio enquanto meio de comunicação impõe. A visibilidade pública dos textos expressa na sua escrita conhecimentos linguísticos próprios de quem usa esse gênero mensagem de Rádio, enquanto outros não se importam ou não percebem tais injunções, ou ainda não tem conhecimentos linguísticos e do próprio gênero que utiliza, expondo suas ideias e informações livremente sem procurar formas ocultas de dizer.

Em releitura de Foucault, Gregolin (2006) enfatiza que o exercício da *função enunciativa*, suas condições, suas regras de controle, o campo em que ela se realiza estão no centro das reflexões de Foucault já que entre o enunciado e o que ele enuncia não há apenas relação gramatical, lógica ou semântica; há uma relação que envolve os sujeitos, que passa pela História, que envolve a própria materialidade do enunciado.



Acreditamos que esses textos, por nós destacados, evidenciam bem o exercício da função enunciativa desses sujeitos, em detrimento da materialidade dos textos, das regras e controles que o próprio gênero e a Rádio enquanto instituição social exerce sobre a enunciação dos ribeirinhos, dentro de um campo comunicativo.

E nesse sentido retornamos aos pressupostos Bakhtinianos em que:



[...] de fato o estilo linguístico ou funcional nada mais é que o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros apropriado a sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dada as condições específicas



para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1992. p, 283- 284).





Nesse sentido, os ribeirinhos diante da ausência da atual rede de informação e comunicação social que os centros urbanos dispõem, encontraram na Rádio um meio de se comunicar com seus parentes e amigos dos seringais dos afluentes do Rio Juruá. Tantos anos de uso dessas mensagens de rádio esses ribeirinhos criaram um estilo de escrita, consolidando um gênero discursivo - Mensagem de Rádio, enquanto principal prática comunicativa.





Os dados obtidos até então permitem algumas reflexões sobre práticas de leitura, escrita e oralidade, nessas comunidades ribeirinhas, que utilizam a escrita para comunicar-se de maneira bem peculiar e pouco comum nas grandes metrópoles, em que a escrita e a rádio se unem enquanto meio de comunicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Diante dos apontamentos feitos nesse artigo, fica evidente que a relação dos ribeirinhos de Cruzeiro do Sul com a leitura e a escrita, está intimamente ligada aos gêneros primários. Seus textos enquanto práticas sociais apresentam um hibridismo entre escrita e oralidade, que em nada compromete a função enunciativa dos textos.



Embora, exista uma supervalorização da escrita em detrimento da fala, precisamos considerar que somos uma sociedade de oralidade secundária, que por tanto a depender das esferas sociais e das condições de produção os textos escritos podem se aproximar da oralidade. De acordo com Marcuschi (2010), quando se trata de uma distinção entre práticas sociais e modalidade de uso da língua, oralidade e letramento seriam:

[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização formal nos mais variados contextos de uso. [...] o letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas

variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro [...] letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita. (2010, p. 25)

Neste sentido, retomando os pressupostos introdutórios desse artigo, de que as práticas de leitura e escrita dos grupos populares, sobretudo aqueles não escolarizados, costumam ficar à margem da história da leitura e escrita, em detrimento do preconceito socialmente cristalizado de que a oralidade é sinônima de iletrado, ou de que a escrita é superior à fala, reiteramos aqui as inúmeras possibilidades que esses textos apresentam para incluir na ordem do discurso das teorias linguísticas, da própria história da leitura, experiências cotidianas do uso da língua, seja ela oral ou escrita.

Fica evidente que o uso da língua, mais especificamente da escrita, não requer obrigatoriamente um letramento escolarizado, esses usuários das mensagens de rádio mostram em traços firmes e inseguros sua relação com o universo da escrita, evidenciando que, não diferente de grupos escolarizados seus textos também apresentam regras, estratégias de escrita, injunções e coerções sociais.

O gênero mensagem de rádio enquanto gênero primário, historicamente, tem cumprido uma função sócio-comunicativa primordial para esses ribeirinhos que devido as condições sociais, históricas e culturais da vida nos seringais, esses sujeitos encontraram na escrita e no rádio um meio de fazer circular ideias, informações, avisos e comunicados.

Esperamos que ao término dessa pesquisa, que como mencionamos, possamos valorizar práticas de leitura e escrita dos sujeitos acreanos, que historicamente são pensados por meio de estereótipos como seres de cultura inferior, sem civilização. Por ora esperamos ter conseguido descristalizar o mito de que no Acre não existe comunidade leitora. E mais que isso, esperamos contribuir com a construção de uma nova história da leitura e escrita acreana, que contemple não só as práticas de letramento escolarizadas, mas também todos os usos da língua oral e escrita, consolidadas nas mais diversas esferas da sociedade acreana.

## NOTAS

<sup>1</sup>Segundo Ong 1982- 2011 uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, totalmente oral povos sem escrita e de oralidade secundária povos com escrita. Partindo desse pressuposto, nós brasileiros, hoje, somos um povo de oralidade secundária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Martins Fontes. São Paulo, 1992.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. São

Paulo, Loyola, 1996

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. Bakhtin, Pêcheux, Foucault. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 33-52.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de recontextualização**. Ed. 10. São Paulo. Cortez, 2010.

ONG, Walter. **Oralidade y escritura: tecnologías de la palabra**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

# ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS: O BOLIVIAN SYNDICATE NA FEITURA DO ACRE BRASILEIRO

Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O que se apresenta é parte de pesquisa em desenvolvimento para doutorado em História Social na USP, sobre “O Bolivian Syndicate nos periódicos nacionais e norte-americanos, como contributo na formação da República Brasileira (1900-1910)”. Todavia, aqui o intuito é, de forma resumida, enfocar somente alguns aspectos da tese em construção. Assim na exposição ampliada do texto da comunicação - que ocorrerá no Grupo de Trabalho “Movimentos Sociais e Políticos nos séculos XIX a XXI”, junto ao VII Simpósio de Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental e VI Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan Amazônia: Diásporas Amazônicas e Interculturalidade» - se fará algumas reflexões sobre as movimentações sociais, políticas e econômicas ocorridas no primeiro decênio do século XX, relativas à anexação do Acre ao Brasil. Porém, a ênfase será para as perspectivas de uso da natureza acriana por meio do Bolivian Syndicate como manifestação motriz da dita “Revolução Acreana”, tendo como inspiração teórica a terceira geração dos Annales, com especial atenção aos diálogos de Le Roy Ladurie sobre História e Meio Ambiente. Para isto, foram empregadas como fontes as obras de Leandro Tocantins e Arthur Cezar Ferreira Reis, os ensaios de Euclides da Cunha sobre a Amazônia, bem como os periódicos O Paiz e O Jornal do Brasil que circulavam a época na então capital federal. De tal modo que, a comunicação coordenada “Entre movimentos sociais, políticos e econômicos: o Bolivian Syndicate na feitura do Acre brasileiro” se insere tanto nas temáticas sugeridas pelo Núcleo da Cena Contemporânea por meio do Grupo de Trabalho “Movimentos Sociais e Políticos nos séculos XIX a XXI” ao abordar as manifestações de tais ordens, quanto nas propostas do evento, ao pensar a Amazônia dentro do eixo temático História e Literatura. Neste sentido, a composição formal da comunicação se introduz com o histórico da questão

geopolítica do Acre até o início do Século XX, acrescido das manifestações de brasileiros e do Estado sobre a posse versus propriedade do território, encaminhando para que em seu desenvolvimento sejam apresentadas as nuances do Bolivian Syndicate, finalizando-a com considerações sobre o enquadramento deste no contexto político, social e econômico do período.

**Palavras-chave:** Acre. Bolivian Syndicate. Movimentos sociopolíticos. Econômicos.

## INTRODUÇÃO

Este artigo decorre de reflexões sobre parte do material já coletado pela pesquisa em desenvolvimento para doutorado em História Social na USP, cujo tema é a formação de um *corpus* documental sobre “O Bolivian Syndicate nos periódicos nacionais e norte-americanos como contributo na formação da República Brasileira (1900-1910)”, tendo como fontes primárias os jornais brasileiros digitalizados e disponibilizados no site da Biblioteca Nacional dentro da Hemeroteca Digital, bem como os exemplares digitais disponíveis do The New York Times. Entretanto, o objetivo deste texto é abordar apenas uma parcela da tese em construção, com fins de apresentar ponderações tendo como cerne o *Bolivian Syndicate*, acerca das movimentações sociais, políticas e econômicas ocorridas na primeira década do século passado e que se relacionam com a anexação do Acre ao Brasil.

A opção por esta temática justifica-se pela reduzida abordagem que lhe tem sido dispensada. Isto porque, costumeiramente a historiografia brasileira tem reservado ao Acre parágrafos em livros didáticos de História do Brasil, ao tratar dos primeiros anos de república brasileira (na chamada “República Velha”) na investida acerca da definição de fronteiras do país. Em contrapartida, durante bom tempo os historiadores e demais colaboradores da escrita da História do Acre, retribuíram ao enfocá-la como paralela (em lugar de integra-la) a História do Brasil e por



consequente, da América.

Igualmente, alunos e professores têm sido induzidos à manutenção da ordem fragmentada previamente estabelecida, reproduzindo o discurso de “Revolução Acreana”, de anexação do Acre ao Brasil graças a este conflito armado e por ações “heroicas” de personagens como Luiz Galvez e Plácido de Castro, ou ainda, devido aos conluios diplomáticos do Barão do Rio Branco.

Desconectou-se a introdução do Acre a República Brasileira do contexto internacional do capitalismo monopolista, das questões territoriais herdadas dos períodos colonial e imperial, ou ainda do contexto de perdas territoriais enfrentadas pela Bolívia na virada do XIX para o XX. De tal modo que na historiografia brasileira ao pensar na resolução dos litígios com os vizinhos andinos a respeito do Acre se tem desconsiderado a conjuntura boliviana e ponderado pouco sobre as circunstâncias internas do Brasil, que estava em anos iniciais de regime republicano na primeira década do século XX e em momento problemático quanto aos usos e acomodação da mão de obra livre nativa e internacional, por conseguinte resultando na disputa de postos de trabalho e acesso a terras.

Assim, à incorporação territorial e política do Acre ao Brasil vem sendo apresentada como mera questão dos anseios de personagens como Galvez, Plácido e Rio Branco, ou quando muito, de pretensões de alguns segmentos das elites de seringalistas e dos comerciantes de Manaus e Belém. Desta feita, para não incorrer nestes procedimentos, devemos nos reportar as questões geopolíticas que envolvem o Acre, aos significados do uso da natureza acreana para extração da borracha, as relações sociais, econômicas e diplomáticas envolvidas na questão.

Neste sentido, é necessário recordar que desde o período colonial até a criação da república brasileira o Acre era reconhecido pelo Brasil como propriedade de outrem, embora os limites não estivessem bem definidos. Isto porque, em função dos acordos diplomáticos quando da divisão do Novo Mundo entre Portugal e Espanha, tanto na Bula Inter Coetera de 1493, quanto no Tratado de Tordesilhas de 1494, coube o território do Acre aos hispânicos. E mesmo durante ao término da União Ibérica em 1640 assim permaneceu. Mais tarde a propriedade territorial foi mantida com assinatura dos Tratados de Madri em janeiro

de 1750, Prado de fevereiro de 1761, Santo Ildefonso de 1777. Entretanto, os Tratados Coloniais asseguraram a prevalência da posse sobre a propriedade, visto o uso do princípio do direito internacional do *Uti Possidetis* para resolução de disputas territoriais.

Com as Independências das ex-colônias ibéricas na América do Sul ocorreu a retomada das discussões de demarcação fronteiriças, nas palavras de Calixto, Souza e Souza (1985, p.95-9):

A questão demarcatória seria reaberta a partir de 1837, agora não mais entre duas monarquias europeias, mas sim entre dois países latino-americanos em formação. Por um lado o Brasil-Império e por outro a República da Bolívia. [sic]


Três foram os fatores que contribuíram decisivamente para que as conversações diplomáticas em torno das linhas divisórias fossem reativadas: a legislação brasileira sobre Sesmarias, a franquia do rio Amazonas à navegação internacional e a determinação boliviana relativa à exploração do potencial econômico das *tierras non descubiertas*. [...]

A legislação brasileira sobre Sesmarias, elaborada em 1837, pretendia tornar clara e disciplinar a questão das terras devolutas, procurando, desta forma, resolver antigos litígios. Tal legislação atingia em cheio importante parcela da área litigiosa entre a Bolívia e o Brasil. A república vizinha protestou, mas a diplomacia brasileira conseguiu silenciá-la.


Em 1844, a Bolívia tentou franquear o rio Amazonas à navegação internacional, contando com o apoio dos Estados Unidos, levando o Imperador D. Pedro II a protestar veementemente. A Bolívia recuou, mas em troca exigiu que fossem recomeçadas as conversações demarcatórias propostas pelo Tratado de Santo Ildefonso. Essa insistência iria perdurar até 1867, quando a assinatura de um acordo solucionaria, temporariamente, a questão. [...]

Deve-se ressaltar, no entanto, que a decisão do governo imperial brasileiro em abrir o rio Amazonas à navegação internacional não foi consequência única ou especial das pressões bolivianas. Deve-se levar em consideração que, estando em guerra com o Paraguai, não interessava ao governo brasileiro desconsiderar totalmente as pretensões bolivianas, pois um ‘cochilo diplomático’ poderia levar a Bolívia a aliar-se ao inimigo do Prata. [...]


Como resultado dos esforços no sentido




de harmonizar todos estes interesses, foi assinado, a 27 de março de 1867, o Tratado de Ayacucho. [...]




Por este acordo diplomático o Brasil anexava nada mais nada menos do que 160.000km<sup>2</sup>. Além do mais, como em outros tratados assinados entre os países vizinhos, prevalecia o princípio do *uti possidetis*. Como nos tratados de 1750 e 1777, a acordância definitiva ficaria aguardando o resultado das pesquisas das comissões demarcatórias a serem constituídas pelas duas nações.




Desta forma, no século XIX, a região do Acre passou de disputa territorial de áreas coloniais entre potências europeias, a ser foco de interesse entre pátrias americanas tanto por possibilitar acesso fluvial a países como a Bolívia – com economia centrada na extração mineral para exportação –, quanto pelo exponencial concentração da árvore de seringueira, de onde se extrai o látex para produção de borracha.



Então, ao final do século XIX, com a Proclamação da República configurou-se o quadro para a criação do Bolivian Syndicate, visto que o aumento de demanda por borracha como matéria prima nas indústrias internacionais teve como consequência a formação – a revel da Bolívia – dos seringais, que eram unidades produtoras de borracha por brasileiros no Acre. E conflitos com Peru e Chile, pelos quais a Bolívia havia sido forçada a ceder território aos vizinhos – inclusive a sua saída para o Pacífico – também foram fatores determinantes para o maior interesse boliviano sobre o Acre.



Então na passagem do século XIX ao XX, as *chartered companies* tornaram-se perspectivas atraentes para o governo da Bolívia solucionar a problemática “acreana”, fossem pelos insucessos nas tentativas de ocupar o Acre com mão de obra boliviana, ou de estabelecer autoridade tributária sobre os seringais de brasileiros ali existentes. Ainda sobre o contexto internacional da época Cristián Garay Vera (2008, p. 348) afirmou que o Acre não era uma questão bilateral entre nações vizinhas, mas um cruzamento de tensões do momento entre Brasil, Bolívia, Chile e Estados Unidos sobre a situação do Pacífico:



Aquí quisiéramos recordar que el asunto del Acre, pese a que es tratado como un asunto bilateral entre Bolivia y Brasil,





cruzaba todas las tensiones del momento. En primer lugar se propondría el Acre como moneda de cambio ante los estadounidenses para obtener una mejor disposición de ese país hacia el problema de Antofagasta.

Por la misma razón Argentina trataría de mermar la posición chilena, apoyando a Perú y Bolivia, y Chile terminaría haciendo causa común con Brasil, compartiendo una disposición hostil hacia Estados Unidos, agudizada por el asunto del Baltimore. Finalmente la repartición del Acre sería el incordio que subdividiría aún más a Bolivia, pero permitiéndole subsistir como Estado, gracias a la satisfacción obtenida por Brasil y Perú.





Todavía, tomando por base a análise de Leandro Tocantins (2001, p. 47-8) reportando-se a Achille Viallate sobre a questão da formação de uma *chartered companies*, há que se discordar da análise de Cristián Garay Vera, posto que não fosse apenas uma questão bi ou quadrilateral, mas, de um contexto mundial do último quarto do XIX, que resultou na criação do Bolivian Syndicate e em âmbito geral na eclosão da Primeira Guerra Mundial em 1914, pois:

Afirmam os historiadores que o Congresso de Berlim, em 1878, corresponde ao fim de um período da história política da Europa. É que nos anos seguintes a esse acontecimento um novo fato surgiu nas relações entre os grandes países: a luta pela posse de colônias e mercados. [...]


A Europa vivia uma fase de sensíveis mudanças em sua estrutura social, ‘consequência das transações econômicas realizadas no decorrer do século XIX, transformações devidas à revolução industrial, filha das invenções dos últimos anos do século precedente. Os caminhos de ferro, a navegação marítima a vapor, a grande indústria foram, à proporção de seu desenvolvimento, modelando as condições de existência no mundo contemporâneo. O obstáculo que opunha a distância às relações entre os povos foi atenuado: as migrações humanas e a exportação dos capitais foram facilitados; os territórios até então incultos foram valorizados e as permutas entre as nações tornaram-se um elemento fundamental do sistema econômico dos países civilizados. A raça branca, iniciadora das descobertas, estendeu sua dominação sobre o mundo, assegurando sua primazia sobre as raças de cor’.




A industrialização, que mais se acentuou de 1880 em diante, veio criar novas condições de vida, novas formas de adaptação social, e inúmeros problemas econômicos. O excesso de capitais, causado pelas atividades da indústria, a necessidade de fazer emigrar os excedentes populacionais e os artigos industrializados levaram as nações europeias a adotar uma política de penetração econômica, ao invés da política de conquista que orientou, séculos atrás, a ação dos homens de Estado. Pôs-se em prática uma diplomacia estritamente ligada aos negócios, campo onde se digladiavam os interesses financeiros, conduzidos por agentes que, sob a capa de diplomata, agiam como prepostos da expansão comercial e “esforçavam-se, ao mesmo tempo, a limitar o perigo dos choques dos interesses rivais. O resultado foi o aparecimento de fórmulas novas: as zonas de influência, as zonas de interesses, o protetorado financeiro.’



Face ao desenvolvimento industrial, as transformações nos meios de transporte e comunicação, nas formas de deslocamento e aplicação de capitais, a mobilidade da mão de obra excedente de uma região do globo terrestre a outra, a demanda por inserir as ditas então “áreas incultas” no mercado mundial movimentaram pessoas e ordenamentos políticos, jurídicos e econômicos. E tais circunstâncias conduziram a uma nova fragmentação dos espaços mundiais entre as nações europeias mais importantes no alvorecer do século XX e consequentemente a eclosão de manifestações sociais, políticas e econômicas no seio destas, bem como em suas zonas de influência e interesse. É neste sentido, que se insere o tema desta comunicação, ou seja, o *Bolivian Syndicate na feitura do Acre brasileiro dentre movimentos sociais, políticos e econômicos* desta nacionalidade. Contudo, antes de passarmos as movimentações em comento, devemos de modo breve entender o que era e a que se propunha o *Bolivian Syndicate*.



Da criação do Bolivian Syndicate e suas características, dizem Calixto, Souza e Souza, (1985, p.118) que:



A ideia do arrendamento foi apresentada ao Presidente Pando pelo ministro Felix Aramayo, chefe da Legação Boliviana em Londres. O presidente achou-a viável e ordenou fosse elaborado o plano. Na

Europa, Aramayo articulou-se o suficiente para retornar à Bolívia com o contrato redigido para submetê-lo à aprovação do Congresso. Grandes banqueiros faziam parte do negócio, inclusive Emilin Roosevelt, primo do presidente norte-americano Franklin D. Roosevelt. Consta que até o Departamento de Estado do governo norte-americano influenciou diretamente a negociata. Como não poderia ser diferente, o Congresso boliviano aprovou o documento, em dezembro de 1901, depois de fazer banais modificações no texto original.


Estava, portanto, criado o Bolivian Syndicate. Eis alguns de seus pontos:

- O Sindicato, com sede em Nova Iorque, ficava com a administração fiscal no Território do Acre, podendo, assim, cobrar toda espécie de impostos, direitos alfandegários, usufruir rendas de terras, de conformidade com as leis bolivianas;
- O capital inicial seria na base de 500.000 libras esterlinas, cabendo 60% dos lucros ao governo boliviano e 40% à Sociedade;
- O Sindicato obrigava-se, depois de um ano, a partir do dia em que entrasse na plena administração fiscal do Território, a estudar os meios de unir o rio Acre, por estrada de ferro ou canal, com os rios Orton e Madre de Dios.

Já em Costa (1998, p.30-1) há uma dissensão de informações quanto ao valor do capital do Bolivian Syndicate, bem como ao grau de parentesco de acionistas e do Presidente Roosevelt, ou ainda a nacionalidade dos investidores, entretanto, há a observância relativa ao significado deste para a América do Sul:

Desde alguns anos a Bolívia entrara a manifestar franco desejo de um acordo que assegurasse a sua soberania sobre aquela magnífica zona. Esse desejo prendia-se ao plano, que se esboçara na política boliviana, de arrendar a poderosa empresa estrangeira essas terras opulentíssimas, já conhecidas em sua legislação por *territórios de colônia*, e às quais não podia administrar eficientemente e eficientemente desenvolvê-las por lhe faltarem os recursos necessários a uma exploração proveitosa à sua vida econômica. Para esse fim fora a Londres, comissionado pelo governo, o diplomata boliviano Felix Aramayo. Pretendia a Bolívia, dentre outras coisas referentes ao desenvolvimento dos chamados *territórios*





de colônias, 'amparar a sua posse e a sua conservação debaixo do domínio da República.' Isto é, queria a Bolívia valer-se do apoio material de uma poderosa empresa estrangeira e do prestígio moral que a essa empresa naturalmente adviria do respectivo governo, para conservar o que dizia ser sua posse.

A missão Aramayo tivera êxito completo. Do concurso de comerciantes de Nova York, aos quais se aliara um filho do presidente Roosevelt, então no governo dos Estados Unidos, e do auxílio poderoso de capitalistas ingleses, resultou a constituição do *Bolivian Syndicate*, que começaria a operar com capitais de \$ 5.000.000. A esse formidável sindicato arrendou a Bolívia os seus chamados *territórios de colônias*, nos quais estava encravada a vasta região a que cautamente se referia o Sr. General Taumaturgo de Azevedo. O contrato de arrendamento foi assinado em 11 de junho de 1901, entre aquele plenipotenciário e Frederick Willingferd Whitridge, da poderosa firma de Nova York, Cary Whitridge. A *United States Rubber Company*, que consumia anualmente 25% da importação americana de borracha, ligara ao sindicato os seus grandes interesses. O Congresso da Bolívia, a 21 de dezembro do mesmo ano, aprovou e promulgou o contrato de arrendamento. [...]

Quando explodiu a notícia do arrendamento, já os acreanos estavam em armas contra a Bolívia, isto é, contra o que eles consideravam uma invasão estrangeira em território nacional. O arrendamento serviu para revigorar a luta que enfraquecia.

Eram extraordinários e sobremodo alarmantes os privilégios do *Bolivian Syndicate*: dera-lhe a Bolívia a administração fiscal, policial e explorativa dos territórios; dera-lhe os mais amplos poderes, podendo armar e manter um exército e uma esquadra!... Era a fundação exótica e perigosa de um Estado no Estado. Pelo prestígio de seus membros e pelo poder discricionário que a Bolívia lhe conferia, o *Bolivian Syndicate* era uma imensa ameaça à América do Sul.











Apesar das divergências acima apresentadas entre os citados autores, há um consenso em seus escritos quanto aos aspectos de que o *Bolivian Syndicate* era um empreendimento com o exercício de ações que eram prerrogativas estatais. Igualmente,

os autores também possuem apontamentos convergentes sobre a insatisfação dos brasileiros que habitavam o Acre quanto à criação do sindicato. E o descontentamento não se limita apenas aos textos historiográficos, já que foi expresso em artigos obtido junto aos periódicos cariocas *O Paiz* e *Jornal do Brasil*, assim como o manauara *Commercio do Amazonas*. Nestes jornais encontram-se artigos que abordam "A Questão do Acre", em especial a criação do Bolivian Syndicate, coligando-a as manifestações de patriotismo, discussões sobre soberania, identidade nacional, movimentos sociais, políticos e econômicos.

De tal modo que para compreender o Bolivian Syndicate e a feitura do Acre como ente federativo brasileiro, devemos rememorar que a soberania, a unidade territorial e a identidade nacional estavam em plena construção, ou reconstrução, posto à transição do Império a República e dentro deste universo os movimentos sociais brasileiros no último quarto do séc. XIX e na primeira década do séc. XX se relacionavam a questões de ordem sócio econômicas e política. Para tanto, basta recordar de movimentos tal qual o abolicionismo, as manifestações de contestação da "pobreza e europeização forçada" (DEL PRIORE, 2010, p.225) a exemplo da Revolta do Quebra-Quilos de 1874, a introdução do trabalho livre de imigrantes europeus, os deslocamentos populacionais de nordestinos as áreas de seringais na Amazônia. Aduzindo-se a isto os levantes populares correlatos ao acesso a terra como o caso de Canudos (1897). E em espaços urbanos podemos enumerar a formação do movimento sindical de operários na capital federal e em São Paulo visto que "as ligas operárias começaram a se formar nos anos 1870-80, mas só se tornaram numerosas com o advento da República." (DEL PRIORE 2010, p. 229). Ainda de ordem social pode ser elencada a Revolta da Vacina, que se vinculou a contestação de medidas sanitárias e a reorganização dos espaços urbanos cariocas com as ações higienistas da Belle Époque tupiniquim.

Em âmbito político e econômico no Brasil ocorreu à transposição de um regime monárquico ao republicano e a ascensão ao cargo máximo do executivo federal do Brasil das chamadas oligarquias da "República do Café com Leite", gerando reorientações na economia nacional. Todavia em que





pese à primazia da cafeicultura sobre os demais produtos de exportação, a borracha assumiu então a segunda colocação entre os nossos artigos mais vendidos no exterior, ao mesmo tempo em que ocorria ainda a “nossa primeira industrialização, 1880-1930, grosso modo, originou-se da importação de máquinas modernas custeadas pelo mundo agrário tradicional” (DEL PRIORE, 2010, p. 236). Concomitantemente, em perspectiva global se configurava a “Era dos Impérios” (HOBSBAWM, 1988, p.88-9) vez que:

[...] entre 1880 e 1914, e a maior parte do mundo, à exceção da Europa e das Américas, foi formalmente dividida em territórios sob governo direto ou sob dominação política indireta de um ou outro Estado de um pequeno grupo: principalmente Grã-Bretanha, França, Alemanha, Itália, Holanda, Bélgica, EUA e Japão. [...]

Duas regiões maiores do mundo foram, para fins práticos, inteiramente divididas: África e Pacífico. Não restou qualquer Estado independente no Pacífico, então totalmente distribuído entre britânicos, franceses, alemães, holandeses, norte-americanos e – ainda em escala modesta – japoneses.

E é dentro deste contexto mundial de neo-colonialismo e das *chartered companies* que se deu a formação do Bolivian Syndicate, neste sentido examiná-lo para além dos livros em periódicos é transpor o uso de fontes tradicionais, consideradas aqui como secundárias. Assim, buscá-lo em periódicos é investigar a conjuntura da criação de uma identidade do Brasil enquanto República, ou seja, é situar o país em suas relações com as nações vizinhas e interação com a economia mundial, dentro de um quadro no qual as práticas imperialistas (em especial a garantia da obtenção do monopólio sobre matérias-primas como a borracha) fomentaram disputas como a I Guerra Mundial.












Para tanto, a baliza cronológica adotada foi o período de 1890 a 1909, por considerarmos os eventos anteriores à assinatura do Bolivian Syndicate como seus elementos formativos, enquanto que suas consequências persistiram até o firmamento do Acordo Brasil-Peru em 1909. No que tange ao conjunto de fontes primárias, arrolamos o jornal norte-americano *The New York*

*Times*, enquanto que no Brasil estão sendo pesquisados os periódicos disponibilizados na Hemeroteca Digital localizada no sítio eletrônico da Biblioteca Digital. Assim, entre as gazetas brasileiras contam os cariocas *O Paiz* e *O Jornal do Brasil*, o paulista *O Estado de S. Paulo*, os amazonenses *A Federação*, *O Commercio do Amazonas* e o *Diário Oficial do Amazonas*, aduzido de o *Correio Paraense* e *Folha do Norte*. Ressalve-se que todas as fontes primárias foram encontradas em meio digital, de acesso gratuito. Isto porque a base da utilização de mídia digital tem se dado por meio do Projeto Resgate da Memória Hemerográfica Brasileira, realizado pela Biblioteca Nacional em parceria com a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e vinculada ao MCT, bem como do site norte-americano *The New York Times*. Destaca-se ainda, que a ausência de periódicos bolivianos tanto na feitura da tese, quanto nestes artigo, decorre do total desconhecimento de sites cujo conteúdo seja a digitalização de jornais impressos em nosso vizinho dentro do referido marco cronológico.

Assim, visando pensar a História do Brasil República a partir destes instrumentais os suportes teóricos metodológicos advêm da terceira geração dos Analles, com especial atenção a Emmanuel Le Roy Ladurie, bem como a materiais acerca da História da América, História do Brasil, História do Acre, História da Imprensa, História Pública e História Ambiental, além de textos relativos ao Direito Internacional e ao trato com as fontes.

Os apontamentos da História Pública se motivam pelo trabalho com fontes documentais encontradas em espaços públicos materiais (como o acervo de *O Paiz* e *Jornal do Brasil* existente na Biblioteca Nacional) ou virtuais (tais quais os bancos de dados digitalizados do Newspaper Archive e *The New York Times*, de *O Estado de S. Paulo* e do próprio *O Paiz* na Hemeroteca Digital). Ainda dentro da discussão de fundamentação teórica se insere também o aporte de História Ambiental conforme os apontamentos de Worster, vez que, a apreciação do *Bolivian Syndicate* inserido na Questão do Acre associa o uso da natureza como elemento de alteração da sociedade ali existente, tal como já afirmou Lins que:

O caso do Acre fora a princípio de geografia e história, depois, uma questão de ordem política e econômica. Deveria pertencer



ao Brasil pela sua colocação geográfica: o acesso a esse território só se fazia pelos caminhos fluviais do sistema amazônico. Veio, porém, a caber à Bolívia em virtude de um tratado feito em época na qual não estavam ainda povoadas as bacias do Alto Purus e do Alto Juruá, embora já exploradas e conhecidas como brasileiras. [...] (LINS, 1965, p. 270)

Logo, se a anexação do Acre e por consequência o *Bolivian Syndicate*, tem ligação com as formas de relacionamento entre os sujeitos sociais e o meio ambiente acriano, há um enquadramento da temática dentro da História Ambiental, visto que “em termos bem simples, [...] a história ambiental trata do papel e do lugar da natureza na vida humana.” (WORSTER, 1991, p. 201)

Sem pretensões ao esgotamento dos debates em torno da constituição do Bolivian Syndicate, ou de suas consequências e fundamentos, apresentamos a seguir trechos de entrevistas extraídas de *o Commercio do Amazonas*, *O Paiz* e *The New York Times*:

#### BRAZIL – BOLIVIA

A legação boliviana, diz um telegramma do Rio, - teve conhecimento de que o ministro Paravicini iria a Manaus tratar da questão do Acre.

-

Elle passou aqui, mas foi ao largo... (COMMERCIO DO AMAZONAS, ano XXXI, Nº 459, 05 maio 1899, p. 2)

#### O ACTO DA BOLIVIA

[...] Que a Bolivia faça excelentes negócios, do modo e da forma por que julgue mais conveniente e acertado, isso escapa por completo a nossa analyse, girando numa orbita fora do alcance.e da nossa competência. Mas o caso do Acre impõe-nos a todos, mais que o direito, o dever do intervir com a nossa opinião, deixando ao governo brasileiro a adopção da série de medidas tendentes a aparar e rebater o golpe que tão reprovavelmente nos vibra o governo boliviano, traíndo a nossa boa fé e inaugurando para a America do Sul uma dolorosa época em que a soberania territorial é adjudicada a empresas, desaparecendo ao correr do martelo de ouro dos sindicatos americanos.

Depois da nossa cordata attitude, abrindo mão de um território quase que ignorado dos bolivianos, em que, através do tempo,

se implantara com inauditos sacrificios e rudes penas um numeroso núcleo da famílias brasileiras, fecundando o com o seu trabalho, nele introduzindo gradualmente os recursos e benefícios da civilização, o procedimento da Bolívia é realmente inesperado. [...] ( O Paiz, anno XVIII, Nº 6398, 15 de abril de 1902, P. 1)

#### WARNING TO INVESTORS

Germans are urged to let the Bolivian Syndicate Alone.


The Brazilian Minister in Berlin Points out that territory concerned is still in dispute.

BERLIN, June 14 – The Brazilian Minister, Baron Rio Branco, has issued a warning to German investors against putting money in the Bolivian Syndicate, because, he points out, boundaries of the Province of Acre are uncertain. Brazil and Peru claiming, and are still negotiating with Bolivia regarding the same.[...] (THE NEW YORK TIMES, June 15, 1902)

Os três fragmentos são bons demonstrativos de pontos obscuros em nossa historiografia e portanto, passíveis de maiores estudos, visto que em 1899 o jornal manauara *Commercio do Amazonas* ironizava a postura evasiva do Ministro Paravicini em relação ao estabelecimento de alfândega no Acre, três anos mais tarde o jornal carioca *O Paiz* caracterizava “o acto da Bolívia” como traição a boa fé civilizadora brasileira e a soberania dos países sul americanos, ao passo que The New York Times trazia uma advertência do Barão do Rio Branco aos investidores alemães acerca do Bolivian Syndicate versar sobre terra em litígio.


Por fim, há que se considerar que, não obstante a limitação de tempo e espaço neste evento e na publicação de seus anais para discorrer sobre o tema em comento, o intuito foi apresentar apenas pequena parte das pesquisas em desenvolvimento no Doutorado em História Social pela USP, demonstrando novas perspectivas de abordagem metodológica e do conteúdo relativos à Amazônia Sul-Occidental, além de estimular a retomada das discussões acerca do processo de anexação do Acre ao Brasil, associando-o ao contexto internacional, não reduzindo o Bolivian Syndicate a mero arrendamento de terras.

Neste sentido, foram lançados fragmentos de textos da historiografia tradicional e dos periódicos que circulavam no Brasil e nos




Estados Unidos entre os anos de 1890 a 1909, todavia, assim como a pesquisa ainda inconclusa, o debate acerca da temática ainda deve ser aprofundando tanto em âmbito nacional, quanto internacional.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




ALMEIDA, Juliele Rabêlo de; OLIVEIRA ROVAL, Marta Gouveia de (Org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.




ANDRADE, José H. Fischel de; Limoeiro, Danilo. Rui Barbosa e a POLÍTICA externa brasileira: Considerações sobre a Questão acreana e o Tratado de Petrópolis (1903). **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v 46, n.1, junho de 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-73292003000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292003000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 03 abr. 2013.




BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. O Barão de Rothschild e a questão do Acre. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 43, n. 2, Dec. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-73292000000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292000000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 abr. 2013.



CALIXTO, Valdir de Oliveira; SOUZA, Josué Fernandes de; SOUZA, José Dourado de. **Acre: uma história em construção**. Rio Branco: Fundação Cultural, 1985.




COSTA, Craveiro. **A conquista do deserto ocidental**. Rio Branco: Fundação Cultural do Estado do Acre, 1998.




CUNHA, Euclides da. **Um paraíso perdido: reunião de ensaios amazônicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.



\_\_\_\_\_. **A margem da História**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



DARNTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História – novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.



DEAN, Warren. **A luta pela borracha no Brasil: um estudo de história ecológica**. São Paulo: Nobel, 1989.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma Breve História do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

FENELON, Déa Ribeiro (Org.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

FERREIRA REIS, Arthur Cezar. **A questão do Acre**. Manaus: Typographia Phenix, 1937.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era dos Impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

KHOURY, Yara Maria Aun; et. al. **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1980.

GARAY VERA, Cristián. **El Acre y los asuntos del Pacífico: Bolivia, Brasil, Chile y Estados Unidos, 1898-1909**. Historia (Santiago), Santiago, v. 41, n. 2, dic. 2008. Disponível em: < [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-) GARAY VERA, Cristián. El Acre y los asuntos del Pacífico: Bolivia, Brasil, Chile y Estados Unidos, 1898-1909. Historia (Santiago), Santiago, v. 41, n. 2, dic. 2008>. Acesso em: 03 abr. 2013.

LE ROY LADURIE, Emmanuel. O Historiador e o computador. In.: NOVAIS, Fernando Antonio; SILVA, Rogerio Forastieri. **Nova História em perspectiva**. São Paulo: Cosacnaify, 2011.


LINS, Álvaro. **Rio Branco (O Barão do Rio Branco): Biografia pessoal e História Política**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

MONTEIRO, Antonio Tavares. **O processo de anexação do Acre ao Brasil sob a ótica do Direito dos Tratados e do paradigma do realismo político das Relações Internacionais**. UFSC, CCJ, Curso de Pós-Graduação em Direito. Programa de Mestrado – MINTER UFSC/UFAC – MINTER em Direito. Florianópolis, maio de 2008.

PERLIN, John. **A história das florestas: a importância da madeira no desenvolvimento das civilizações**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.


PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHILING, Voltaire. **EUA X América: as etapas**




da dominação. Porto Alegre. MERCADO ABERTO, 1991.


SENADO FEDERAL. **O Tratado de Petrópolis e o Congresso Nacional**. Brasília, 2003.









SINGER, Paul. A Borracha na Economia Brasileira da primeira república. In: CARDOSO, Fernando Henrique; FAUSTO, Boris [et.al.]. **Brasil republicano, estruturas de poder e economia**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. P.314-336. (História geral da civilização brasileira; t.3.; v.8).



\_\_\_\_\_. O Brasil no contexto do capitalismo internacional 1889-1930. In: CARDOSO, Fernando Henrique; FAUSTO, Boris [et.al.]. **Brasil republicano, estruturas de poder e economia**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. P. 378-428. (História geral da civilização brasileira; t.3.; v.8).



SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.



TOCANTINS, Leandro. **Formação Histórica do Acre**. 4.ed. Brasília: Senado Federal, 2001. 2v. 548p.

VERGARA, Moema de Rezende. Ciência, fronteiras e nação: comissões brasileiras na demarcação dos limites territoriais entre Brasil e Bolívia, 1895-1901. In: **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas**, Belém, v. 5, n. 2, ago. 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-81222010000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222010000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 mai. 2012.

WORSTER, D. Para fazer história ambiental. **Revista Estudos Históricos, Brasil**, 4, dez. 1991. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2324/1463>>. Acesso em: 03 dez. 2011.



# HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA LÍNGUA PORTUGUESA

Nelson Lina da Silva Júnior  
Lindinalva Messias do Nascimento Chaves  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O objetivo desta comunicação é apresentar uma proposta de atividade referente ao ensino de Língua Portuguesa pela ótica da arte e da cultura visual, com utilização do Laptop Educacional UCA. O foco principal é mostrar formatos de aulas com recursos tecnológicos que possibilitem ambientes de ensino agradáveis aos alunos e aos professores da Rede de Ensino Infantil e para a atividade aqui apresentada optou-se trabalhar com Histórias em Quadrinhos – HQs, como recurso didático-pedagógico. A atividade, que está direcionada a turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, tendo por objetivo estimular os alunos a produzirem seus textos. A aula se processa da seguinte forma: introdução ao uso da ferramenta de edição de imagens *KolourPaint* do laptop UCA, explicação dos gêneros textuais, em geral e do funcionamento das tiras em quadrinhos em específico (balões, interjeições, onomatopeias, recursos visuais etc) com acesso à internet pelo laptop uca. Ao final, os alunos serão incentivados a produzirem suas histórias, em grupos ou individualmente.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Histórias em quadrinhos. Laptop UCA.

**Agência financiadora:** CNPq.

## INTRODUÇÃO

Bakhtin aborda os gêneros levando em conta tanto as produções literárias quanto as não-literárias, ao contrário do que historicamente ocorreu a respeito do tema. Aos estudiosos do texto, essa perspectiva abriu novas perspectivas e dominou a fundamentação de várias áreas das ciências humanas, não só linguística.

Para o linguista russo, a língua é vista como uma atividade que pretende provocar discussão, debate, diálogo, que analisa os sujeitos da interação como seres em seu meio. Esses diferentes processos de comunicação ocorrem com o auxílio de gêneros do discurso, definidos por ele como “tipos relativamente

estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

O processo ensino/aprendizagem deve se basear no processo de interação pedagógica, envolvendo professor e aluno e aluno sociedade, o que possibilita que o conteúdo escolar possa ser concretizado e contextualizado em situações práticas do uso da língua portuguesa.

Assim, observa-se que o discurso é produzido na concepção interativa de linguagem, e manifestado através dos textos e estes se organizam dentro de um determinado gênero discursivo.

Como se vê, a constituição do gênero na atividade interacional não é algo fixo, é mutável e se molda à situação discursiva. É um equilíbrio entre elementos recorrentes e difusos, que podem, inclusive, consolidar outro gênero.

Entre as diversas situações será abordar o gênero história em quadrinhos, referente à leitura, à análise linguística e a produção/refação de textos, e tendo em vista as características do gênero (tema, construção composicional e estilo, vinculadas às condições de produção, no processo de construção de possíveis efeitos de sentido).

Na primeira aula apresentamos uma introdução ao gênero textual aos alunos. O que seria um gênero textual? São tipos relativamente estáveis de enunciado usados numa situação comunicativa para intermediar o processo de interação, ou seja, diz respeito à diversidade de estruturas de textos, com características, marcas e funções específicas para cada situação do ato comunicativo. Uma receita, uma bula de remédio, uma carta, um e-mail, um telefonema, um desenho, uma história em quadrinho, cada um destes tem uma estrutura, uma marca textual e uma função específica. Cada um deles assume um papel diferente. Cada um deles é um gênero textual da nossa prática comunicativa.

No segundo momento da aula direcionamos a nossa atenção no gênero textual: história em quadrinhos. As histórias em quadrinhos são enredos narrados quadro

a quadro por meio de desenhos e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada.

Assim, justifica-se a pesquisa pelo interesse de demonstrar como as estratégias de organização de um texto falado são utilizadas na construção da história em quadrinhos, que possui em seu texto escrito, características próximas a uma conversação face a face, além de apresentar elementos visuais complementadores à compreensão, tornando este estudo bastante prazeroso, pois a leitura de uma HQ causa no leitor um determinado fascínio devido à combinação de todos esses elementos que são representados

no auxílio da compreensão da narrativa.

Por último fazemos uma breve explicação do site que os estudantes utilizam para criar as próprias histórias em quadrinhos. Para começar a produção de uma HQ é preciso acessar o seguinte endereço: <http://www.bitstrips.com/pageone/>. Existem duas formas de fazer o acesso ao programa: um cadastro direto pelo site ou ter uma conta no *facebook*.

Para melhor compreensão, vamos apresentar as etapas para a produção das histórias em quadrinhos pelo site *Bitstrips*.

Ao iniciar a produção deve ser clicado na palavra *Create* para abrir o painel inicial com as configurações da história em quadrinhos

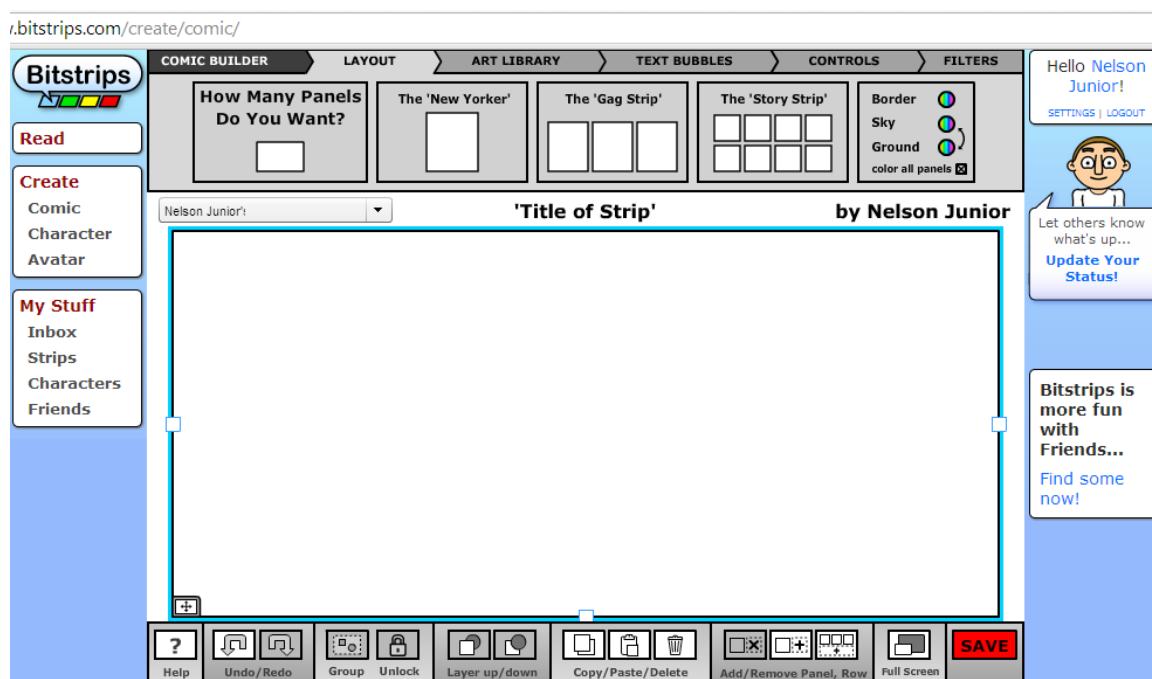


Figura 1.

Após configurar os quadros, o aluno deve clicar na aba chamada *Art Library*. Nesta aba estão contidas todas as configurações necessárias para a elaboração das histórias:

os personagens, as cenas, os enfeites, os equipamentos imobiliários, as molduras e, por fim, as roupas.

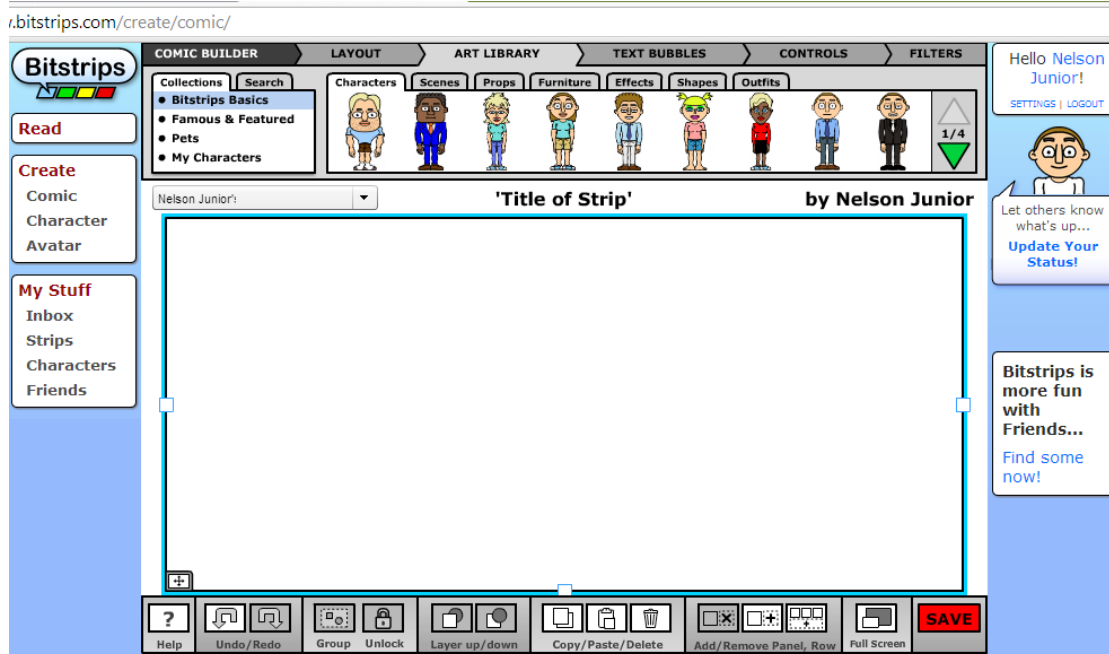


Figura 1

A terceira aba *Text Bubbles* pertence ao ajuste dos balões.

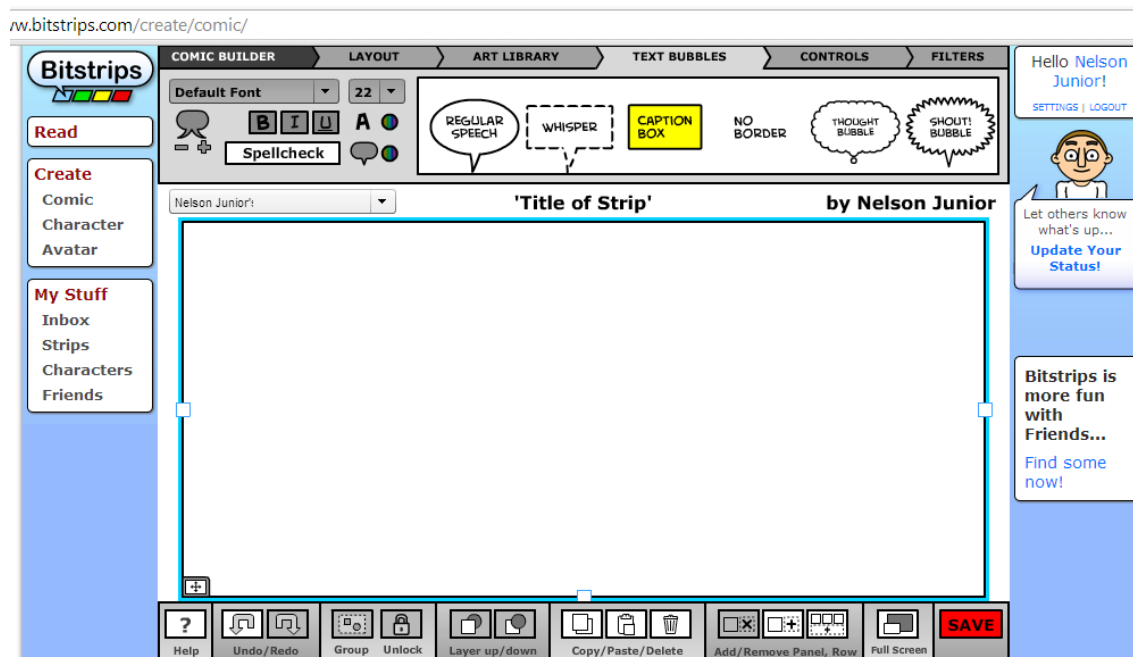


Figura 2.

A última aba *Controls*, o estudante pode ajustar os movimentos dos personagens.

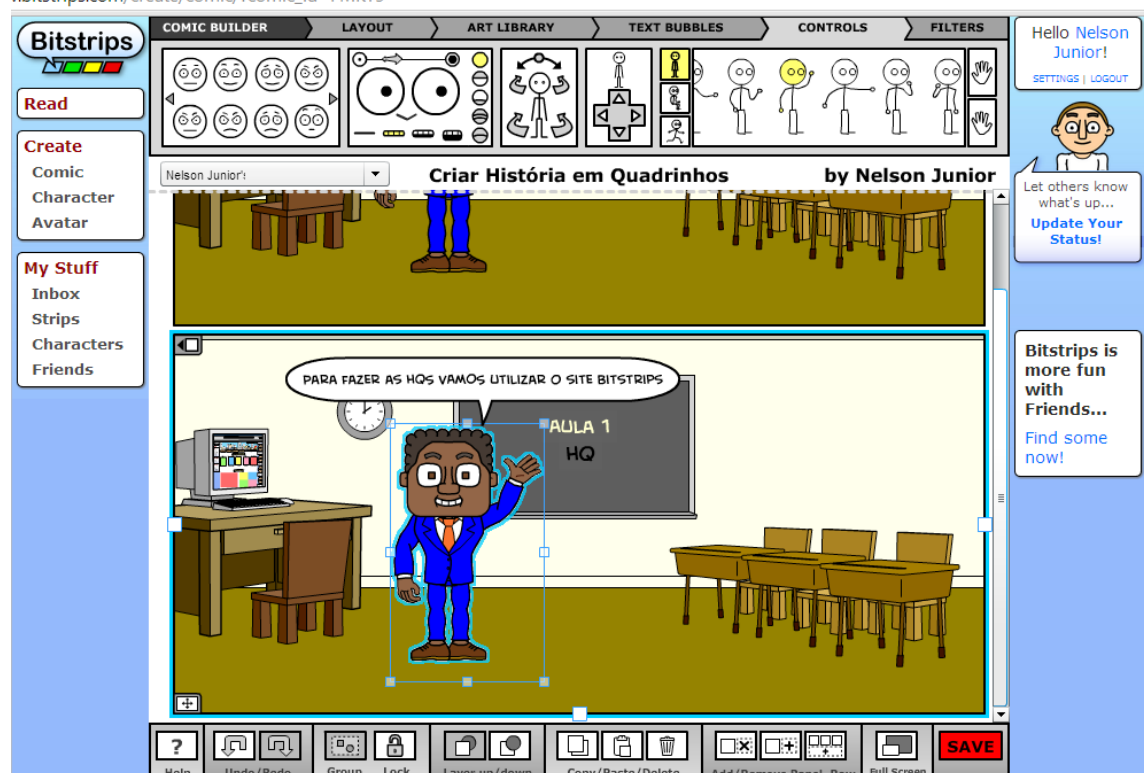


Figura 3.

Depois que o aluno se familiarizou com a página da internet, ele tem o momento destinado ao trabalho de criar a sua própria história em quadrinhos.

## RESULTADOS

Quanto aos resultados a nossa postura esteve pautada na interação professor-aluno. Acreditamos que assim, o processo ensino/aprendizagem se torna eficaz para a realização das atividades.

Propomos a realização de um minicurso com a utilização das ferramentas já mencionada em uma aula para crianças. Fizemos um breve resumo do gênero história em quadrinhos e

seus objetivos.

Por percebermos que a avaliação é uma ação contínua, é imprescindível que a avaliação dê prioridade à qualidade e ao progresso de aprendizagem. Foi observado, sem parâmetros quantitativos, leitura e escrita, ou seja, o desempenho em sala, pesquisas na internet, atividades visuais e escritas dos alunos envolvidos ao longo do minicurso. Além disso, todas estas atividades auxiliaram nossa auto-avaliação enquanto educadores, a avaliação do nosso desempenho em sala pelo professor colaborador e pelo professor orientador do presente projeto.

Para tanto, apresentamos neste artigo algumas das histórias produzidas pelos alunos, já pré-selecionadas, para objeto de estudo.



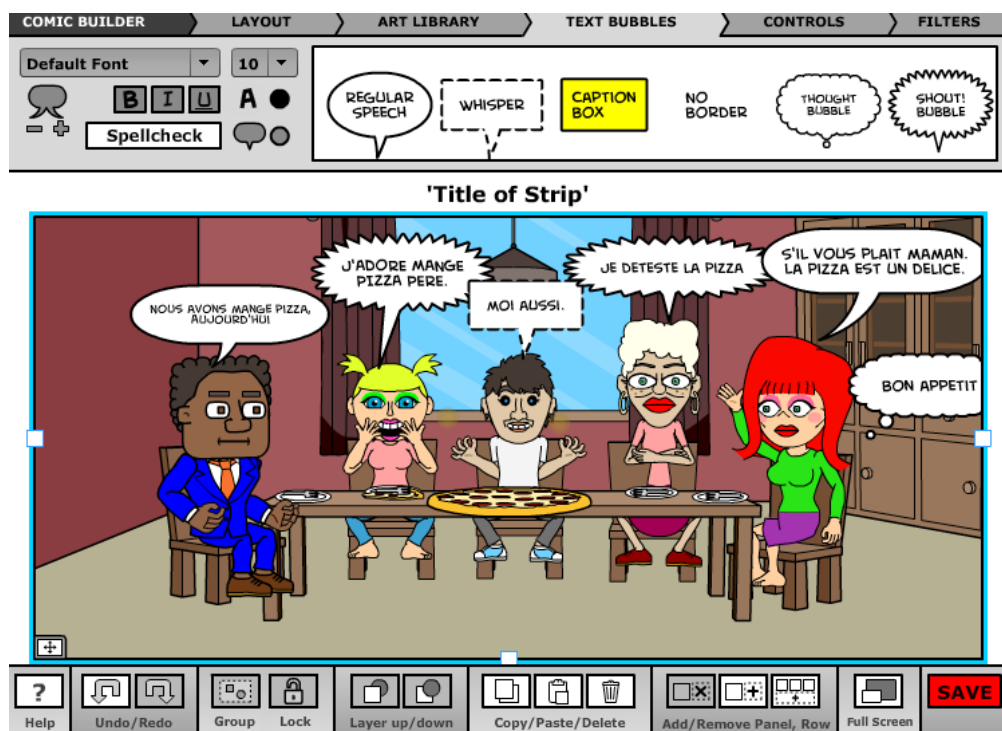


Figura 4




Figura 5


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das atividades desenvolvidas com os alunos, podemos perceber que a inclusão das HQs na sala de aula possibilita ao estudante ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica à linguagem oral e escrita, que normalmente utiliza.


Assim, as HQs auxiliaram no desenvolvimento da prática de leitura, no enriquecimento do vocabulário, na análise linguística e na produção textual. E com isso poderemos, a exemplo do que está sendo feito em nosso projeto de pesquisa **LAPTOP EDUCACIONAL UCA: Análise das práticas pedagógicas e da formação dos professores das escolas do Projeto Piloto do Acre**, onde analisamos a prática pedagógica dos



docentes com a utilização do laptop UCA, ministramos aulas para uma sala de quinta série de ensino fundamental da rede pública de ensino, explorar, analisar, discutir, ponderar e compreender o processo de produção e construção que permeiam o gênero história em quadrinhos.




Desse modo, podemos afirmar que a perspectiva que aborda os gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação textual possibilita o desenvolvimento educacional do aluno no sentido de que ele irá tornar-se um sujeito crítico que conseguirá manifestar-se adequadamente em diferentes esferas da atividade humana.




Vemos que as histórias em quadrinhos aceleram as informações textuais ao leitor e ao produtor e trabalharia como um guarda-chuva para diferentes gêneros, todos autônomos, mas com propriedades afins.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Bitstrips. Disponível em: <http://www.bitstrips.com/pageone/>. Acessado em 20/09/2013



DECHICO, Isabela Carolina. MOREIRA, Daiane Fernanda. **Trabalhando com gêneros discursivos**: um gênero quadro a quadro; a história em quadrinhos. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/DaianeFMoreira.pdf>. Acessado em 20/09/2013.

NABÃO, Rosangela Martins. **Um olhar sobre o gênero textual histórias em quadrinhos**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/894-4.pdf>. Acessado em: 20/09/2013.

Deus nos Gibi. **Os gêneros das histórias em quadrinhos**. Disponível em: <http://deusnogibi.dominiotemporario.com/doc/A-LEITURA.PDF>. Acessado em: 20/09/2013 .

Ramos, Paulo. **Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero?**. Disponível em: [http://gel.locaweb.com.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL\\_V38N3\\_28.pdf](http://gel.locaweb.com.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf). Acessado em 20/09/2013.

SOUZA, Viviane dos Santos. SILVA, Carlos Henrique Bezerra. **Gênero textual: tirinha- características e funcionalidade Social**. Disponível em: [http://midia.unit.br/enfoque/2013/GT7/GENERO\\_TEXTUAL\\_TIRINHA\\_CARACTERISTICAS\\_E\\_FUNCIONALIDADE\\_SOCIAL.pdf](http://midia.unit.br/enfoque/2013/GT7/GENERO_TEXTUAL_TIRINHA_CARACTERISTICAS_E_FUNCIONALIDADE_SOCIAL.pdf). Acessado em: 20/09/2013

# FORMAÇÃO PARA PROFESSORES: UM OLHAR DIALÓGICO ENTRE O EU E OS OUTROS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA

Nuria Sagué Lopez

Marcos Antônio Shreder da Silva

*Secretaria de Educação do Estado de Rondônia*

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar o discurso de vinte e cinco professores formadores da rede estadual de Rondônia, a partir de um olhar dialógico, ou seja, entre o eu e os outros diante dos conceitos do Multiculturalismo e da interculturalidade no contexto educacional. Esta análise incide em desvelar a compreensão destes docentes em torno dos elementos identificadores da cultura rondoniense, construídos na relação homem, tempo, espaço e história. O percurso metodológico adotado foi por meio da observação e questionário para explorar as concepções que constroem os discursos que entrelaçam e multiplicam-se a partir das formações oferecidas aos professores da rede estadual. O referencial teórico que fundamentou este estudo foi constituído pela teoria lingüística da enunciação de Mikhail Bakhtin, o discurso só existe a partir dos discursos que o entrelaçam, vozes que constituem o eu e os outros. A partir dessa perspectiva de pensamento, verificamos que, a linguagem é concebida a partir de faces que dialogam, assim, esta é viva, sistêmica e constante, que se associa a um processo enunciativo, entre o sujeito e o mundo. Também constituíram esse referencial, os princípios norteadores das pedagogias intercultural e multicultural que solicitam do docente formador uma concepção de perceber-se como sujeito profissional a partir de uma flexibilidade e do conhecer aos outros diante de sua diversidade. Nessa temática controversa não podemos nos limitar a um conhecimento superficial, um olhar unidirecional ou mesmo preconceituoso. Exatamente, por estas ponderações, partimos do pressuposto que cada ator desse universo educacional multicultural precisa primeiro entender que sua identidade cultural sofre influência de outras, portanto, a suposta supremacia de uma cultura seja ela considerada local, nacional ou internacional, em detrimento de

outra, deve ser combatida veementemente nas formações para professores, despertando uma consciência crítica que irá refletir na escola.

**Palavras-chave:** Discurso. Formação Continuada. Identidade. Interculturalidade. Multicultural.


## EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

No Brasil nas últimas décadas a formação continuada para professores tornou-se palco de discussões e debates dentro e fora do meio acadêmico. Por isso, ocorreram inúmeras iniciativas que visaram solucionar ou paliar a questão abordada, assim, uma imensidão de probabilidades dentro do rótulo que abarca desde cursos de extensão apresentados em diversas áreas até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior a partir de formato: presencial, à distância ou semipresencial que buscam a melhoria da qualidade do profissional e da educação.

A partir dessa perspectiva na década de 90 o Brasil utilizou diversos programas educacionais para professores e gestores que tinham por intuito a aceleração da aprendizagem, a regularização do fluxo escolar e principalmente a habilitação de professores. Dessa forma percebemos que foi gasto uma porcentagem grande de dinheiro; mas infelizmente a melhora nos índices da qualidade de ensino e, sobretudo em nível de desenvolvimento e conhecimento do letramento (leitura, escrita e cálculo) não foi o esperado.


Como pontua a Lei de Diretrizes e Bases, LDB/9.394/96, o artigo 32 determina que o objetivo do ensino fundamental seja a formação básica do cidadão, ou seja, a formação cidadã do aluno deve ser a partir da leitura e da escrita e sua capacidade de aprender a aprender de modo que a escola deve propiciar as condições de aprendizagem para:

Inciso I – O desenvolvimento da capacidade




de aprender; tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

Inciso II – A compreensão do meio ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;




Inciso III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;




Inciso IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.



(art.33 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Federal nº 9.394).




Isso posto, afirmamos que para que os alunos possam desenvolver a capacidade de aprender no ensino fundamental, existem três habilidades básicas: a leitura, a escrita e o cálculo, ou seja, estes três meios básicos são pontos de partida para o desenvolvimento do ato de aprender.



Todavia é fundamental compreendermos que não existe aprendizagem que não passe pela leitura, sendo assim, para que os alunos se tornem aptos e entendam que ler para aprender é um meio e que antes de tudo, deve-se aprender a ler, não só decodificar, mas compreender o sentido e o propósito do que foi lido para interpretar as letras e o mundo. Por isso, aprender a buscar no texto o não dito, os seus valores e principalmente perceber as entrelinhas do texto, desenvolvendo aptidões, competências e habilidades que possibilitem pensar, refletir, mudar sua prática social para que possa se fortalecer e compreender a vida em sociedade.



Em 1997, o governo federal leva a efeito a proposta dos estudos da formação continuada dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, sua estrutura buscou construir os pressupostos teóricos alcançados e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos; integrando o currículo por área e por ciclo. Assim os PCNs possibilitaram o que e o como se pode trabalhar, no ensino fundamental para o êxito dos objetivos pretendidos.



Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que

se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (BRASIL, p.73).



Já no ano de 2001 o governo federal lança o Programa para professores Alfabetizadores - PROFA, que através de formação continuada possibilita a estes os pressupostos teóricos destinados ao ensino-aprendizado.

A partir da verificação do alto índice de reprovação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as matérias consideradas críticas na escola, e associando a psicopedagogia o Governo Federal junto ao Ministério da Educação - MEC percebe a grande necessidade de ainda considerar, as reflexões que constam no PCN particularmente na Lei Federal nº. 9.394 inspirando-se na Constituição de 1988, sobre os fins da educação: o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho.


O programa Gestão da aprendizagem Escolar apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, vinculadas ao Programa de Desenvolvimento da escola (PDE). O PDE visa promover a reorganização da instituição escolar e a orientá-la para o bom atendimento ao aluno, tomando esse como foco das ações da escola. Nesse contexto, o GESTAR tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica. (Guia Geral do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR p. 13).

Nesse contexto percebemos que no estado de Rondônia também nas últimas décadas foram trabalhados vários programas e projetos destinados à formação continuada de professores, assim destacamos alguns: os PCNs, o PROFA, o Gestar I, Gestar II, Programa de Apoio a Leitura e Escrita- PRALER o Proletramento, Trilhas e atualmente o PNAIC, ou seja, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que consiste, mais uma vez, no trabalho com a Leitura, Escrita e Matemática









compartilhando responsabilidades entre as esferas, federal, estaduais e municipais, assim, sem dúvida muito trabalho já foi feito até aqui e principalmente existirá muito mais pela frente, porém não se pode esquecer que se precisa de não só dos governantes e sim, participação e empenho dos governos, gestores, professores, comunidade escolar e toda a sociedade, pois o aprendizado dos alunos não é tarefa exclusiva da escola, embora esta trabalhe o conhecimento sistematizado vivido no decorrer histórico de toda humanidade.




## **O ENSINO ESTADUAL DE RONDÔNIA E UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES A PARTIR DE UMA REDE DE MULTIPLICADORES**




No ano de 2012 foi instituído na Secretaria de Educação do estado de Rondônia a Subgerência de Formação e Tecnologia que tem como principal objetivo o trabalho com a formação inicial e continuada para professores da rede estadual de ensino. Esta é composta por uma equipe de formadores por área de conhecimento, multidisciplinar e tecnológica localizada no município de Porto Velho, capital do estado e direcionada através de uma rede de multiplicadores que se encontram nas treze Coordenadorias Regionais de Ensino - CREs que correspondem a polos em todo o estado.




Compartilhamos com o olhar do estudioso Antônio Nóvoa (1995, p. 30) quando este diz que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”.



Olhando por este viés percebemos que a formação continuada deve possuir uma dinâmica relacionada à prática do docente, que possibilite a este avaliar e reavaliar sua metodologia a partir de concepções que norteiam o seu fazer pedagógico.



É diante deste contexto, extremamente vivo e plural de discussão, conhecimento, busca, reflexão e auto avaliação, que algumas questões são norteadas, principalmente a escola deve ser vista como *lócus* de formação para professores, um lugar de constantes saberes que orientam a troca de experiências.



De acordo com Moraes (2001, p. 168) Nóvoa (1992) pontua que:

(...) o processo de formação de professores não passa exclusivamente pelo espaço das instituições formadoras, passa também, especialmente, pela sua relação com o saber que se encontra no cerne de sua identidade pessoal, passa pela sua prática como espaço acumulador de experiências, de “troca e de partilhas” (*grifo da autora*).


Em assim sendo acreditamos que a rede de formação continuada a partir de multiplicadores possibilita o entrelaçar de vários discursos e experiências, parafraseando João Cabral de Melo Neto como o grito de um galo entrelaçasse ao de outros galos para despertar de uma manhã e mais ainda, percebemos que o discurso é construído a partir de uma concepção dialógica, conforme o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Sob esta perspectiva, entendemos que discursos dialogam coletivamente entre o eu e os outros, dentro da história, do tempo e do espaço, tecendo o sujeito e sua vida.

Neste contexto percebemos que a formação continuada para professores é um dos pré-requisitos básicos para a mudança de postura do docente, diretamente em sala de aula, uma vez que verificamos que é a partir do estudo, da reflexão, das discussões, trocas de experiências e do contato com as novas concepções teóricas que serão possíveis às novas formas de ver e pensar a escola. Sendo assim, concordamos com as ideias de Nóvoa (2002, p. 23): “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.


## **DISCURSO E PRÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA**

Bakhtin (2003) sugere que um texto não subsiste sem o outro e que acontecem duas ou mais vozes entre dois ou mais discursos. Por isso, um enunciado nunca está sozinho ele apoia-se a outros que de maneira dinâmica constroem novos discursos.


Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-




se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).




Olhando por este viés um diálogo não é concebido em um discurso fechado, este recebe entrelaçamentos de outras vozes e seus receptores. E é este elo entre discurso e muitos discursos anteriores que possibilita um diálogo entre gêneros.




[...] o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 1997, p. 98).



O dialogismo, portanto, centra-se no confronto, no enunciado dos discursos ideológicos de um grupo social determinado e em condições de produção no espaço e no tempo.



O discurso sempre dialoga com outros discursos em um constante duelo, recupera-se, aqui, o conceito do vocábulo discurso por outra estudiosa da linguagem Eni Pucinelli Orlandi (1999, p. 15), “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”, na visão da autora o discurso é uma prática permanente da relação do sujeito com o mundo e sua produção ocorre a partir da linguagem, ou seja, pela interação verbal que é histórica e está ligada a uma ideologia.



Como afirmamos anteriormente os discursos carregam valores, crenças, costumes, ideologias, assim “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros, se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre meu interlocutor”, como diz Bakhtin (2003, p. 113), nesse caminhar compreendemos que a palavra confronta os valores sociais contraditórios, uma vez que nada se mantém estável, inclusive a sociedade e valores que a cercam. Por isso, a língua não é um sistema abstrato de normas, nem, muito

menos, transmitida, ela é penetrada pelo sujeito e sua determinada utilização.

Nesta perspectiva a proposta deste trabalho está intrinsecamente relacionada a conhecer e analisar o discurso de vinte e cinco formadores multiplicadores da rede estadual de ensino do estado de Rondônia, que trabalham na Secretaria de Educação – Gerência de Educação- integrantes da Subgerência de Formação e Tecnologia, uma vez que estes são personagens que estão diretamente trabalhando e dialogando com os professores no decorrer do ano letivo.

Compreendemos como Bakhtin que os discursos dialogam entre discursos, por isso, partimos da hipótese que a defesa de um currículo norteado nos princípios das pedagogias intercultural e multicultural que solicitam do docente formador uma concepção de perceber-se como sujeito profissional a partir de uma flexibilidade e do conhecer aos outros diante de sua diversidade. Assim, buscamos investigar se os discursos destes formadores possibilitarão aos professores compreenderem, interpretar e respeitarem os diversos discursos que compõem a sociedade rondoniense para uma verdadeira prática descolonizadora.

Para o andamento da investigação, a técnica de coleta de dados utilizada nesta pesquisa foi à observação e o questionário para posteriormente analisar a compreensão destes docentes formadores em torno dos elementos identificadores da cultura rondoniense, construídos na relação homem, tempo, espaço e história.

Compartilhamos com as ideias de Stuart Hall (2001, p. 48) “As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Nesse sentido, a identidade é um processo sucessivo de representações, que nasce dentre às diferenças, constituída pelo sentimento de pertencimento e influenciada pelo contexto histórico-social.

Logo percebemos que a identidade e os discursos que compõem a Amazônia rondoniense são transbordados de diferenças que ao mesmo tempo de maneira singular e ou plural compõem um mosaico cultural. Nessa guinada de pensamento toda esta diversidade possibilita novos olhares ao outro, sem pré-julgamentos ou preconceitos diante de uma diferença cultural composta de representação de mitos, crenças, histórias, vozes e vidas que

se entrelaçam no cotidiano.

Eis o que declara Antonio Flavio Pierucci sobre a diferença:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (Pierucci, 1999, p. 7). *(grifo do autor)*

Em assim sendo, percebemos que na atualidade o direito de afirmar o ser diferente assume discussões e reflexões, que permeiam a sociedade.

Para enxergarmos o olhar e as vozes dos outros é que também constituíram o referencial teórico os princípios norteadores das pedagogias intercultural e multicultural que solicitam do docente formador uma concepção de perceber-se como sujeito profissional a partir de uma flexibilidade e do conhecer aos outros diante de sua diversidade.

Como pontua Miguel Nenevé (2009, p. 14):

O multiculturalismo é um sistema de crenças e comportamentos que reconhece e respeita a presença de todos os grupos diversos em uma organização ou sociedade, reconhece e valoriza as suas diferenças socioculturais e estimula e capacita sua contribuição continuada com um contexto cultural inclusivo dando poder a todas as pessoas nesta organização ou sociedade.

E ainda, segundo Catherine Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

Sendo assim, perceber o Multiculturalismo e a Interculturalidade é compreender que existe o outro, a partir de vozes que se entrelaçam dentro de uma sociedade, culturas, linguagens, identidades diversas que contribuem para a formação de diversas organizações. Compreendemos que tudo passa por mudança é a partir deste movimento contínuo da vida que as culturas com o convívio de outras mudam, para prosseguirmos na composição do equilíbrio da heterogeneidade cultura.

## **ENTRELEÇAMENTO DE VOZES: MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

O trabalho desenvolvido a partir de uma perspectiva multicultural e ou intercultural necessita ter como prioridade a formação dos docentes, que possibilite e desenvolva em cada professor uma olhar plural diante da sociedade e a realidade que esta se encontra, percebendo o mosaico de diversidade cultural presentes no cotidiano do contexto escolar que muitas vezes é silenciado pelos livros, currículos, fichas, diários e discursos que compõem este universo.

É necessário apresentar neste momento o perfil profissional da equipe de formação da Subgerência de Formação e Tecnologia da Secretaria da Educação do estado de Rondônia, já que estes possuem pouco tempo de constituição, porém estes já possuem uma carreira docente em média de mais de quinze anos ministrando aulas nas escolas públicas



do estado.

A partir desta realidade e compreendendo que muitas vezes discurso não pontua a prática docente, foi estabelecida a primeira pergunta para os docentes formadores que participaram da pesquisa. Assim verificamos analisar o que seria para estes envolvidos no processo de estudo o multiculturalismo e o interculturalismo.

Verificamos que os vinte e cinco formadores que responderam o questionário compreendem de maneira bem objetiva o que é o multiculturalismo como também o interculturalismo. Percebemos em todas as respostas os vocábulos: “múltiplas culturas”, “convivência harmoniosa entre grupos”, e “respeito as culturas”. A partir das respostas analisadas compreendemos que os professores formadores possuem um discurso coerente com a teoria existente.

Neste contexto Henri Giroux (1998, p. 88), afirma que a partir das mudanças,

Os educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados para viver em um mundo que será amplamente globalizado, high-tech e racialmente diverso que em qualquer outra época na história.

A segunda pergunta questiona se no trabalho executado pelo professor formador com os docentes da rede estadual estão presentes as temáticas voltadas ao multiculturalismo e interculturalismo. As repostas obtidas deixam claro que todos buscam textos, filmes, músicas e instrumentos que possibilitam ao docente cursista perceber as diferenças de culturas e relações sociais. Em destaque apresentamos aqui discursos em sua íntegra: “Sempre. É muito importante que cada pessoa se reconheça não só como um sujeito, mas que saiba ser também intersujeito do espaço que faz parte.”, “Sim”. Consideramos para uma reflexão mudança de atitude, respeito às diferenças e desigualdade sociais e “Trabalhar a realidade como ponto de partida e porto de chegada”.

Percebemos a partir da observação e da leitura dos discursos escritos nos questionários que há embasamento teórico entre discurso e as oficinas ofertadas aos professores, principalmente como apresenta o Referencial Curricular de Rondônia (2012, p. 25):











Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão, para caminhar na direção de uma sociedade plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural, quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos.

A terceira questão respondida pelos formadores baseia-se no impacto das diferenças culturais na Educação, principalmente na formação continuada para professores percebemos em suas respostas: “... o impacto das diferenças culturais está justamente na forma que cada um encara o diferente, pois a tendência de cada um é achar que o modo que vive e os valores adquiridos desde a infância são corretos. Com isso, aceitar o diferente se torna, na maioria das vezes, difícil à quebra de paradigmas”, “Incorporar novas práticas pedagógicas para construção de uma escola democrática e justa. A diversidade cultural exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais amplo visando reconhecer os diversos recortes da ampla temática diversidade cultural (negros, indígenas, homossexuais entre outros) colocando-nos frente a frente com a luta desses e outros em prol do respeito as diferenças”, “... A melhor maneira de trabalhar a resistência é através da educação esclarecedora que mostra ao indivíduo quão importante é a sua identidade cultural. e ainda, “Alguns autores consideram o hibridismo como uma forma positiva de inovação. Considerando isto uma grande verdade, penso que a participação de diferentes culturas na educação enriquecem o conhecimento”.

Nesta perspectiva Andreia Paula Basei e Leães Filho (2008, p. 03), são enfáticos ao afirmarem:

[...] pensar a formação de professores numa perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a ideia de





homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Nessa perspectiva ainda, a formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e de questões nela presente, tais como: a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos alunos, entre outras questões.

Para a questão que destaca a defesa de um currículo multicultural e intercultural na escola, todos os entrevistados foram enfáticos ao responderem que sim, destacando aqui, algumas justificativas: “Somos um país multicultural, não há como pensar uma escola diferente disso, muito menos fechar os olhos e aceitar que isso continue ocorrendo”, “A transformação demanda diversidade e a partir do desejo podemos através do currículo despertar essas temáticas, criando possibilidades de expressar”, “A escola é um espaço sócio cultural em que se encontra uma enorme diversidade e que é possível o encontro das diferentes presenças”, “Nós profissionais da educação somos profissionais da cultura e não de um padrão único de aluno, de currículo fechado.”, “Somos diferentes e precisamos refletir e repartir o nosso papel.”, “Estabelecer padrões de respeito, ética e garantir os direitos sociais.”, “Através das diferenças e da interação entre as culturas se promoverá o respeito mútuo, facilitando o convívio e o conhecimento”.

No olhar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) percebemos uma concepção que explicita a diversidade étnica e cultural que constitui a sociedade brasileira, assim, a pluralidade cultural na escola deve ser percebida diante de uma perspectiva que:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito as diferenças - não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (p. 96-97).

A partir de uma abordagem multicultural

crítica e intercultural percebemos no campo educacional grandes desafios à escola como ressalta Moreira e Candau:











Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças (2003, p. 161).

Para a última pergunta relacionada a importância do professor compreender e incorporar em seu discurso e em sua prática em sala de aula uma pedagogia descolonizadora todos os formadores declararam que “sim” e justificaram ainda, “ Para se criar e recriar a autonomia das novas gerações”, “ Não basta apenas falar, é preciso fazer acontecer, valorizar nossa pluralidade cultural sem alienar-se, conhecer a realidade dos grupos culturais com os quais trabalhamos”, “ Precisamos possibilitar aos estudantes uma postura crítica de consciência política através de uma pedagogia descolonizadora podemos criar e recriar a autonomia das novas gerações”, e ainda, “ Um discurso sem prática é pura hipocrisia”.

Compartilhamos com o pensamento de Paulo Freire ao considerar toda educação um ato político e, assim, este precisa corresponder à realidade sociocultural de cada país, e não a dominação, denominada pelo autor como colonização, por isso, é papel da educação possibilitar ao máximo aos educandos transformarem-se em sujeitos críticos que tenham uma postura de consciência ética e principalmente política.

Nesse caminhar, compreendemos como Freire (1993) que a escola deve possibilitar aos docentes e discentes situarem-se como atores sociais a partir de um pertencimento, situando-se como protagonistas de suas próprias narrativas para a constituição da identidade cultural do sujeito, nesse sentido uma prática educativa descolonizadora como pontua o autor:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico



como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do, não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (FREIRE, 1993, p. 41). *(grifo do autor)*.

É fundamental que os profissionais da educação participem de maneira consciente do que ocorre no ambiente escolar, posicionando os discursos que permeiam o âmbito escolar. Assumindo e possibilitando a todos dentro deste universo assumir-se como sujeitos críticos, comunicadores, pensantes e transformadores das realidades encontradas no cotidiano percebendo, compreendendo e respeitando as diferenças culturais e os discursos de dentro e fora da escola, para buscarem juntos, novas ideias e soluções para os problemas encontrados na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões obtidas a partir da pesquisa realizada com os docentes formadores da Subgerência de Formação e Tecnologia da Secretaria de Rondônia-SEDUC, sujeitos responsáveis pela rede de formação continuada do estado verificamos a importância de olharmos a realidade numa perspectiva heterogênea compreendendo e percebendo as diversidades e a singularidade do sujeito como pessoa que é constituído de cultura, sociedade, língua, tempo e história. Olhando por este viés, devemos valorizar os discursos que se entrelaçam dentro e fora da escola a partir das vozes que os compõem.

Nessa perspectiva a pesquisa comprova que o discurso usado nas formações para professores deve compreender toda a diversidade cultural e ser diferente é saber respeitar o discurso do discente associado aos outros discursos e entendendo que o universo discursivo é vivo e está em constante transformação.

Portanto, o professor formador deverá possuir um discurso em suas formações que possibilite ao outro de maneira reflexiva e constante, um universo variado de discursos, proporcionando aos docentes cursistas prática contínua de ouvir e falar associada às vozes que

compõem o sujeito e seu mundo, dentro e fora de sala de aula. Afinal, essa tarefa é inerente ao processo de ensino-aprendizagem.

Quanto a questão que busca elucidar como vinte e cinco professores formadores da SFT/SEDUC do estado de Rondônia compreendem os elementos identificadores da cultura da região, construídos na relação homem, tempo, espaço e principalmente o multiculturalismo e o interculturalismo como pressupostos para uma educação descolonizadora fica evidente que estes se percebem e usam em suas formações discursos, textos, filmes, imagens, mensagens, músicas, poesias, teatros entre outros instrumentos que possibilitam conhecer as vozes que compõem as histórias, as lendas, a linguagem, a cultura, a sociedade e principalmente o homem que constitui a história diante da diversidade e do mosaico cultural que é a Amazônia rondoniense.


Os dados indicados neste trabalho apresentam como vinte e cinco docentes que constituem a equipe de formação continuada da SFT/SEDUC/RO percebem a importância de se conhecer e constituir o discurso a partir de concepções do multiculturalismo e o interculturalismo na formação docente. Na maior parte das vezes, os dados indicaram que a articulação destas perspectivas no âmbito do discurso do docente formador traz novas possibilidades e desafios à formação docente na rede estadual rondoniense, pois compreender, valorizar e respeitar o discurso do outro é importante para a construção de novos discursos e principalmente, para a construção de uma educação descolonizadora.

Nesse sentido, os pressupostos do multiculturalismo e do interculturalismo precisam entrelaçar-se aos discursos e vozes no processo ensino-aprendizagem, pois só assim, conseguiremos um envolvimento de todos no universo escolar. Por isso, é notório que a valorização da cultura e das diferenças deve ser associada aos conhecimentos dentro e fora dos muros da escola para a compreensão e o não silenciamentos das vozes e discursos.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (2003). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.


BASEI, Andréia Paula; LEÃES FILHO, Wenceslau. **A interculturalidade na**




**formação de professores: possibilidades de (re)significar as práticas educativas da Educação Física escolar.** Disponível em: <[www.efdeportes.com/efd117/a-interculturalidade-na-formacao-de-professores-da-educacao-fisica.htm](http://www.efdeportes.com/efd117/a-interculturalidade-na-formacao-de-professores-da-educacao-fisica.htm)>. Acesso em: 02 de agosto 2013.




BRAIT, B. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.** In \_\_\_\_ **Dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.



BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa,** 1997.




BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em :[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 26 agosto 2013,




FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.



GIROUX, Henri A. **Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 85-103.



HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 6. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MELO NETO, J. C. de - **A educação pela pedra.** In: Poesias Completas. Rio de Janeiro: Ed. Sabiá, 1968. p. 7-47.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

NENEVÉ, Miguel. **Multiculturalismo na Amazônia: o singular e o Plural em Reflexões e ações.** In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel, (Org.), Editora CRV. Curitiba, 2009.

NÓVOA, Antonio, A Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa (Coord.) **Os professores e sua formação.** 2ª ed., Lisboa, Portugal: Publicação Dom Quixote, p. 1995, p. 13-33).

\_\_\_\_\_. (org.), **Vida de professores.** Portugal-Porto: Porto Editora, 1995.

ORLANDI. Eni Pucinelli. **Discurso e Leitura.** Campinas: Cortez/Editorada Unicampi, 1999.

PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da diferença.** São Paulo: Editora 34, 1999.

RONDÔNIA, **Referencial Curricular de.** Disponível em <http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ENSINO-FUNDAMENTAL1.pdf>. Acesso em 8 de julho de 2013.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación.** Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

# O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O RELAXAMENTO DA PROFUNDIDADE INTELECTUAL DE ALGUNS CONTEÚDOS ESCOLARES

Orestes Zivieri Neto  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente estudo integra as discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – GEPPEA, em relação ao “relaxamento da exigência intelectual” referido por Sadovsky (2007), quando se ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Seu objetivo consiste em levantar as causas da renúncia de alguns professores às suas expectativas quanto à profundidade do trabalho intelectual a ser desenvolvido em matemática na escola. O estudo encontra-se em desenvolvimento na fase de pesquisa bibliográfica exploratória realizando nesse momento, um cruzamento com algumas pesquisas já concluídas nos anos iniciais do ensino fundamental em que especificamente figuram de um lado, o pensamento dos professores em relação ao desafio de ensinar matemática e as dificuldades enfrentadas por seus alunos em aprenderem e, de outro lado as escolhas metodológicas na ação prática do ensino em que encontram expressas as suas concepções, crenças e conhecimento sobre o conteúdo gestado. Algumas análises apontam a exemplo do que nos diz Sadovsky (2007) que muitos professores oferecem propostas “rasas”, quase sempre pautadas pela mecanização, vazias de sentido para os alunos, fazendo-os acreditar que realmente são incapazes. O preço por subestimar a capacidade de seus alunos é revelado pelo baixo conhecimento e mesmo gosto pelo conhecimento matemático que muitos revelam desde cedo. Outras já indicam que a própria formação inicial, as atuais condições de trabalho e até mesmo a fobia que muitos revelam são em muitos casos a explicação do alcance e profundidade que alguns professores conseguem realizar dentro de sala de aula quando ensinam matemática. Finalmente, nossa preocupação incide na disseminação instalada acerca do conhecimento matemático que o reconhece por sua importância social e cultural, mas que ao mesmo tempo institui um estatuto de exclusão

do seu sentido aqueles que supostamente não possuem as habilidades para tal.

**Palavras-chave:** Matemática. Profundidade. Trabalho intelectual.



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as recentes discussões desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação na Amazônia, que além das pesquisas em andamento, tem aprofundado seus estudos em razão da Formação docente para professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental e, dentre elas, destaca-se a preocupação de buscar as compreensões contextuais e vislumbrar as origens para determinadas situações em que evidenciam as renúncias de alguns professores às suas expectativas quanto à profundidade do trabalho intelectual a realizar na escola.


A partir das ideias lançadas por Sadovsky (2007) temos nos mobilizado a separar exatamente o que diz respeito aos professores especialistas em Matemática (segundo segmento do Ensino Fundamental e ensino médio) e as professoras polivalentes formadas pelos cursos de docência em Pedagogia. Essa tentativa para mostrar que naturalmente as professoras polivalentes estariam mais expostas, pelo fato de não terem a formação específica, entretanto a exemplo da deficiência de formação pedagógica a que estão sujeitas as licenciaturas específicas, como matemática, por exemplo, essa não seria aparentemente o problema para as formações com habilitação para a docência do 1º ao 5º ano pela docência. Mas isso é especialmente o problema da formação inicial, e todas tem em comum o que nos destaca Sadovsky (2007, p.16):

Produzir conhecimentos e comprovar aprendizagem são aspectos inerentes à dinâmica da escola. Ambos são necessários, mas, em certo sentido, contraditórios. Se o aluno precisa obter uma boa nota, sente-se









obrigado a ter uma atitude condizente às expectativas a seu respeito, precisa mostrar que sabe, dizer o que se espera que diga. Isso pode inibi-lo a tarefa de desenvolver todas as suas ideias, por medo de que sejam consideradas “confusas”, “inadequadas” ou “não pertinentes”, o que pode levá-lo a uma perda de autonomia. Mas a autonomia intelectual é uma condição iniludível para ascender a uma posição de produção e domínio do conhecimento.




Parece-nos saudável também pensar a perspectiva da autonomia intelectual nesse processo de formação inicial e também na continuada para que efetivamente os professores possam com mais confiança e mais domínio produzir conhecimentos e comprovar suas aprendizagens em sua carreira docente.





Por essa razão temos dedicado a rever nesse jogo do processo ensino aprendizagem o que levam alguns professores ao relaxamento da profundidade intelectual de alguns conteúdos escolares. Para esse texto levantamos algumas passagens em pesquisas desenvolvidas, desde 1988 até os dias atuais, daquilo que na segunda parte do texto denominamos de sinais e cenas em que figurariam essas nossas preocupações.



Antecipamos que sinais e cenas são todos dependentes do contexto de desenvolvimentos das discussões, mas para diferenciá-los adotamos sinais como uma forma não tão explícita, porém aparente de desistência de alguns aspectos metodológicos dos professores. As cenas já preferimos colocá-la de forma mais explícitas as passagens que revelam as escolhas metodológicas dos professores que conduzem a algum tipo de redução conceitual ou mesmo relaxamentos intelectual desses professores.



A nossa primeira parte do texto traz para a discussão o papel da transposição didática no processo ensino aprendizagem, ao lado das tendências de ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.



Por fim, apresentam-se algumas considerações e espera-se com a discussão proposta que possamos ajudar a elucidação e também a superações de algumas dificuldades enfrentadas no processo ensino aprendizagem de matemática, que principia na formação inicial, passa pela formação continuada e desemboca nas atitudes e escolhas metodológicas dos professores.

## ENTRE AS CONCEPÇÕES E CRENÇAS EMERGEM O JEITO DE ENSINAR

As tendências educacionais do ensino de matemática a exemplo dos demais componentes curriculares polariza-se em duas extremidades, a extremamente mecanicista, logo tradicional, ou a travestida de construtivismo que comumente adota os jogos e brincadeiras com uma função de promover o gosto pelo conteúdo matemática.

A matemática escolar há muito tempo, desde Carraher; Carraher e Schliemann (1988), pelo menos em seu trabalho em “Na vida dez, na escola zero”, padece da contextualização de seus conteúdos, que daria aos estudantes a possibilidade de atribuição de sentido e significado aos seus conteúdos.


Há nessa perspectiva de contextualização matemáticas várias vertentes a serem consideradas para compreendermos a sua força metodológica como, por exemplo: um contexto problematizado (por meio da metodologia da resolução de problemas); um contexto que envolva modelagem matemática; um contexto investigativo; um contexto da história da matemática; entre outros.

Desse modo, essa discussão já se coloca de certa forma no papel de que o professor ao transpor didaticamente o conhecimento matemático filtra e gesta o conhecimento matemático a ser ensinado, conforme Chevallard define transposição didática:


[...] um conteúdo de saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Este “trabalho” que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de transposição didática (CHEVALLARD, 2000, p. 45).

Há também nessa preocupação da transposição didática por parte de Chevallard (2000), a compreensão do processo do saber que vai desde a sua criação até a sua transformação em saber a ser ensinado em sala de aula. Para isso atribui a esse processo de transformação três importantes instâncias nomeadas de saber sábio, saber a ensinar e saber ensinado, a saber:


O saber sábio é o resultado da produção de




cientistas e pesquisadores que produzem algum tipo de conhecimento. Tal saber, depois de transformado ou adaptado passa a ser designado como saber a ensinar.




No saber a ensinar, o conteúdo e também os objetivos da utilização do saber sábio sofrem mudanças; ocorre a criação de um modelo teórico que engloba além do saber científico, os materiais de apoio pedagógicos. Nesta etapa, o saber recebe uma forma didática para ser trabalhado com o aprendiz. A linguagem também é modificada, de uma linguagem científica e técnica para uma linguagem mais usual, corrente e coerente com a faixa etária do educando.




Já o saber ensinado encontra-se registrado no plano de aula do professor e trabalhado em sala com os educandos. Em tal instância, aspectos como a opção metodológica associada aos próprios valores do saber a ensinar são ressaltados. (LUCCAS; BATISTA, 2007, p.10)



Nessa trajetória da transposição didática temos a inter-relação dos elementos que constituem esse saber – professor, aluno e saber que são as marcas socioculturais que acabam interferindo no trabalho docente e em suas escolhas metodológicas, resultando em uma dupla transposição, que ocorre entre o saber sábio e o saber ensinar e entre o saber ensinar e o saber ensinado. A transposição entre o saber ensinar e o saber ensinado é a que normalmente ocorre a contextualização do conteúdo a ser ensinado, sofrendo a possibilidade das inúmeras influências do meio, que por sua vez poderá estar sujeita as interferências naturais do processo entre os membros envolvidos, que podem ser as posições epistemológicas dos professores, as concepções pessoais dos alunos, os interesses e opiniões da própria gestão da escola, e da própria comunidade em geral.



A primeira preocupação então se formata, quando a transposição didática entre o saber ensinar e o saber ensinado utiliza-se apenas do livro didático como caminho de fundamentação do objeto matemático a ser ensinado e junto dessa escolha a simplificação ou redução muitas vezes conceitual materializada no uso da linguagem ou dos recursos materiais a ser utilizado no processo ensino aprendizagem.



A contextualização muita vezes será vitimada pela falta de conhecimentos e fundamentações do conteúdo a ser ensinado que quase sempre se configura simplificado e ou



pouco dinâmico para gerar a despersonalização do conhecimento pelos alunos, através da relação funcional e social do conhecimento escolar e de seus saberes, consequentemente de sua possível generalizações em contextos sócios práticos.

Vejam, é preciso reconhecer que nesse processo de transposição didática e possível contextualização a formação docente pode certamente determinar muito a autonomia processual dos docentes. Também, que a escolha metodológica da contextualização é um passo significativo para o aprendizado com sentido e significação, ao contrario de metodologias que adotam a mecanização como possivelmente uma forma de controle do conhecimento ou mesmo previamente de uma subestimação das capacidades dos alunos pelos docentes com nos aponta Sadovsky (2007):



[...] Muitos docentes acham que os alunos são incapazes. Diante desse obstáculo intransponível, acabam renunciando às suas expectativas quanto à profundidade do trabalho intelectual a realizar na escola. Paradoxalmente, propostas “rasas”, muito baseadas na mecanização, provocam um vazio de sentido para os alunos, que, sem a disposição de bancar os “custos de aprendizagem” em algo que não tem o menor atrativo para eles, acabam mesmo ficando incapacitados! Não querendo minimizar um panorama que é verdadeiramente desolador, no tocante ao saber revelado pelos alunos, atribuindo aos docentes toda a culpa, no anseio de explicar as dificuldades do corpo discente. O que queremos ressaltar é que, contrariamente ao indicado pelo senso comum, longe de ser mais inclusivo, o relaxamento da exigência intelectual acaba sendo excludente de sentido e, portanto, excludente (pura e simplesmente). (p.13)

É, então, necessário, conjecturar que o prenúncio do fracasso de alguns estudantes pode ser sim oriundo da desistência do professor frente a sua impossibilidade de aprofundar um determinado conteúdo, mas também é um despreparo do professor para enfrentar os empecilhos de algumas renúncias de alunos que talvez se negue a aprender conteúdos sem sentido e sem significados para as suas vidas.



Mas realmente o que pesa é o relaxamento




ou mesmo a redução da profundidade de alguns conteúdos que poderiam ser revistos ou replanejados antes de se adotar qualquer tipo de metodologia que possa optar pela mecanização do processo de aprendizagem. Por que a exemplo do início desse texto a literatura científica tem apontado que as tendências de ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental tem se dividido entre a abordagem tradicional e as tentativas que não se mantêm por todo o período letivo de abordagens progressistas.





Em ambos os casos, é necessário ponderar que estamos nos referindo a um profissional polivalente formado pela licenciatura em Pedagogia, que em sua formação inicial tem uma carga horária irrisória de conhecimento matemático para fundamentar as suas práticas em sala de aula. Em muitos casos, quando chegam ao curso apresentam um quadro fóbico com relação ao conhecimento matemático que vai perdurar em alguns casos por longos anos na escola.




Agora, se junta à formação inicial deficitária e a continuada, sem muita frequência, o quadro aversivo elevado em relação aos conhecimentos matemáticos e teremos o que normalmente assistimos nas escolas: um número reduzido de carga horária de matemática e o apego ao livro didático para aplicação tal e qual do conteúdo apresentado pelo mesmo.



Normalmente a escolha pelo caráter aplicacionista dos conteúdos matemáticos sem o conhecimento profundo do mesmo e sua possível transposição flexível e autônoma, não oferece uma dimensão avaliativa em curto prazo dos danos que a soma isoladas de “boas situações de aplicação” produzem a longo dos anos.



Vivemos na escola entre a mecanização absoluta de alguns conteúdos matemáticos, que geralmente são reproduzidos pelos livros didáticos ou mesmo pela reprodução de ano após anos dos saberes adquiridos pela experiência ao longo da carreira, por mera aversão de tal conhecimento. Vez ou outra se adiciona um jogo ou uma brincadeira com a função de trazer um pouco mais de prazer e despertar o gosto pela aprendizagem matemática.



Longe de querermos pintar um quadro desolador e sem saída para o aprendizado matemático ou, mesmo culpabilizar o professor pelos resultados negativos alcançados por

seus alunos. O que se deseja é desnudar uma realidade que está bem diante de nossos olhos e que em muitas situações apenas retrata uma aversão inculcada em grande parte da população brasileira, que na escola parece ser naturalizada e nesse caso tratada como normal diante dos problemas gerais enfrentados pela educação brasileira. Como substituir tudo isso em favor de um ensino de matemática com mais sentido e significação é uma luta constante nas escolas brasileiras.

## **OS SINAIS E AS CENAS DE RELAXAMENTO INTELLECTUAL DOS PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA**


Dado o caráter inicial e experimental das discussões acerca das possíveis reduções ou relaxamento do trabalho educacional de alguns docentes, apontado pelo trabalho de Patrícia Sadovsky (2007) e as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – GEPPEA apontar-se-á a seguir algumas passagens em nossos estudos e mesmo nos resultados de algumas investigações, aquilo que denominaremos de sinais e cenas de possíveis configurações de redução de expectativas, relaxamento intelectual e exclusão de aprendizagens, que adiantamos estarão imbricados na atitude docente e em suas escolhas metodológicas.

### **Sinal 1**


A professora entra na sala e em seguida diz aos alunos que estão ainda em pé ou fora de suas carteiras. Vamos lá, já acabou o recreio. Vamos para o caderno de matemática. Quem fez a tarefa? Há um silêncio total, e a professora vai a lousa e coloca algumas continhas de divisão, exatamente cinco e pede para alguns alunos irem ao quadro fazer, enquanto ela vai passando nas carteiras e vendo as tarefas nos cadernos. Vez ou outra olha para os alunos que estão a lousa tentando fazer as continhas. De repente ela se vira para mim e diz: Tá vendo professor, a gente ensina, mas não sei o que acontece com os alunos que eles não aprendem. E dirigindo aos alunos diz. Podem se sentar, eu vou corrigir na lousa. (Caderno de campo, 3º ano, maio 1988<sup>1</sup>)

O sinal que apontamos na passagem acima é de alguém que não sabe mais o que fazer para ensinar a divisão para os seus







alunos, como ela própria diz quando se dirige a mim, mas é preciso contextualizar que antes havíamos conversado com alguns professores na sala dos professores e a despeito de suas dificuldades em ensinar matemática, já discutiam sobre o fato de ensinar e não saberem por que os alunos não aprendiam.



Naturalmente, que além do contexto já apontado posteriormente conversamos sobre a possível indução a que estas crianças estariam sujeitas em metodologias que apenas oferecem contas para elas aplicarem os algoritmos esperados pela professora, não oferecendo nenhum tipo de desafio ou mesmo relação de sua função social em que ela poderia estar pedindo que ao final cada um pudesse comunicar suas ideias e quais estratégias utilizaram para resolver tal situação. Ademais, o processo de indução tende a tornar as crianças totalmente dependentes da validação de suas respostas, ou de que a professora apresente o caminho único de solução. Sem contar como nos diz Bigode (1998, p.35) que o cálculo hoje deve considerar a necessidade de inclusão de competência como o cálculo escrito, cálculo mental, a estimativa e a calculadora, concluindo ao final que. “Um dos papéis da escola é ensinar a decidir, com inteligência, se é mais adequado calcular com lápis e papel, mentalmente, com a calculadora, ou ainda estimar o resultado.”




Ao adotar, portanto a mecanização do cálculo no processo de ensino o professor ceifa o direito de legitimar procedimentos utilizados no cotidiano que comunicado por seus alunos poderiam ser reconhecidos como estratégias de cálculos e quando socializados no conjunto da sala revelar a riqueza dos conhecimentos prévios e mesmo da ampliação das funções sociais do cálculo na sociedade.



Nossa primeira cena deu-se em 2010-2011, durante uma pesquisa sobre números racionais, em uma situação em que a professora trabalhava isoladamente frações de números decimais e objetivamente tentava inculcar um bom tempo o conceito de parte e todo de frações em seus alunos sem muito sucesso.

#### Cena 1



Nessa situação (referindo-se ao desenho do todo repartido em 5 partes e pintado apenas dois estava na lousa) temos aqui  $\frac{2}{5}$ , não é? Os alunos concordavam e ela então resolveu perguntar quem saberia dizer por que, o que uma menina levantou

e disse.

- Eu tinha uma parte inteira, uma...

A professora uma pizza por exemplo. E a aluna continua.

- Ai eu pego e corto em 5 pedaços e como dois pedaços, ai então eu pego o dois e coloco encima e o cinco eu coloco embaixo, ficando dois quinto.

- É isso mesmo, disse a professora.

(Caderno de campo, 5º ano A, escola B, 27/09/2011).

Evidentemente que o conceito de fração é muito mais que o conceito parte-todo, e durante a nossa permanência na escola foi o único conceito trabalhado. No entanto, nos chama a atenção às privações conceituais que a professora deixa escapar, como por exemplo – “Ai eu pego e corto em 5 pedaços e como dois pedaços [...]” que poderia ser destacado como divisão, adicionando o conceito de “quociente” da fração. Também o fato da aluna tratar o número racional como dois números naturais, um representado pelo corte da pizza e o outro pelos pedaços que comeu. A fração é na verdade a constituição de outro número que não mais o número natural.

Os resultados do estudo revelaram uma redução do conceito de fração ao conceito parte todo, ao contrário dos estudos de Kieren (1993); Nunes (2003) e Silva (2006) que apontam os conceitos para frações de: Parte-todo, quociente, probabilidade, operador multiplicativo, medida, razão e número racional.


No entanto, mas que uma redução conceitual e, portanto redução intelectual dos conceitos propostos para o ensino de frações, o estudo revelou uma dependência do professor pelo livro didático em alguns conceitos que julgam serem mais difíceis de serem trabalhados e em alguns casos revelaram desconhecer alguns conceitos por isso trabalhava somente o conceito parte-todo, por que era mais fácil ilustrar concretamente para seus alunos.

Outro sinal vem novamente de um estudo sobre a fobia de matemática nas séries iniciais e as discussões giram em torno do conceito sobre problemas matemáticos, vejamos:


#### Sinal 2

[...] A professora pergunta; Ficou ainda um problema para corrigirmos não? E ai todos fizeram? Alguns diziam que sim, outros não. A professora pediu a uma garotinha







da frente que colocasse o problema e enquanto ela escrevia no quadro falou que aqueles que não haviam feito eram então para fazer.




Enquanto a garotinha escrevia- Antônio tem 15 bolinhas de gude, já Carlos tem o triplo de bolinhas. Quantas bolinhas de gude Carlos têm a mais que Antônio? – simultaneamente os que não fizeram o problema perguntavam a professora:



- Eu tenho que primeira descobrir a do Carlos e depois faço o que?




A professora respondia, se eu quero saber quanto um tem a mais que o outro o que eu faço.




Alguns desatentos em coro diziam eu somo. A professora: - Eu somo? Como assim?

As crianças novamente, algumas, dizem: Eu tiro né professora?


A professora então resmunga em tom baixo:




- É ai só pode ser a subtração. (em tom mais baixo) Vocês não tem jeito mesmo, não leem o problema. Quantos problemas desse eu já passei e sempre é do mesmo jeito. (Caderno de campo, 3º ano, junho 1994<sup>2</sup>)



A professora já cansada dá indícios de desistência de seus alunos, atribuindo a eles a falta de leitura e interpretação do problema, quando na verdade não se dá conta que os problemas padrões (Dante, 1994) ou convencionais, como afirma Smole et al. (2001) pela sua repetição de enunciado faz com que os alunos apenas apliquem uma operação que ele logo trata de extrair dos dados do problema.



Ainda, a respeito do enunciado, Vergnaud (1993) aponta em sua teoria dos campos conceituais algumas classificações de enunciados de problemas matemáticos, e a exemplo do modelo oferecido pela professora que sugere a comparação entre duas quantidades, ao invés de resmungar sobre de estar sempre oferecendo o mesmo modelo e seus alunos ainda não terem aprendido, poderia ao dar a resposta - “É ai só pode ser a subtração.” – a explicação sobre o conceito que o enunciado traz envolto, dando ao problema uma outra forma de elucidação metodológica aos seus alunos.



Entendemos como um sinal de desistência também, porque ao adotar os problemas padrões ou convencionais, desconsidera um universo de outros modelos de problemas e estruturas conceituais de enunciados que

solicitam o emprego de outras estratégias mentais, colaborando dessa forma com o desenvolvimento lógico mental das crianças.

Por fim, trazemos a última cena que tem nos motivado a desencadear um entendimento acerca do problema de redução de expectativas, relaxamento intelectual e exclusão de aprendizagens, que como já destacamos para nós, está imbricado na atitude docente e em suas escolhas metodológicas.

#### Cena 2

Agora que vocês aprenderam mais sobre o 11 até o 15, vão escrever uma folha de 1 ao 15 para mim. Não se esqueçam de ver a ordem de um após o outro. Depois nos vamos jogar “Paraquedas”.


Algumas crianças após sua ordem diziam: “Professora eu já sei escrever até 50, você quer ver?” “Eu sei até 100, eu já fiz em casa” A professora, então. – Eu sei, mas agora vamos fazer o que eu pedi senão vocês depois não vão brincar.

E em seguida a professora foi até o fundo da sala e pegou uma caixa que continha algumas cartelas do jogo e tampinhas.




(Caderno de campo, 1º ano, maio 2011<sup>3</sup>)

Nesta cena temos o processo inicial de alfabetização das crianças de 1º ano e a redução intelectual do trabalho em dois aspectos que talvez inconscientemente sejam utilizados pela professora. O primeiro que aparentemente acredita que após fazê-los associar a escrita com a quantidade correspondente, numa rotina estabelecida que adota o ensino dos números de cinco em cinco, que o treino da escrita dos número auxilia-os na compreensão do nosso sistema numérico decimal. O segundo aspecto que tenta aliar após a atividade enfadonha da repetição da escrita, vem o jogo “Paraquedas”, atraente em seu formato e sugerido por Kamii (1991) no livro “A criança e o número.”, que objetivamente já propõe que para a mudança de casas no tabuleiro seja selecionado pelo jogador a operação de adição ou subtração.

Interessante pensar que o uso do tabuleiro e suas regras realmente podem aproximar-se aos estudos propostos por Berton & Itacarambi (2007) sobre o uso do cálculo de situações problemas para continuar o aprendizado do sistema numérico decimal, mas pela rotina adotada em sala talvez inadequada para os conhecimentos até então construídos em sala. Mas de forma otimista poderia ser visto como um desafio em que os





alunos deveriam demonstrar suas estratégias de resolução e assim dar uma maior vazão aos seus conhecimentos prévios. No entanto, seu desenrolar foi extremamente pontual e de acordo com as regras estabelecidas.





E ao final fica a pergunta; Como fazer para superar as fobias e aversões que cada vez mais cedo à escola tem que lidar? As aversões dos próprios professores que acabam em alguns conteúdos reduzindo os conceitos a serem ensinados? Como resolver o paradoxo dos alunos estarem cada vez mais imersos em um mundo tecnologicante e continuarem aversivos justamente por desconhecerem que os avanços científicos da área de matemática é o que fazem serem apaixonados por suas invenções e descobertas? Não há outra saída, precisamos mesmo olhar a escola por dentro e nos professores revermos nossas atitudes e nossas escolhas metodológicas. Enquanto isso o tempo lá fora urge e passa cada vez mais veloz...




## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Nossas sessões de estudo tem tentado buscar pistas em que se reconheçam elementos que se constituam naquilo que compreendemos como configurações de redução de expectativas, relaxamento intelectual e exclusão de aprendizagens, mas não com a intenção de expor os professores, e sim alicerçar as formações iniciais e continuadas com instaurações de políticas que naturalmente garantam e fortaleça cada vez mais a autonomia intelectual dos professores que a cada novo ano enfrenta problemas de todas as naturezas e aumenta sua responsabilidade por outras tantas que se refletem diretamente no interior de sua sala de aula.



Reconhecemos que boa parte das situações que esse estudo julga como de relaxamento da profundidade intelectual de alguns conteúdos escolares esta diretamente conectada com as atitudes dos professores frente aos problemas diários e a heterogenia de suas turmas, assim como de suas escolhas metodológicas que lhe dão estabilidade e segurança.



Desse modo, para efeito dessa construção textual consideramos os fundamentos teóricos que julgamos necessários para constituir o arcabouço analítico final. Para isso, trouxemos

Chevallard (2000) com suas explicações sobre transposição didática e em especial a sua dinâmica entre o saber sábio, saber a ensinar e saber ensinado, para dialogar com as nossas preocupações apontadas por Sadovsky (2007).

Para nossa segunda parte trouxemos então alguns sinais e cenas para discutirmos o que julgamos alguns encaminhamentos que a princípio podem estar naturalizados na escola e nos procedimentos didáticos do professores que os impendem de fazermos uma segunda leitura além dos fatos e que aqui com seus contextos investigativos constituem os nosso reflexos analíticos sobre aquilo que acreditamos tratar do que chamamos de relaxamento da profundidade intelectual de alguns conteúdos escolares.

Como já dissemos, não fazemos com a função de encontrar culpados pelos péssimos desempenhos dos estudantes para as benditas políticas públicas de avaliação do conhecimento e domínio dos conhecimentos matemáticos. Mas como forma de apontar que as políticas de formações continuadas para os professores não estão surtindo o efeito esperado pelo Governo e quem sabe não esteja na hora de parar de expor resultados e não incluem como fatores intervenientes da má formação docente, a precarização das escolas públicas e dos profissionais da educação, por exemplo.

Finalmente, esse estudo inicial, esperamos seja apenas a ponta do iceberg que precisamos evitar colidir, para não a exemplo da parte submersa do iceberg não afundarmos de vez em um problema que podemos “facilmente” resolver. Não deixemos de enxergá-lo por inteiro, pois as evidencias não somente mostram, mas apontam uma possível submersão sem mesmo colidirmos de frente com o mesmo. Para onde vamos? E o que estamos esperando?

## NOTAS

<sup>1</sup>.Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Didática do Ensino realizada na Universidade do Oeste Paulista – UNIOESTE – Presidente Prudente, 1987 a 1988)

<sup>2</sup>.Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Alfabetização realizada na Pontifícia Universidade Católica - PUC- Belo Horizonte, 1993 a 1994)

<sup>3</sup>.Pesquisa financiada pelo CNPQ, intitulada “MAS EU ENSINO! As dificuldades inerentes ao processo de ensinar e de aprender matemática nas séries iniciais do

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTON, I. C. B.; ITACARAMBI, R. R. **Números: Brincadeiras e jogos**. São Paulo: Livraria da física, 2009.

BIGODE, A. J. L. As ferramentas do cálculo. In: **MATEMÁTICA**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. 1998. 2 v. (Cadernos da TV Escola. PCN na Escola

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. Tradução: Claudia Gilman. 3 ed. Buenos Aires: AIQUE, 2000.

CARRAHER, David; CARRAHER, T. A. N.; SCHLIEMANN, A. L. **Na vida dez na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Ática, 1994.

LUCCAS, S.; BATISTA, I. L. **A Importância da Contextualização e da Descontextualização no Ensino de Matemática: uma Análise Epistemológica**. Disponível em: <[http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebiapem2008/upload/205-1-A-Microsoft%20Word%20-%20gt2\\_luccas\\_ta.pdf](http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebiapem2008/upload/205-1-A-Microsoft%20Word%20-%20gt2_luccas_ta.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2013

KAMII, C. **A Criança e o Número**: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. ed. 13. Campinas, SP: Papirus. 1991.

KIEREN, T. E. **Rational and fractional numbers**: From quotient fields to recursive understanding. In: CARPENTER, T. P.; FENNEMA, E.; ROMBERG, T. A. (Orgs.). **Rational numbers: an integration of the research**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 49-84.

NUNES, T. Criança pode aprender frações. E gosta! In: **GROSSI, E. P. (Org.). Por que ainda há quem não aprende? A teoria**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 119-148.

SILVA, A. M. da. **Investigando a concepção**

**de frações de alunos nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em ensino das Ciências), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2006.

SADOVSKY, Patrícia. **O ensino de matemática hoje. Enfoques, sentidos e desafios**. São Paulo: Ática, 2007.

SMOLE, K., DINIZ, M., CÂNDIDO, P., **Resolução de Problemas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000. p.96.

ZIVIERI NETO, O. **A fobia da matemática na 1ª a 4ª Série do 1º Grau**. 1988. 45 f. TCC Especialização em Didática. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização Matemática**. 1994. 60f TCC Especialização em Alfabetização. Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. **MAS EU ENSINO!** As dificuldades inerentes ao processo de ensinar e de aprender matemática nas séries iniciais do ensino fundamental” 2012. 172f. Pesquisa Financiada pelo CNPq. Rolim de Moura, 2012.

# DIREITOS INDÍGENAS E DESENVOLVIMENTO DO ESTADO BRASILEIRO: INTERESSES CONTRAPOSTOS?

Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231, reconhece direitos étnicos aos povos indígenas, no Estado Brasileiro, ademais de estender-lhes capacidade processual para impetrar ações judiciais, devendo o Ministério Público Federal intervir nos processos onde se discutam direitos indígenas. Neste contexto, a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho, instrumento internacional do qual o Brasil é signatário, prevê também, de forma específica, direitos a estes povos. A conhecida cláusula do direito ao consentimento informado e livre dos indígenas, estipulada na citada Convenção, é fragilizada, seja pelo argumento da necessidade da sua regulamentação no âmbito do estado brasileiro, seja pelo argumento de que o interesse do Estado deve sobrepujar os interesses destes povos. O norte deste Trabalho está orientado à tendência de estudos internacionalistas no primado da proteção internacional dos direitos humanos, com o olhar em teóricos como Carlos Frederico Marés de Souza Filho, Flávia Piovesan e José Afonso da Silva, buscando um diálogo entre o Direito Internacional e o Direito Constitucional. Apesar da existência de normas internacionais protecionistas aos povos indígenas e ao seu desenvolvimento integral, nos últimos anos, a violência dos empreendimentos do estado brasileiro com vistas à geração de energia, como a Usina Belo Monte e Usinas Jirau / Santo Antônio, para o “Brasil Industrial”, parece desconsiderar os tratados internacionais firmados e ratificados, porque não atendidos também os pressupostos exigidos pela Convenção. Acompanhamos o método histórico-dialético, em análise de tratados e convenções internacionais, relacionados ao tema, ademais de perscrutar ainda a melhor doutrina e a legislação constitucional e infraconstitucional, confrontados com a realidade dos fatos, verificando-se que estes colidem com a norma. Há um confronto

dilacerador entre os interesses de Estado, com apoio a certa “política de desenvolvimento”, e o cumprimento da defesa dos direitos dos povos indígenas.

**Palavras-chave:** Direitos indígenas. Convenção 169/OIT. Direito Internacional. Direito Constitucional.

## O RECONHECIMENTO DE DIREITOS ÉTNICOS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição Federal de 1988, apelidada de Constituição Cidadã, é um texto garantidor em matéria de direitos humanos. O artigo 1.º, que abre o texto constitucional, já estabelece como fundamento-princípio da República Federal do Brasil, em inciso III, a dignidade da pessoa humana.


De modo mais específico aos povos indígenas, a Constituição Federal estabelece nos artigos 231 e 232, por um lado, os direitos étnicos dos povos indígenas e, por outro no artigo 232, a capacidade processual para impetrar ações. Ou seja, as relações entre os povos indígenas e o Estado Brasileiro devem ser guiadas pela letra dos artigos citados.

Recordamos aqui o artigo 231 da Constituição onde são reconhecidos direitos étnicos aos povos indígenas, ademais do direito sobre as terras tradicionalmente ocupadas, ademais dos deveres da União quanto à demarcação, proteção e fazer respeitar todos os seus bens:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos





recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, “ad referendum” do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º - Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

No tocante à capacidade para ingressar com ações judiciais, o artigo 232 da Constituição Federal determina de forma clara: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”.

Ensina-nos o constitucionalista José Afonso da Silva, em seu já clássico, Curso de Direito Constitucional, que “o art. 231 reconhece a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos índios, com


o que reconhece a existência de minorias nacionais e institui normas de proteção de sua singularidade étnica, especial de suas línguas, costumes e usos. A propósito, a Constituição fala em populações indígenas (art. 222, XIV) e comunidades indígenas ou dos índios (art. 232), certamente como comunidades indígenas culturais, que se revelam na identidade étnica, não propriamente como comunidade de origem que se vincula ao conceito de raça natural, fundado no fator biológico, hoje superado, dada a ‘a impossibilidade prática de achar um critério que defina a pureza da raça’”. (SILVA, 2013, p. 863.)

Como vemos, a Constituição Federal adotou um novo marco de diálogo com os povos indígenas, passando a reconhecer-lhes direitos étnicos de forma expressa, abandonando, portanto, estratégias passadistas baseadas “aculturação” e “embranquecimento” dos povos indígenas. Vale lembrar, que o reconhecimento de direitos aos povos indígenas também corresponde à criação de obrigações para o Estado do Brasileiro para cumprir tanto os direitos dos artigos 231 e 232 como também os demais direitos previstos na Constituição Brasileira e legislações decorrentes de tratados internacionais como vem a ser a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, da qual o Brasil é signatário.

## **O DIREITO AO CONSENTIMENTO INFORMADO E LIVRE DOS INDÍGENAS PREVISTO NA CONVENÇÃO N.º 169 DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO**


A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, em adiante apenas Convenção, é um tratado internacional sobre Povos Indígenas e Tribais que especifica os seus destinatários, ademais de prever o modo de auto-identificação, como “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção” (Artigo 1, numeral 2 da Convenção). Não iremos nos deter nas minúcias da Convenção porquanto nosso espaço reduzido neste trabalho não nos permitiria a análise pormenorizada do documento internacional.

O aspecto a ser analisado é o atinente ao direito ao consentimento informado e livre dos




povos indígenas estabelecido na Convenção. Da leitura da Convenção, percebemos o direito a consulta dos povos indígenas nos artigos 2 ao 7. No entanto, de modo específico o artigo 6.º estabelece como e quando deve ocorrer o processo de consulta, o qual copiamos abaixo:


1. Ao aplicar as disposições da presente Convenção, os governos deverão:




a) *consultar os povos interessados*, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;




b) *estabelecer os meios através dos quais os povos interessados* possam participar *livremente*, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes;




c) estabelecer os meios para o pleno desenvolvimento das instituições e iniciativas dos povos e, nos casos apropriados, fornecer os recursos necessários para esse fim.



2. As consultas realizadas na aplicação desta Convenção deverão ser efetuadas com *boa fé e de maneira apropriada às circunstâncias*, com o objetivo de se chegar a um acordo e conseguir o consentimento acerca das medidas propostas.



Na mesma ideia de consulta prévia aos povos indígenas, a Convenção determina, em seu artigo 7, que “1. Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas, próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente.”



Verifica-se que dos artigos 2.º ao 12.º contidos na Parte da Geral da Convenção, é clara a orientação de que as relações entre os povos indígenas e os Estados signatários da Convenção devem ser pautadas no respeito ao universo e prioridades dos povos indígenas, que devem sempre ser consultados quando

haja algum projeto do Estado que possa atingir as suas vidas físicas, cultural e espiritual, bem como do seu espaço físico.

Para regulamentar o mecanismo da consulta prévia prevista na Convenção n. 169 da OIT, institui-se mediante Portaria Interministerial n.º 35, de 27 de janeiro de 2012 (publicada em 30 de janeiro de 2012) o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com o objetivo de estudar, avaliar e apresentar proposta de regulamentação dos mecanismos de consulta prévia da Convenção 169, além de estabelecer o diálogo permanente e qualificado com membros da sociedade civil, povos indígenas e tribais. O prazo previsto para os trabalhos do referido grupo era de cento e oitenta podendo ser prorrogado o prazo por igual período.

A coordenação desse Grupo de Trabalho Interministerial será realizada pela Secretaria Geral da Presidência da República e Ministério das Relações Exteriores. Ademais disto, a participação no Grupo de Trabalho Interministerial será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.


De acordo com a referida Portaria, o Grupo de Trabalho Interministerial convidará representantes de outros órgãos da administração pública federal, estadual ou municipal, de entidades privadas, de organizações da sociedade civil, de organismos internacionais e representantes, para contribuir na execução dos seus trabalhos.

Em maio de 2013, foram publicados os primeiros resultados dos trabalhos do referido Grupo de Trabalho Interministerial no documento “Processo de regulamentação dos procedimentos de consulta prévia no Brasil Convenção 169 OIT”


De acordo com este documento, a agenda 2012-2013 previa três etapas até a finalização dos trabalhos: a) etapa de planejamento (até julho de 2012); b) etapa informativa e consultiva (julho de 2012 a setembro de 2013); e c) etapa devolutiva (outubro de 2013 até janeiro de 2014).

De concreto, o Grupo de Trabalho Interministerial até este momento conseguiu apenas esboçar alguns aspectos principiológicos, tais como:


1.Princípios: respeito à territorialidade, à diversidade cultural, linguística e étnica dos povos e comunidades consultados; respeito às formas próprias de organização; transparência




e informação; respeito à representação dos povos; prazos adequados; busca de pontos de convergência; resultados sistematizados e decisão justificada no processo.




2.Procedimentos de consulta: a consulta é um processo que deve prever as etapas do planejamento, da informação, do diálogo e da consolidação e comunicação dos resultados.




3.Governança: necessidade da criação de comissões de consulta específicas para cada medida a ser consultada e a criação de um Comitê Gestor de Consultas Prévias.




Foram dados, portanto, alguns passos no sentido de se iniciar o debate da regulamentação da consulta prevista na Convenção n. 169 da OIT.




Com a norma regulamentadora espera-se o cumprimento do direito de consulta dos povos indígenas quando das ações dos governos em grandes obras como as que se desenvolvem no Brasil neste momento.




Apesar dos passos dados em direção à regulamentação do direito de consulta, perguntamo-nos sobre o direito de consulta nas obras já em andamento, onde sabemos que o procedimento de consulta não se realizou como se deveria para assegurar o cumprimento da previsão da Convenção 169.



## **DIÁLOGO ENTRE O DIREITO INTERNACIONAL E DIREITO CONSTITUCIONAL POSICIONAMENTO DA DOUTRINA**



Encontramos na doutrina posturas favoráveis ao diálogo entre o Direito Internacional e Direito Constitucional Brasileiro. Se acreditarmos na unidade do direito não haveria porque imaginar ambos direitos distanciados, vez que é nítida a transformação do direito constitucional ao recepcionar direitos reconhecidos em tratados internacionais.



A doutrina internacionalista se posiciona favoravelmente ao diálogo entre os Direitos Internacional e Constitucional. Piovesan defende, em se tratando do impacto dos tratados internacionais de direitos humanos no direito interno brasileiro e considerando a hierarquia constitucional dos tratados, a possibilidade de três hipóteses acontecerem: “O direito enunciado no tratado internacional poderá: a) coincidir com o direito assegurado

pela Constituição (neste caso a Constituição reproduz preceitos do Direito Internacional dos Direitos Humanos); b) integrar, complementar e ampliar o universo de direitos constitucionalmente previstos; ou c) contrariar preceito internacional interno”. (PIOVESAN, 2010, p. 97).

A primeira hipótese se confirma dada: “com efeito, no ângulo estritamente jurídico, um primeiro impacto observado se atém a o fato de o Direito interno brasileiro, e em particular a Constituição de 1988, conter inúmeros dispositivos que reproduzem fielmente enunciados constantes dos tratados internacionais de direitos humanos”. PIOVESAN entende que “os tratados internacionais de direitos humanos estarão a reforçar o valor jurídicos dos direitos constitucionalmente assegurados, de forma que eventual violação do direito importará em responsabilização não apenas nacional, mas também internacional” (PIOVESAN, 2010, p. 98).











O segundo impacto do direito internacional dos direitos humanos sobre o direito constitucional é visto: “...decorrente da incorporação do Direito Internacional dos Direitos Humanos pelo Direito interno, resulta no alargamento do universo dos direitos nacionalmente garantidos. Com efeito, os tratados internacionais de direitos humanos reforçam a Carta de Direitos prevista constitucionalmente, inovando-as, integrando-a e complementando-a com a inclusão de novos direitos” (PIOVESAN, 2010, p. 98).

Na terceira hipótese quando o direito previsto no tratado internacional contrariar preceito interno, deve-se optar pela norma que for mais favorável à vítima. (PIOVESAN, 2010, p. 109).

Relembramos aqui que com a Emenda Constitucional n. 45, que acrescentou o Parágrafo 3.º, do artigo 5.º, há agora duas categorias de tratados internacionais: a) os materialmente constitucionais; e b) os material e formalmente constitucionais, por força do § 2.º do art. 5.º. Assim, “para além de serem materialmente constitucionais, poderão, a partir do § 3.º do mesmo dispositivo, acrescer a qualidade de formalmente constitucionais, equiparando-se às emendas à Constituição, no âmbito formal.” (PIOVESAN, 2010, p. 79).

Em perspectiva mais de compreensão do direito constitucional trazido pelo texto de 1988, Carlos Frederico Marés de Souza Filho





escreve que “A Constituição Federal reconhece aos índios o direito de ser índio, de manter-se índio, como sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso, reconhece o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Esta concepção é nova, e juridicamente revolucionária, porque rompe com a repetida visão integracionista. A partir de 5 de outubro de 1988, o índio, no Brasil, têm o direito de ser índio.” (SOUZA FILHO, 2010, p. 107).

Sobre o futuro dos povos indígenas, MARÉS vislumbra que

“Se os Estados não estão conseguindo pôr em prática o anunciado em suas constituições políticas, os próprios povos estão tratando de fazê-lo, e não só os indígenas, porque cada vez mais fica mais forte a necessidade de que todos sejam iguais em direitos, inclusive no sentido de ser desigual.

Parece que se anuncia o cumprimento da esperança sebastianista dos povos do altiplano, o corpo do Tupac Amaru, esquartejado e disperso pelos Andes começa a ser reencontrar: Quando o corpo reencontrar-se com a cabeça surgirá um novo líder que conduzirá o povo para a liberdade e para a vida feliz.

O Direito, a partir do compromisso constitucional, deve se reestruturar, encontrando novos paradigmas e principalmente, revendo a lógica do Estado”. (SOUZA FILHO, 2010, p. 196).

## **CONFRONTO ENTRE A NORMA E A APLICAÇÃO DA NORMA À REALIDADE: DESCUMPRIMENTO DA NORMA INTERNACIONAL E DA PRÓPRIA CONSTITUIÇÃO**

Conforme expusemos, os direitos indígenas estão previstos na Constituição Federal de 1988 e também na Convenção n. 169 da OIT, existindo, portanto, normas específicas para a questão indígenas no marco das relações destes com o Estado brasileiro.

Na existência de norma garantidora do direito de consulta aos povos indígenas, pela via da Convenção, e pelo reconhecimento de direitos étnicos e às terras, via Constituição, verificamos a guinada do Estado brasileiro, por via do governo federal, para um caminho distinto daquele indicado pela norma jurídica.

O descumprimento do artigo 6 da

Convenção n. 169 da OIT pelo Estado Brasileiro que não realiza, de forma correta e transparente, o comando da norma, só se explica se buscarmos diante de argumentos econômicos e desenvolvimentistas para geração de riqueza para o Brasil rico e industrializado em detrimento dos prejuízos ambientais e aos danos aos direitos dos povos indígenas afetados por obras faraônicas.

Não bastasse a aposta do Estado Brasileiro pelo desenvolvimento energético descomprometido com os interesses e direitos indígenas, que também com o direito ambiental, há a triste circunstância das estratégias aplicadas pelas empresas construtoras que articulam entre os indígenas a conhecida máxima de Maquiavel: “Divide e reinarás”.

Apesar dos esforços do Ministério Público Federal, instituição empenhada por força constitucional, na defesa dos direitos indígenas a luta pela exigência do cumprimento da norma pelo próprio Estado Brasileiro toma contornos surreais quando vemos a quantidade de ações que envolvem a temática dos povos indígenas.

Os movimentos indígenas e os que estudamos o tema do cumprimento do artigo 6 da Convenção n. 169 da OIT têm o mesma pergunta: Por que o governo brasileiro desde o início não realizou de forma clara e transparente o debate sobre as obras de impactos ambientais que atingem direitos dos povos indígenas? Por que não se realizou a consulta prévia e livre aos povos indígenas?








Como internacionalista, somos levados sim a lembrar que o descumprimento da Convenção n. 169 da OIT é um descumprimento a tratado internacional, portanto, descumprimento de norma diante da comunidade internacional.

A realidade da aplicação da norma ainda não coincide com a finalidade norma internacional prevista do artigo 6.º da Convenção, dado que o processo de consulta aos povos indígenas no processo de construção da Usina Belo Monte e Usinas Jirau / Santo Antônio, para o “Brasil Industrial”.

Para os que conhecemos a norma garantidora do direito de consulta dos povos indígenas, a condução da “consulta” parece mais um acinte ao espírito da própria Convenção e do princípio da boa fé e do próprio texto constitucional do artigo 231 da Constituição Federal.




A luta entre os interesses do Estado





brasileiro e os povos indígenas é permanente. Parece não haver dúvidas da opção do Brasil de garantir energia suficiente para as empresas do sul e sudeste com vistas à competitividade internacional como país emergente dos BRICS mesmo que descumprindo a norma que o próprio Estado Brasileiro assinou e ratificou mediante o Decreto 5.051/2004. Tanto é verdade tal postura do Estado Brasileiro que somente, em 2012, tardiamente, se institui Grupo de Trabalho para regulamentar o direito à consulta prévia quando já terminada a Usina em Santo Antônio, Rondônia, e, já começados os trabalhos em Belo Monte.

Apesar da sinalização de diálogo do governo com a criação do Grupo de Trabalho, parece-nos que a luta dos povos indígenas continuará mesmo se regulamentado o direito de consulta prévia. Nossa afirmativa se fundamenta com os dados da realidade social e política, como as posturas vindas do governo federal como a de Márcio Zimmermann, secretário executivo do Ministério de Minas e Energia, que disse: “o objetivo é seguir passos do Canadá e colocar os próprios indígenas como sócios dos investimentos em energia” (“Ministério sugere instalar hidrelétricas em terras indígenas”, *Carta Capital*, 10/06/2013.) Ou seja, a “política de desenvolvimento do Estado Brasileiro” continuará avançando pela periferia do Brasil amazônico com novas investidas contra os direitos dos povos indígenas, sejam aqueles previstos na Constituição sejam aqueles previstos na Convenção n. 169 da OIT.



Seja como for, estaremos alertas porque a luta pelo direito continua!


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 11.<sup>a</sup> ed. São Paulo:Saraiva, 2010, 608 p.

ROJAS GARZÓN, Biviany. (org). **Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais. Oportunidades e desafios para sua implementação**. Documento ISA 12, São Paulo:Instituto Socioambiental, 2009, 366 p.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional**. 36.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Melhoramentos, 2013, 926 p.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O Renascer dos Povos Indígenas para o direito**. Curitiba:Juruá, 2006, 212 p.




# ANÁLISE DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NO CURSO TÉCNICO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA – MODALIDADE PROEJA – NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE, CÂMPUS RIO BRANCO

Paulo Roberto de Souza


*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre*




## RESUMO



O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado inicialmente pelo Decreto nº 5.478 de 24/06/2005 e, alterado posteriormente pelo Decreto nº 5.840 de 13/07/2006, com a intenção de atender a população de jovens e adultos que por diversas situações acabaram excluídos do processo educacional. Esse programa busca criar a integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e pretende contribuir para a uma formação ampla de um cidadão crítico, consciente e participativo dentro de uma sociedade muitas vezes desigual.




O Instituto Federal do Acre foi criado pela Lei 11.892 de 29/12/2008 e iniciou suas atividades na cidade de Rio Branco a partir de Agosto de 2010, oferecendo o curso técnico de Manutenção e Suporte de Informática na modalidade PROEJA. Acreditando no importante papel do professor na elaboração de um currículo escolar, conforme mostra Gimeno Sacristán, o presente trabalho pretende fazer uma análise do currículo de Matemática no referido curso, buscando através de teorias comparar os currículos tradicionais da educação de jovens e adultos com o currículo do curso e sua relação com a educação profissional técnica e a formação de cidadãos críticos, conforme as orientações do programa.



**Palavras-chave:** Currículo. Matemática. EJA. Educação Profissional.



## INTRODUÇÃO






A educação no Brasil vem passando por várias alterações ao longo dos anos, através de mudanças em leis e criações de políticas públicas que visam a melhor formação de nossos cidadãos. Essas iniciativas têm por objetivo reparar anos de uma educação elitizada, que excluía as classes menos

favorecidas e geravam uma grande massa de pessoas que não conseguiam, muitas vezes, se inserir na sociedade e no mercado de trabalho.






Uma dessas ações foi a criação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, com o intuito de elevar a escolaridade com profissionalização e também atender aos jovens e adultos que, por diferentes razões, foram excluídos da educação básica regular, buscando dessa forma, contribuir para que esses sujeitos possam ter uma formação profissional de qualidade e reverter a situação em que se encontram. Na intenção de melhorar sua ação e cumprir os objetivos propostos, o programa é alterado em 2006 e passa a ser ofertado pelas unidades que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de forma obrigatória (BRASIL 2007).

Na cidade de Rio Branco esse programa passa a ser ofertado a partir do funcionamento do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) em agosto de 2010, com a criação do curso técnico de Manutenção e Suporte de Informática. A criação desse curso gera uma nova situação para a região, que anteriormente não possuía nenhuma ação nessa área e, portanto, tem-se a necessidade da criação de um novo currículo que consiga atingir os objetivos primordiais do programa, sem deixar de lado os aspectos culturais e os processos educacionais, conforme nos diz Gimeno Sacristán (2000). Sendo um curso na área tecnológica, a Matemática surge como um elo entre as disciplinas relacionadas ao ensino básico e as disciplinas técnicas, devendo atender a essas duas demandas.



Neste trabalho temos a intenção de analisar como foi proposto o currículo de Matemática deste curso, verificando como foi pensada a integração entre educação profissional técnica e educação básica, levando-se em conta as diretrizes e as experiências já existentes, além dos autores que discutem sobre a formação de currículo.



Para fazer a análise proposta neste artigo se faz necessário um resgate dos princípios norteadores de currículo, das diretrizes nacionais do ensino médio e da educação de jovens e adultos, das diretrizes do PROEJA presentes nas resoluções e no documento base do programa, para que desse modo, seja possível uma análise embasada e comprometida com princípios educacionais claros. Nessa situação não é possível uma análise específica sem falar de contextos mais gerais, uma vez que a educação não se faz de forma compartimentalizada.



Ao falar sobre currículo, diferentes ideias vem à tona, visto a diversidade de utilizações. Segundo o dicionário Aurélio online temos: “s.m. Aportuguesamento da expr. latina *curriculum vitae*. / Curso. / Parte de um curso literário. / As matérias de um curso”. Buscando a origem latina da palavra, *curriculum* significa corrida ou lugar onde se corre, derivado do termo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. Para Gimeno Sacristán (1998), a escolaridade é um percurso a ser seguido pelos alunos e o currículo o guia de seu progresso nessa jornada. Por isso, no momento em que o processo de escolarização começa a atender um grupo cada vez maior de pessoas e, necessita ser reestruturado para cumprir suas necessidades de organização, o currículo se torna um problema a ser resolvido, podendo inclusive, servir a interesses sociais e assumir um caráter controlador e regulador da distribuição do conhecimento, uma vez que determina o que deve ou não ser ensinado durante a ação educativa. Segundo Pacheco (1996) a palavra currículo está associado a duas ideias principais: sequência ordenada e noção de totalidade de estudos. Ele ainda nos diz que, “Se o *curriculum vitae* é o percurso concreto de uma dada pessoa, então o currículo (da educação formal ou informal) é o projecto que obedece a propósitos bem definidos” (Pacheco, 1996 p.16).




Segundo Gimeno Sacristán (1998), ao tratarmos os problemas sobre currículo podemos organizá-los em duas categorias, sendo os problemas *macrocurriculares* aqueles mais ligados às situações gerais e focados no conjunto de toda a estrutura do currículo. Os problemas *microcurriculares* estariam relacionados com cada matéria ou disciplina em particular, sendo essa a situação que será tratada nesse artigo, uma vez que se propões a análise do currículo de

matemática. Independente disso é necessário uma análise um pouco mais geral, uma vez que a educação não pode ser restrita a união dos problemas próprios de cada área, sem que haja um debate da situação como um todo, uma vez que o currículo não define somente os conteúdos, mas também a formação geral do cidadão dentro de um contexto histórico-cultural, socioeconômico e político e que leva em consideração a realidade da região onde o curso está inserido e até mesmo além dessa, uma vez que estamos vivendo numa sociedade globalizada.



Pacheco (1996) nos mostra que é muito difícil definir o termo currículo, uma vez que existem diferentes concepções envolvidas e não há um consenso entre elas. O currículo surge como uma intenção de organizar práticas e comportamentos que há muito já vem sendo discutidos, rediscutidos, sistematizados e aplicados em ambientes escolares e, portanto, deve-se ter muito cuidado ao tentar focar num conceito único para o tema. Ainda assim, o autor discute sobre duas definições mais comuns e que se contrapõem ao falar sobre o tema: na primeira temos um currículo formal e planejado, em que ele será um conjunto de conteúdos a serem ensinados, organizados por disciplinas, temas ou áreas de estudos, seguindo um plano de ação pedagógica (visão mais tradicional do currículo); na segunda temos um currículo mais informal, sendo um conjunto de experiências mais educativas e dinâmicas, como um processo decorrente da aplicação do plano de ação, sem possuir uma estrutura previamente determinada.

Gimeno Sacristán (2000) traz as ideias de vários autores sobre o que seria o currículo, e dentre essas, a ideia de Grundy (1987) se aproxima mais da que acreditamos, uma vez que ela define o currículo como uma “construção cultural” e um modo de organizar as práticas educativas, ao invés de um conceito abstrato que existe fora e prévio à experiência humana.



Apesar da elaboração do currículo de Matemática para o curso de Manutenção e Suporte de Informática ser uma questão microcurricular, ao encarmos o currículo como a “construção cultural” sugerida por Grundy estamos levando em consideração nossa realidade histórico-cultural e socioeconômica, que é muito importante para a formação de um cidadão que ao final do curso vai enfrentar um mercado de trabalho






e precisa ser autônomo, reflexivo e crítico da sociedade onde vive e onde foi formado.




Nessa perspectiva e usando as ideias de Pires (1999), o papel do professor na criação do currículo deve ser fundamental, seja ele seguindo um modelo mais tradicional (ou conservador), em que recebe um programa pronto para ser aplicado e se torna apenas um usuário (ou consumidor) de práticas que não foram pensadas por ele e, muitas vezes, podem não estar ligadas a sua realidade, ou então, um perfil mais inovador, entrando numa esfera de criação e reflexão sobre o trabalho que deve ser desenvolvido, levando em consideração à realidade em que vive e as necessidades reais dos educandos com quem trabalha. Desta forma conseguimos visualizar duas posturas possíveis para o professor: o criador ou, o executor do currículo e essas posturas definirão todo o desenvolvimento do curso e a formação dos alunos.



Toda a discussão aqui apresentada acerca do currículo deve considerar também o fato deste curso fazer parte de um programa governamental que, segue leis e pareceres que regulamentam a sua execução. Além disso, o programa está sendo realizado pela primeira vez na região, marcando o início de uma nova instituição de ensino criada a partir do projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Sendo uma nova instituição, gera-se toda a esperança e possibilidade de que ocorram debates e reflexões na criação de currículos, que poderão ser construções coletivas dessa nova equipe, buscando alternativas aos modelos tradicionais.



Sendo um curso voltado para a educação de jovens e adultos (EJA) e integrado a educação tecnológica, devemos levar em consideração o que diz a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) e os pareceres que regulamentam essa modalidade de ensino. Na resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, artigo 5º parágrafo único, temos uma orientação sobre como organizar a identidade da EJA e, conseqüentemente, organizar o seu currículo, a partir das diretrizes já existentes para ensino fundamental e médio. Assim,



como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios

de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio... (Brasil, 2000)

A partir desse parágrafo vemos que há certa liberdade na criação de um currículo para atender a educação de jovens e adultos e isso é largamente explorado quando falamos de um currículo voltado para um curso integrado à educação profissional, podendo dessa forma se desvincular de modelos tradicionais. No documento base do PROEJA (Brasil 2007), que é o documento norteador para a criação dos cursos desse programa, vemos como sugestão a criação de “currículos integrados”, criados a partir de discussões coletivas que buscam uma formação mais completa do aluno; este irá se qualificar social e profissionalmente, além de aumentar sua escolaridade. No entanto, esse currículo não se preocupa somente com o mercado de trabalho, mas com a construção de um sujeito crítico e reflexivo, levando-se em conta os conhecimentos prévios, os seus saberes e as suas especificidades, gerando um processo de “emancipação humana”. Dessa forma

define-se, então, o currículo como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. (Brasil, 2007)

Dessa maneira, temos que o currículo está em constante construção e reflexão por parte dos docentes que trabalham com ele, levando-se em consideração a realidade a qual pertence e por isso, não deveria seguir padrões estanques e pré-determinados, visto que não tem somente uma função instrucional, mas também deveria gerar mudanças sociais e culturais.

A criação de um curso de formação integral, que dê aos alunos uma formação acadêmica consistente e ainda os prepare para o mercado de trabalho é o principal objetivo na educação profissional e tecnológica, como podemos observar na resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define



as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e tecnológica:

Art. 13: A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar:

...

III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;

Art. 14 Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:  
I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação... (Brasil, 2012)

Para analisar o currículo de Matemática do PROEJA deve-se considerar todas as ideias descritas anteriormente nos documentos oficiais, verificando se elas foram seguidas na elaboração deste, além dos autores que nos trazem a discussão sobre a construção de um currículo que seja significativo para a aprendizagem e formação de nossos alunos.

Ao iniciar suas atividades no ano de 2010, na cidade de Rio Branco, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) ofereceu três cursos para a população, cujo ingresso seria feito através de sorteio de vagas, acreditando que essa forma seria uma maneira mais justa de garantir o ingresso de camadas mais populares da população. Dos cursos oferecidos, dois eram técnicos na modalidade subsequente, (Segurança do Trabalho e Cooperativismo) que são cursos voltados para estudantes que já concluíram o Ensino Médio, enquanto que o terceiro curso era o de Manutenção e Suporte de Informática, integrado à modalidade Educação de Jovens e Adultos, que será o objeto de análise desse artigo. Para este curso foram formadas duas turmas nos períodos matutino e vespertino, com duração total de sete semestres, após os quais os alunos sairão habilitados com ensino médio e técnicos em manutenção e suporte de informática.

O curso segue as normas do Decreto nº











5.840 de 13/07/2006 que criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através de seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que é o norteador das ações relacionadas ao curso. Este documento leva em consideração os documentos oficiais e também as questões institucionais como vemos a seguir:

O Projeto Pedagógico do Curso de Manutenção e Suporte em Informática tem a finalidade de articular o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA em nível médio de ensino no Instituto Federal do Acre, campus de Rio Branco, AC.

Estão presentes, também, como marco orientador desta proposta, as decisões institucionais traduzidas nos objetivos desta instituição e na compreensão da educação como uma prática social, os quais se materializam na função social do IFAC de promover uma educação científica, tecnológica e humanística, visando formar e qualificar cidadãos, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (IFAC, 2011)

A criação desse curso abre uma nova possibilidade de formação para a população na cidade de Rio Branco, principalmente entre as pessoas que não conseguiram concluir seus estudos na idade correta e na educação regular. No PPC do curso fica clara a preocupação em atender as classes menos favorecidas da sociedade, visando uma transformação significativa na vida dessas pessoas.

Assim, o Instituto Federal do Acre, por meio do campus Rio Branco, optou pela oferta de cursos de nível médio profissionalizante de trabalhadores para atender às necessidades de escolarização dos jovens e adultos de nossa região. Esta determinação visa abraçar, como Instituição Federal de Ensino voltada à educação profissional, a implantação de uma política pública na perspectiva de desenvolvimento, emancipação e, acima de tudo, de justiça social, que contribua para reversão do quadro de desigualdade sócio-econômica que ainda predomina em nosso país. (IFAC, 2011)



O PPC do curso propõe o oferecimento da formação básica e da formação técnica ao educando, de modo que ele possa aumentar seu nível de conhecimento acadêmico e continuar seus estudos em outros níveis, além de se inserir no mundo do trabalho, tendo uma visão crítica, ética, humanista, política e social. Para cumprir esse objetivo são necessárias algumas competências básicas, além de uma organização curricular que preze pela integração entre as disciplinas de formação básica e as de formação profissional.

Observa-se neste documento a intenção de se criar um currículo amplo, preocupado com a formação profissional, cultural e humanística dos estudantes, através de disciplinas organizadas em eixos que se integram a partir de projetos, experiências e atividades que levem à aprendizagem. Nessa perspectiva, a utilização de temas integradores transversais, temas gerais que estão ligados entre si, encontros pedagógicos periódicos ou outras estratégias que seriam aplicadas, podem auxiliar no cumprimento dos objetivos principais que são propostos pela instituição. Além disso, diagnosticar as necessidades e a realidade da região onde o curso será realizado é extremamente importante para a construção do currículo integrado.

No PPC encontram-se todas as normatizações e sugestões que deverão ser aplicadas para a organização e realização dos cursos, incluindo-se aí os currículos das disciplinas. Apesar de este documento trazer uma estrutura inicial muito interessante, dentro das propostas dos documentos oficiais e, além disso, ainda seguir ideias encontradas e defendidas por vários teóricos que trabalham com currículo, na prática, o modelo adotado pela instituição é um modelo tradicional e conservador. Seguindo a leitura do PPC observamos que há a apresentação de uma matriz curricular referente ao curso, onde se encontram distribuídas a carga horária, a duração do curso, como ele será estruturado, todas as disciplinas que os alunos irão cursar, sejam elas básicas ou técnicas, a carga horária da parte prática do curso e, a organização das disciplinas dentro dos períodos do curso.











Nessa matriz curricular, que prefiro chamar de grade curricular, não há qualquer menção a como essas disciplinas serão trabalhadas ou se existe alguma integração entre elas. Também não se percebe nenhum padrão quanto à distribuição das cargas

horárias ou da distribuição das disciplinas durante os semestres do curso, se parecendo muito com os formatos mais tradicionais de ensino, muito diferente do que estava escrito no início do próprio documento e das várias diretrizes existentes. A única menção a um trabalho integrador observada nessa grade curricular é a existência de eixos transversais assinalados a partir do 4º semestre do curso, sem haver qualquer explicação de como eles serão trabalhados pelos professores.

A disciplina de Matemática aparece nos primeiros quatro semestres do curso, com carga horária de 90 horas (1º semestre), 60 horas (2º semestre), 45 horas (3º semestre) e 50 horas (4º semestre). Nessa grade curricular não aparece qualquer indício de que haja um trabalho integrador entre a disciplina e o restante do curso, seja com disciplinas básicas de áreas correlatas, como a Física, a Química, a Biologia, entre outras, ou entre as disciplinas técnicas da área de Informática. Além dessa grade curricular, a única menção feita à disciplina de Matemática nesse documento é em seu apêndice, quando verificamos um ementário contendo todo o conteúdo proposto para ser trabalhado com esses alunos. Essas ementas são listas de conteúdos e de bibliografias que contem esses conteúdos indicados, sem qualquer sugestão à maneira como poderiam ser trabalhados com os alunos.

Apesar dos documentos oficiais sugerirem um currículo integrador, em que se evite trabalhar de forma tradicional e se preze a formação mais completa, através da construção de uma proposta consciente que leve em consideração a realidade do aluno e de sua formação técnica, o que se observa é um currículo tradicional, tratado como uma lista de conteúdos, cujos temas seguem o padrão adotado por qualquer livro didático de ensino médio, sem ao menos levar em consideração o fato de se estar trabalhando com jovens e adultos, que muitas vezes já ficaram de fora da educação tradicional e buscam uma nova oportunidade de serem inseridos na educação e no mercado de trabalho.

Mesmo sendo uma nova instituição, com um modelo de curso novo e que dá abertura para um trabalho diferenciado, nota-se que a proposta para a área de Matemática segue uma linha pré-formata, baseada em livros didáticos tradicionais e onde se vê pouca ou quase nenhuma inovação, mesmo sendo um curso da área de informática, onde teoricamente seria



mais fácil realizar atividades de integração. Dessa forma, uma excelente oportunidade de trabalhar com um currículo construído coletivamente e de forma integrada acaba sendo desperdiçada em favor de uma metodologia tradicional que acaba causando desinteresse e insatisfação num grupo de alunos que já perdeu muito da educação. Além dessa perda devemos lembrar que a construção de um currículo integrador é um exercício fantástico para a formação docente, como nos diz Pires (1999), ao mostrar que podemos ser um “professor criador” ou um “professor executor”.

É importante salientar também que, por ser uma nova experiência na região, muitas vezes os professores não estavam preparados ou não tinham todo o embasamento teórico necessário para efetuar um trabalho diferente do que temos. A minha visão sobre esse material é pautada em leituras feitas sobre o tema currículo, na minha experiência trabalhando em anos anteriores com o público da EJA e na minha própria experiência trabalhando nesse curso, um ano após a sua criação, quando comecei a trabalhar no IFAC e, por isso, acabo tendo uma visão mais crítica do curso e posso enxergar coisas que inicialmente não foram percebidas pelos primeiros a pensarem sobre o tema. Também é importante ressaltar que algumas resoluções que esclarecem como deveria funcionar a organização curricular desse curso foram criadas posteriormente a ele, cabendo ainda algumas alterações.

O processo educacional não está parado no tempo e por isso, ainda temos muitas oportunidades para reformular e repensar a maneira como os cursos foram criados. Atualmente temos várias pessoas engajadas em reformular o curso com o intuito de atender mais prontamente aos objetivos propostos pelo decreto de criação do programa e pelo documento base. Esse artigo surge com a intenção de levantar possibilidades e discussões que gerem mudanças significativas no currículo de Matemática do curso, de modo que fiquemos cada vez mais próximos dos objetivos principais da educação, formando alunos críticos e capazes de viver na sociedade atual, garantindo seu espaço com dignidade e diminuindo as desigualdades existentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil, **Decreto nº 5.840 de 13/07/2006**, disponível em < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/.../decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/.../decreto/D5840.htm) >.

Brasil, **Lei 11.892 de 29/12/2008**, disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**, disponível em < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica) >.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, **Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012**, disponível em < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica) >.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, **Documento base do Proeja** disponível em < [portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf) >.

Gimeno Sacristán, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

Gimeno Sacristán, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

Ministério da Educação e do Desporto, Instituto Federal De Ciência E Tecnologia Do Acre, **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**, Rio Branco: 2011

Pacheco José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. 1 ed. Lisboa: Porto Editora, 1996.

Pires, Manuela. **O professor e o currículo. Educação e Matemática**. Lisboa, nº 55, p. 3-6, Novembro/Dezembro 1999.

# O JOGO NO LAPTOP UCA POSSIBILITANDO DIAGNOSTICAR AS DIFICULDADES COM AS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS COM ESTUDANTES DO 6º ANO

Pedro Ivo Braña Santos  
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Nesta comunicação procuramos relatar uma experiência vivenciada, em 2013, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola rural do município de Rio Branco em atividades de ensino com o Laptop Educacional UCA. A atividade inicial consistiu em trabalhar com alguns jogos presentes no próprio laptop para a verificação das habilidades dos discentes com cálculos básicos envolvendo as quatro operações matemáticas. Diagnosticado a situação de duas turmas do 6º ano, utilizando o *Tux Math*, jogo presente no laptop com diferentes níveis de dificuldades, o professor resolveu em seguida trabalhar com situações problemas envolvendo as operações fundamentais levando seus alunos a um outro estágio de aprendizado, utilizando um outro aplicativo presente no UCA, a planilha eletrônica *KSpread*. Nessa etapa de desenvolvimento da aula foi possível trabalhar com problemas relacionados ao dia a dia dos alunos e vislumbrar como os alunos utilizam estratégias diferenciadas para chegarem à solução do problema. Com a pesquisa ficou evidenciado os recursos utilizados pelos alunos para resolverem as atividades propostas. A investigação tem o intuito de divulgar parte dos resultados obtidos com o projeto de pesquisa Laptop Educacional UCA – Análise das Práticas Pedagógicas e da Formação dos professores das Escolas do Projeto piloto do Acre, financiado pelo CNPq. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo seu corpus constituído por meio de observação participante na disciplina de matemática, com a utilização de questionários, filmagens e os relatos dos alunos no caderno. Assim a atividade desenvolvida mostrou que o ensino por meio de utilização de aplicativos presentes no computador requer que o professor tenha uma ampliação do conhecimento específico com o uso da tecnologia para desenvolver as

suas atividades com sucesso, pois o mesmo precisa conhecer também a linguagem da máquina para ensinar matemática integrada à tecnologia de forma satisfatória.

**Palavras-chave:** Jogo. Laptop Educacional UCA. Ensino de matemática.

## INTRODUÇÃO

O artigo que apresentamos tem o intuito de mostrar o uso do computador como recurso didático para as práticas pedagógicas nos diversos componentes curriculares, em especial no uso das operações aritméticas, incitando tanto professor como o aluno a descoberta e preocupando-se com quando, por que e como usar a informática para que a mesma contribua efetivamente para a construção do conhecimento.

Embora as escolas tenham os laptops UCA disponíveis, ainda não são utilizados como deveriam sejam porque os professores não tiveram formação ou se sentem inseguros, ou por medo do novo, ou por ver a informática como algo difícil de trabalhar. Outro fato observado é que eles se justificam que já utilizam o computador e também a internet para preparar suas aulas, porém ainda são poucos os professores que conseguem utilizar os mesmos na sua atividade em sala de aula, como instrumento pedagógico.

Assim uma das finalidades desse artigo é apresentar atividades ao professor procurando incentivá-lo ao uso do laptop - UCA em suas aulas de matemática como recurso didático e pedagógico, além de sugestões de algumas metodologias que pode ser utilizadas por ele ao detectar através de um jogo educativo, o *TuxMat* presente no UCA, as dificuldades dos alunos frente as quatro operações fundamentais. Nesse intuito o planejamento das atividades elencadas transcorreu de forma consistente com objetivos bem definidos a fim de se alcançar resultados adequados.



As aulas foram planejadas baseadas no material didático do professor de matemática de uma turma do 6º ano procurando sanar as dificuldades dos alunos frente às

quatro operações matemáticas. A seguir apresentaremos uma imagem do laptop UCA e o seu teclado com uma seta indicativa de onde se liga o computador, conforme figura 01.



**Figura 01:** Laptop Educacional UCA à esquerda e seu teclado com uma seta indicativa do botão ligar. Laptop fechado de fácil manuseio

Fonte: Manual da apropriação tecnológica, UNICAMP, 2010.

Dando sequência explanaremos conforme teóricos sobre a importância de se trabalhar com jogos educativos para amenizar as dificuldades do aluno procurando mostrar a partir do jogo outras formas de atividades para que o aluno desenvolva o raciocínio lógico e aprenda algumas técnicas de multiplicação com as mãos para que entenda o processo multiplicativo.

Continuando mostraremos algumas situações ocorridas na execução da atividade com o uso do laptop – UCA, onde os mesmos tiveram que pausar o jogo *Tux Math* para recorrer a alguma estratégia para se chegar ao resultado da operação.

Após se detectar as dificuldades dos mesmos com as operações, mostraremos algumas sugestões de como poderiam sanar suas dificuldades.

As aulas foram planejadas baseadas no material didático do professor de matemática de uma turma do 6º ano de uma escola rural do estado do Acre contemplada pelo projeto financiado pelo CNPq, procurando levar o aluno a perceber as várias formas de se chegar ao resultado de uma operação.

Acreditamos que o jogo no computador sirva como um aliado ao ensino aprendizagem da matemática desde que as aulas sejam bem planejadas e com objetivos bem traçados para se alcançar a meta desejada. Ter o computador na sala de aula é uma tendência irreversível, a maior dificuldade não é colocar o computador em sala de aula, mas fazer o professor usá-lo convenientemente.

## O JOGO PRESENTE NO COMPUTADOR COMO FERRAMENTA DE ENSINO APRENDIZAGEM

Vários são os educadores matemáticos que defendem o uso de jogos no ensino da matemática. Podemos também pensar o jogo como uma tendência em educação matemática que vem ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem da matemática adotando todo o processo em bases mais científicas. Como afirma Moura (2001 p.76-77):

A análise dos novos elementos incorporados ao ensino de matemática não pode deixar de considerar o avanço das discussões a respeito da educação e dos fatores que contribuem para [...] aprendizagem. O jogo aparece deste modo, dentro de um amplo cenário que procura apresentar a educação, em particular a educação matemática, em bases cada vez mais científicas.

Dessa forma o jogo deve ter objetivos claros a ser alcançado e para esse fim deve ser bem planejado.

O jogo no computador pode constituir como um recurso para o professor na sua prática docente, contribuindo para a conscientização de que a Matemática pode ser aprendida pelas crianças a partir de experiências apropriadas e significativas para elas. Pois, as crianças já possuem a curiosidade do mundo em que vivem; o professor pode também buscar novos caminhos para o ensino e aprendizagem desta

disciplina, rompendo as dificuldades tanto ao se ensinar, quanto ao se aprender, barreiras estas, que angustiam professores e alunos nas aulas de Matemática.

Para D'Ambrósio (1998) um dos problemas do ensino da Matemática é que ela tem sido pensada e tratada por alunos e professores, autoridades e pais como um conhecimento congelado que deve ser transmitido. Em geral, o ensino considerado antigo, velho, chato, fora da realidade do aluno, não tem a dinâmica do mundo de hoje, onde a tecnologia está inserida na sociedade global.

De acordo Rizek (2006), os jogos eletrônicos oferecem as seguintes variações:

- Jogos de Aventura: apresenta desafios a serem solucionados pelos jogadores por etapa. A história se desenvolve à medida que os problemas mais complexos são solucionados pelo jogador.

- Jogos de Ação: a habilidade em manusear os controles é fator um fator principal, com os objetivos de derrubar alvos, eliminar inimigos, desviar de obstáculos, entre outras situações que exigem agilidade.

- Shooter: jogo de ação e aventura que oferece uma visão do cenário com um personagem principal.

- Simulação: podem variar de jogo para jogo, indo desde a construção do modelo de crescimento de uma cidade até a invenção de um relacionamento.

Com o jogo o professor deve romper com o preconceito de que eles estimulam o isolamento. Ao contrário, ele pode contribuir para a aprendizagem da disciplina de Matemática, tornando ela mais dinâmica e mais significativa.

Na sequência apresentaremos o jogo Tux Math com o intuito de observar as dificuldades dos alunos de uma turma do 6º ano e propor algumas atividades para sanar tais dificuldades.

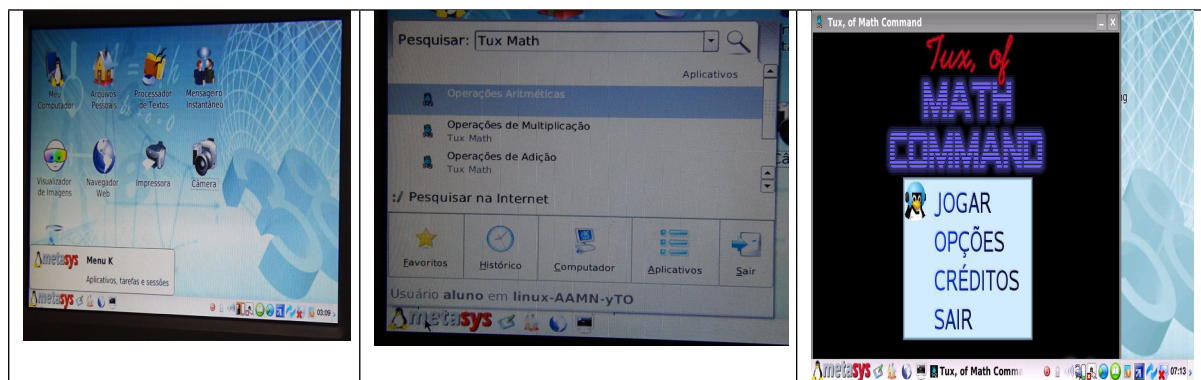
## O TUX MATH COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DAS OPERAÇÕES ARITMÉTICAS

O Tux Math é um jogo de arcada que implica a capacidade de efetuar cálculos aritméticos simples, de forma rápida, para que as crianças progridam no jogo apresentando vários níveis e pontuação.

É um jogo educativo que vai ensinar matemática de uma forma mais criativa e divertida. O jogo é uma espécie de SpaceInvaders, onde os meteoros são acompanhados por operações matemáticas e para destruí-los você terá que resolver as operações. O personagem principal do jogo é o famoso Pinguim Tux, que vai destruir todos os meteoros com sua arma de raios laser, ativada pelas soluções matemáticas.





Possui várias opções de jogo, basta clicar na desejada para começar a jogar: Math Command Training Academy: Nesta você escolhe que tipo de operação deseja realizar (adição, subtração, multiplicação ou divisão), clique na escolhida e o jogo inicia automaticamente. Conforme as operações vão aparecendo, deve-se digitar o resultado e clicar “enter” para destruir os cometas.

Vejamos os passos para se chegar ao jogo Tux Math, conforme figura 02:




**Figura 02:** Tela inicial (Metasys); Escreve-se o nome do jogo Tux Math em pesquisar; Tela do jogo.


Fonte: Arquivos do Projeto – UCA - UFAC, 2013.



Inicialmente clicamos em metasys, em seguida abrirá uma tela pesquisar onde você escreverá o nome do jogo Tux Math e irão aparecer as opções dos jogos com as operações aritméticas respectivamente: Operações aritméticas (todas em conjunto), operações de multiplicação, operações de adição, operações de subtração e operações de divisão, aparecem nessa ordem onde você fará a opção de qual você optará por iniciar jogando. Após escolher uma das opções aperte (↵), que significa enter (confirmação). Na sequência vai aparecer a seguinte tela: JOGAR (quando você deseja iniciar o jogo clique nesta opção), OPÇÕES (esta opção não está habilitada no sistema), CRÉDITOS (é uma breve história do Tux Math, porém está em inglês) e SAIR (quando você deseja sair do jogo). Escolha a opção JOGAR e em seguida aperte (↵) (enter). Conforme ilustrado na figura 02 acima para iniciar o jogo.






O professor poderá avaliar o aluno durante o jogo observando a sua capacidade de assimilar, compreender, questionar e habilidades para resolver as operações de uma forma dinâmica verificando suas dificuldades para em seguida propor atividades para sanar as dúvidas observadas.




Vejamos a experiência realizada na escola rural Santiago Dantas contemplada pelo projeto UCA –UFAC.

### **ATIVIDADES COM O TUX MATH COM UMA TURMA DO 6º ANO**



As aulas na Escola Estadual Rural de Ensino Fundamental e Médio Dr. Santiago Dantas, iniciaram em 25 de fevereiro de 2013, tendo trezentos e setenta e três laptops UCA desde o final de 2010, para inserir à prática pedagógica dos professores o uso desse recurso nas ações em sala de aula com seus alunos. Assim, para essa comunicação vamos apresentar a continuidade das ações iniciadas em 2013 com uma turma do 6º Ano, com vinte e quatro alunos matriculados, com faixa etária de 10 a 13 anos.



As atividades realizadas com o laptop - UCA usando o Tux Math, realizadas no primeiro semestre de 2013, permitiram publicações no XI ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática – na UFPR em Curitiba - PR e IV SHIAM – Seminário de História de/em aulas de Matemática na UNICAMP – SP, ambos ocorridos em julho de 2013. Dentre os

artigos publicados temos, “OS SABERES E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI: AS TICS INTEGRADAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR” em Curitiba- PR e “AS TICS INTEGRADAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UMA REALIDADE POSSÍVEL” em Campinas-SP.

O retorno no 2º semestre na escola foi para verificar se o professor continuava trabalhando com o laptop integrando as suas atividades em sala de aula. Mesmo com dificuldades ficamos satisfeitos, pois o mesmo não havia desistido. Estava utilizando o laptop com os alunos para que os mesmos utilizassem o Tux Math para melhorarem o cálculo mental, o raciocínio e percebessem as propriedades envolvidas nas operações.

De acordo com Niederauer e Aguiar (2007, p.9), na introdução do Livro Desafios e Enigmas diz que o raciocínio é “parte do nosso pensamento, tendo papel importante na formação de conceitos e na solução de problemas. Ao desenvolver nossa capacidade de raciocinar, estaremos aptos a lidar com mais variados problemas do dia-a-dia”.

Voltamos na escola com os dois bolsistas para que os mesmos filmassem as aulas e nos ajudassem a detectar os cálculos que os alunos não conseguiam realizar e tinham que pausar o computador, utilizando a tecla “p”, para propormos atividades referentes as operações detectadas que os mesmos não conseguiam realizar o cálculo mental. Com o *Tux Math* os alunos precisam pensar com rapidez, ter habilidades para digitar o resultado da operação e depois clicar em enter (↵) para confirmar a resposta.

Assim enquanto os alunos jogavam pedíamos que anotassem as operações que pausavam ou não conseguiam resolver rapidamente, anotando até que nível do jogo conseguiam ir, para depois ensinarmos algumas técnicas utilizando a multiplicação com as mãos, técnica ensinada por Niederauer e Aguiar (2007, p. 201 e 202) em seu livro “Desafios e Enigmas: Uma forma descontraída de colocar ‘a prova seu raciocínio”.

Eles já se encontravam bem à vontade com o laptop – UCA. O aluno que conseguiu ir mais longe ao jogo, foi até o nível dez. Vejamos a seguir algumas situações ocorridas na aula conforme figura 03.





**Figura 03:** Telas do jogo “Tux Math pausadas”.  
Fonte: Arquivos Gravados do Projeto – UCA - UFAC, 2013.

Para resolverem essas telas de multiplicação eles utilizavam a técnica de grade (desenhando uma tabela com 6 linhas e 6 colunas e a seguir saíram preenchendo os números de acordo com o número de quadrados distribuídos em linhas e colunas, totalizando 36 quadrados; na tela cuja operação é  $7 \times 7$  foi utilizada a técnica de multiplicação com as mãos, onde você numera ambas as mãos de 10 a 6 de fora para dentro e a partir daí une o quarto dedo de cada mão que corresponde ao número 7, assim dos dedos unidos para baixo temos as dezenas que corresponde a 2 dedos da mão esquerda, mais 2 dedos da mão direita que corresponde a 4 dezenas que dá 40. Na mão direita temos 3 dedos acima dos

dedos unidos que corresponde a 3 unidades e 3 dedos na mão esquerda que corresponde a 3 unidades, efetuamos a multiplicação entre eles que será  $3 \times 3 = 9$  unidades. Assim  $40 \text{ unidades} + 9 \text{ unidades} = 49 \text{ unidades}$ , resultado da operação de  $7 \times 7$ . Na terceira tela temos a operação  $8 \times 9$  que foi resolvida por agrupamento. Foi desenhado 8 colunas de 9 pauzinhos, totalizando a operação  $9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 = 18 + 18 + 18 + 18 = 36 + 36 = 72$ . Já na multiplicação por zero que aparece foi explicado que o zero é o elemento neutro da adição e portanto qualquer número multiplicado por zero é sempre zero. Veja figura 04.

6 X 6 : utilizando grade					
1	2	3	4	5	6
2	4	6	8	10	12
3	6	9	12	15	18
4	8	12	16	20	24
5	10	15	20	25	30
6	12	18	24	30	36

7 X 7 : utilizando as mãos	
	
<p>4 D = 40 U MAIS 3U MÃO ESQUERDA E 3 U MÃO DIREITA = <math>3 \times 3 = 9</math> U. ASSIM: <math>40U + 9 U = 49 U</math>.</p>	

8 X 9 = por agrupamento	
<p>↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ = 9          ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ = 9          ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ = 9          ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ = 9          ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ = 9          ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ = 9          ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ = 9</p> <hr/> <p>= <math>8 \times 9 = 18 + 18 + 18 + 18 = 18 \times 4 = 72</math></p>	

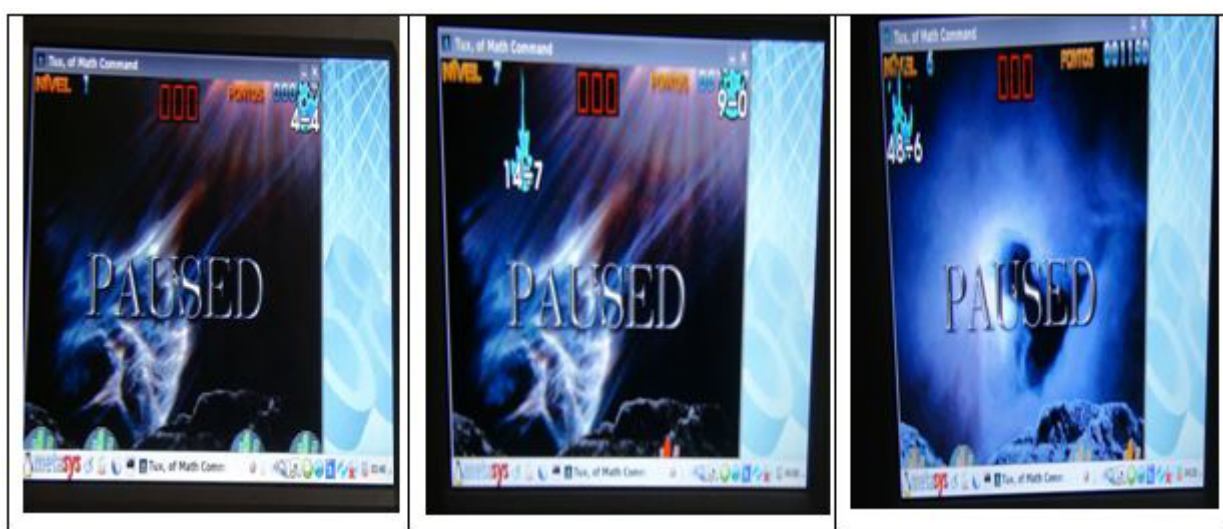
**Figura 04:** Telas com as técnicas de multiplicação.  
Fonte: Arquivos Gravados do Projeto – UCA - UFAC, 2013.



Mesmo nas operações de adição e subtração os alunos recorreram para efetuar os cálculos com rapidez às mãos, utilizaram o caderno fazendo riscos e agrupando os números, e pausavam o jogo quando não sabiam a operação de cabeça. Nesse momento, utilizavam o caderno, a tabuada, as mãos para realizar as operações, depois acionavam a continuação do jogo, digitando o resultado. Nesse ponto, é importante destacar as estratégias utilizadas pelos mesmos para se chegar ao resultado da operação. Os alunos começaram a refletir em busca do resultado das operações aritméticas, construindo cada um ao seu modo, estratégias para se chegar ao resultado final e conseguir aumentar

de nível no jogo e com isso pontuar mais. Importante salientar que erraram muitas vezes a resposta, porém quanto mais jogavam conseguiam avançar mais no nível do jogo, trabalhando melhor suas habilidades (atenção, memorização, rapidez, cálculo mental e outros) com o computador. Assim, destaca-se a importância do erro na aprendizagem e das diversas formas de representar os resultados obtidos.

Outras telas foram observadas que foram dadas pause seguem abaixo onde foram aplicadas a resolução de problemas para resolução das mesmas, conforme figura 05 abaixo.



**Fig. 05:** Telas do jogo “Tux Math pausadas em operações de dividir”.

Fonte: Arquivos Gravados do Projeto – UCA - UFAC, 2013.

Para resolverem estas questões utilizaram agrupamentos e deu-se a opção da resolução de problemas. Montando assim três situações – problema uma para cada tela presente na figura 05. Seguem na sequência os problemas elaborados e as estratégias de resolução conforme figura 06.

## ATIVIDADES DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

**Atividade 01:** A professora de Matemática tinha quatro lápis de tabuada e resolveu dar de presente para quatro de seus alunos do 6º ano que tinham mais dificuldades, no caso, Maria, José, João e Ana. Cada aluno ganhou quantos lápis?

Resposta: Conforme figura 06 cada aluno

ganhou um lápis de presente de sua professora.

**Atividade 02:** Gabriel ganhou 14 ingressos da promoção, “coca cola leve 100 amigos para a copa”, e resolveu repartir entre seus 7 tios. Cada tio ganhou quantos ingressos de seu sobrinho? Resposta: Cada tio ganhou dois ingressos.

**Atividade 03:** Marina tinha 48 ingressos para a copa do mundo, jogo do Brasil e queria repartir entre suas 6 tias. Quantos ingressos cada uma ganhou?

Resposta: Cada tia de Marina ganhou oito ingressos.

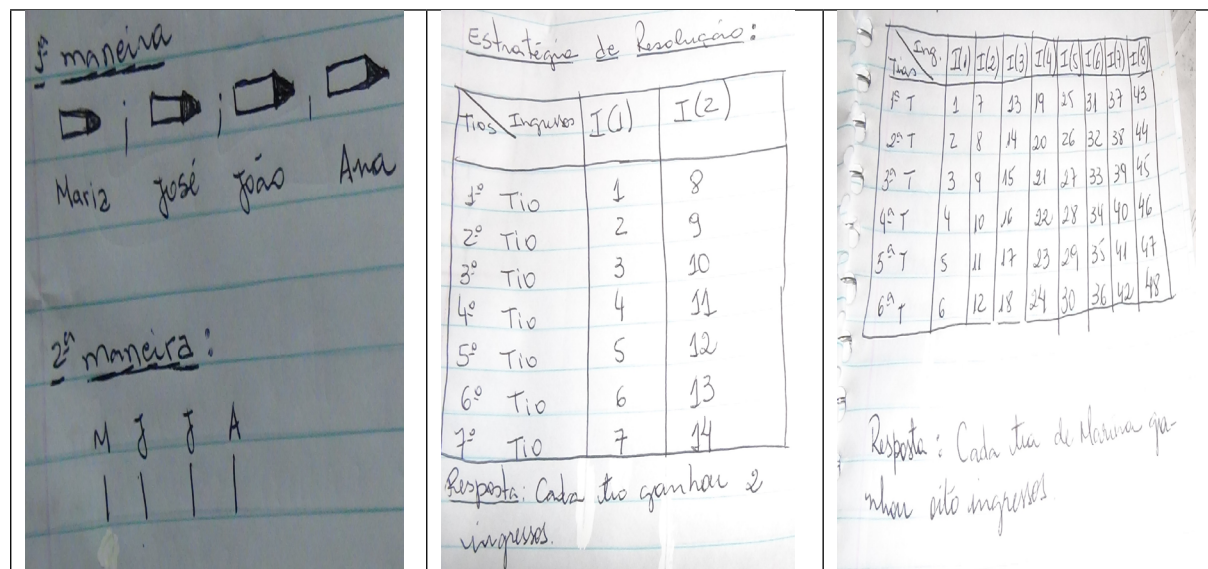
Veja a estratégia de resolução na figura 06 acima.

É importante destacar a teoria de Vergnaud (1990), conhecida como Teoria dos Campos Conceituais onde problemas aditivos

e subtrativos não podem ser classificados separadamente, o mesmo ocorrendo com os que envolvem a multiplicação e a divisão, pois fazem parte da mesma família. Assim, a construção dos diferentes significados relacionados às situações-problema, demanda tempo e ocorre pela descoberta de diferentes procedimentos de solução.

Esse contato com a turma utilizando

o computador para o estudo das operações aritméticas através do Tux Math foi bastante positivo, pois os alunos passaram a estudar a matemática brincando, porém com responsabilidade e percebendo que o jogo pode ser um aliado na aprendizagem da matemática veja momentos da ação na figura 07.



**Figura 06:** Estratégias de resolução das atividades propostas de 01 a 03.

Fonte: Elaboradas pelas pesquisadoras do Projeto UCA – UFAC, 2013.



**Figura 07:** Alunos em atividade com o jogo “Tux Math”.

Fonte: Arquivos Gravados do Projeto UCA - UFAC, 2013.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo professores de matemática podem estar fazendo o uso do jogo Tux Math presente no laptop UCA em sala de aula, como forma de diagnosticar as dificuldades dos alunos nas operações aritméticas e a partir desse levantamento


proporem atividades de ensino conforme as sugeridas nesse artigo.

O laptop é uma ferramenta poderosa que pode auxiliar no aprendizado, e com atividades trabalhadas de maneira simples e mediada pelo professor, pode levar os alunos a diminuir os bloqueios com essa disciplina.


A ideia é tornar os conteúdos da









Matemática mais significativos e prazerosos e uma das formas de fazer isso é unir a tecnologia com jogos duas tendências da contemporaneidade que não podemos deixar de utilizadas em sala de aula como forma de alcançar o desenvolvimento do raciocínio do aluno no tocante as operações aritméticas envolvendo-os nas atividades com seus colegas até para sanar as dificuldades que aparecerem.



A Matemática faz parte da vida social de cada um de nós, é impossível separá-la da realidade. Dessa forma, devemos repensar sobre o como ensinar essa disciplina, buscando novos caminhos e olhares ao ensiná-la. Assim uma atividade com o uso do laptop como proposta nesse artigo pode servir para repensarmos novas formas de ensinar a matemática integrando-a com a tecnologia.



Agradecemos a equipe do projeto de pesquisa LAPTOP EDUCACIONAL UCA - Análise das práticas pedagógicas e da formação dos professores das escolas do Projeto Piloto do Acre por tornar possível essa aproximação das pesquisadoras da UFAC com as escolas contempladas pelo projeto. À equipe de formação do Projeto Piloto e parceiros da SEE/NTE, UNDIME/NTEM e UFAC e aos dois bolsistas do Curso de Licenciatura em Matemática que ajudaram a tornar ações dessa natureza possíveis. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por financiar o projeto *Laptop Educacional UCA - Análise das Práticas Pedagógicas e da Formação dos professores das Escolas do Projeto piloto do Acre* do qual este estudo faz parte.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Matemática Viva**. Revista TV Escola. MEC. Brasília. D.F. n.12. p.27 a 31. Agosto/set.1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Disponível em: < <http://glaucocortez.com/2012/05/13/paulo-freire-sou-professor-a-favor-da-luta-constante-contra-qualquer-forma-de-discriminacao-e-contra-a-dominacao-economica/>>. Acesso em : 08 Out. 2013.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

NIEDERAUER, Juliano; AGUIAR, Marla Fernanda C. de. **Desafios e Enigmas**: uma forma descontraída de colocar à prova seu raciocínio. São Paulo: Novera Editora, 2007.

RIZEK, Beatriz. **Desmistificando o micro: a inteligência artificial como aliada no planejamento escolar**. Revista do educador Direcional Escolas. Ano 2. Ed. 19. p. 28,29. Ago. 2006.

VERGNAUD, G. **La théorie de champs conceptuels**. Recherches em Didactique de Mathématiques, 1990, vol 10, p. 133-170. Pensée Sauvage: Grenoble, França.



# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ELEMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E COLABORADOR NA APRENDIZAGEM DO ESTUDO INICIAL DA BIOLOGIA DA CÉLULA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pedro Raimundo Mathias de Miranda  
*Universidade Federal do Acre/Colégio de Aplicação*

## RESUMO

Ensinar e aprender ciências numa perspectiva de aprendizagem significativa, conforme Moreira (2011), no Ensino Fundamental não é uma tarefa fácil nem para professores nem para alunos, pois depende de um trabalho integrado e intensivo dos mesmos. Na aprendizagem inicial dos conteúdos da Biologia da Célula o conhecimento e domínio dos termos e seu significado, o reconhecimento das estruturas celulares com suas funções e inter-relações, dentre outros apontados por Krasilchik (2008) são de fundamental importância para a compreensão e aprendizagem dos aspectos básicos da estrutura e funcionamento do corpo humano - objeto de estudo de Ciências Naturais no 8º ano do Ensino Fundamental. Além de promover o Estágio Curricular Supervisionado IV para acadêmicos do 8º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Acre (UFAC), este trabalho teve por objetivo a elaboração e execução, pelos licenciandos, de projeto de ensino que favorecesse a aprendizagem significativa dos conteúdos conceituais e procedimentais da Biologia da Célula para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação. A realização da aula prática no laboratório de microscopia para observação de células e a confecção de maquetes de células animal ou vegetal foram as que mais empolgaram os alunos. Estas, somadas às aulas expositivas dialogadas e mini seminários, dentre outras, contribuíram para a apropriação dos conceitos e consecução dos objetivos propostos para a temática, além de favorecer a argumentação e exercício da razão. A elaboração e execução do projeto de ensino pelos licenciandos favoreceu a percepção de que é possível um fazer pedagógico diferente e apropriado à escola que preza por ensino e aprendizagem de qualidade, tendo em vista a dependência da sociedade atual por ciência

e da tecnologia e, portanto de educação científica.

**Palavras-chave:** Ensino de ciências. Biologia da célula. Aprendizagem significativa. Estágio curricular supervisionado.



## INTRODUÇÃO

Ensinar ciências na Educação Básica nos dias atuais é um grande desafio, isto é, quando se pretende que os estudantes aprendam, ou seja, que iniciem o desenvolvimento de habilidades no sentido de entender, compreender e inter-relacionar conceitos científicos básicos, adquirir e avaliar informações e aplicar os conhecimentos construídos na tomada de decisões, dentre outros (KRASILCHIK, 2008, p.12).


O modelo clássico de ensino nas escolas brasileiras de Educação Básica em que o professor ensina narrando aos estudantes, o que se supõe que devam aprender, têm recebido inúmeras críticas devido à falta de relação entre o conteúdo de ensino e a realidade dos alunos, e por ser um procedimento didático que pouco contribui para o aprendizado efetivo. Por outro lado, a dificuldade de preparação e utilização de material didático e a falta de atividades práticas significativas pelos professores agravam mais desse quadro.

O ensino e a aprendizagem do conteúdo tópicos da Biologia da Célula no 8º ano do Ensino Fundamental se traduzem num desafio para muitos professores e alunos. A não ser que o ensino e a aprendizagem sejam resumidos à simples apresentação e memorização dos termos das estruturas celulares, com algumas de suas características e funções. Se for esta a proposta, o docente estará fugindo da tendência de centrar a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades e tratando o conteúdo apenas em seus aspectos conceituais. Fugir desse paradigma não é fácil!








Para grande parte dos temas do currículo de Ciências Naturais das séries finais do Ensino Fundamental, é difícil o docente fugir de processos de ensino que resultem em aprendizagem mecânica, devido a necessidade de apresentar em primeira mão o conteúdo para que os estudantes conheçam a existência de termos, estruturas, características e funções e a inexistência de conhecimentos prévios que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem relevante, duradoura, dentre outros.




A aprendizagem de tópicos introdutórios da Biologia da Célula ao nível do Ensino Fundamental num sentido significativo é de singular importância para a compreensão e aprendizagem de aspectos da Biologia dos Seres Vivos e, de forma especial a do corpo humano – objeto de estudo das ciências naturais no 8º ano do referido nível de Ensino.





As dificuldades dos estudantes na assimilação e compreensão dos termos biológicos científicos referentes à célula, suas funções e relações com a morfologia e fisiologia dos seres vivos é devido a quantidade e complexidade do conhecimento produzido nessa área do saber, e isto se constitui um grande desafio para muitos professores de Ciências e Biologia da Educação Básica.




Não é difícil imaginar a dificuldade de compreensão e, portanto de aprendizagem para os estudantes da Educação Básica, ainda que se espere dos mesmos apenas que alcancem os estágios funcional ou estrutural da alfabetização científica em Biologia.



Segundo Krasilchik e Marandino (2004, p. 19) o estágio funcional é aquele em que o estudante conseguir “definir os termos científicos sem compreender plenamente o seu significado”, e para o estágio estrutural, considera-se que o estudante “compreende ideias básicas que estruturam o atual conhecimento científico”.



Para as autoras citadas é comum o estudante atingir o estágio de alfabetização funcional de um conceito, mas muito raramente o estágio multidimensional, ou seja, aquele em que o estudante consegue ter uma “compreensão integrada do significado dos conceitos aprendidos, formando um amplo quadro que envolve conexões e vínculos com outras disciplinas” (KRASILCHIK e MARANDINO, 2004, p. 14).



O estudante ao se deparar com um conteúdo novo, busca no aprendizado

já construído conceitos, concepções e representações, ou seja, uma base para organizar ou reorganizar as novas informações bem como estabelecer relações entre elas.

Abordando sobre a facilitação da Aprendizagem Significativa, Moreira (2011, p. 41) afirma que “Ausubel toma como premissa que se fosse possível isolar uma única variável como a que mais influencia a aprendizagem, ela seria o conhecimento prévio do aprendiz”.


São ainda condições fundamentais para que ocorra a Aprendizagem Significativa quando novos conhecimentos são ensinados: a utilização de materiais potencialmente significativos e a predisposição do estudante para aprender. Estas, não podem jamais ser dissociadas do conhecimento prévio. Portanto, pode-se afirmar que o aluno aprende a partir do que já sabe, do que já aprendeu (MOREIRA, 2011, p. 41).

Pode-se supor que os conhecimentos prévios de alunos no início do 8º ano do Ensino Fundamental sobre os tópicos introdutórios da Biologia da Célula podem ser resumidos ao saber ou ideias vagas dos termos *célula*, associado a algo existente ou que faz parte dos seres vivos; *membrana plasmática*, *citoplasma* e *núcleo*, enquanto partes ou algo relacionado à célula; *unicelular* e *pluricelular* associado a número de células existentes nos seres vivos.


Para que o aluno do 8º ano do Ensino Fundamental tenha uma boa compreensão e aprendizagem de aspectos básicos da estrutura e funcionamento do corpo humano é fundamental maior empenho dos professores de ciências no sentido de promover uma aprendizagem efetiva dos tópicos introdutórios da Biologia da Célula, ou seja, sua estrutura, características e funções dos componentes e organelas principais, ainda que resulte em aprendizagem mecânica, a fim de que os termos e definições aprendidos possam servir de *subunçores* (conhecimentos prévios) que poderão subsidiar possível aprendizagem significativa do conteúdo/tema no Ensino Médio e estudos posteriores.

## O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO – CONSIDERAÇÕES GERAIS


O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) constitui o momento em que o acadêmico vivencia a aproximação do saber e




fazer profissional, através da indissolubilidade entre a teoria e prática, visando o aprendizado de competências e habilidades, difíceis de serem obtidas exclusivamente na sala de aula.




Para os cursos de licenciatura, o ECS é o momento da vivência da realidade do espaço escolar, onde o professor em formação inicial pode experimentar a prática das teorias aprendidas ao longo do curso, conhecer a dinâmica de uma ou mais unidades de ensino e iniciar o processo de construção de sua identidade docente (PIMENTA, 2006, p. 70), dentre outros.




Lichtenecker e Terrazzan (2010, p. 41) afirmam que o ECS “deveria propiciar a atuação dos estagiários em contextos reais de ensino”. É importante que por ensino em uma escola, não se entenda exclusivamente as atividades docentes realizadas nas salas de aula.




Assim, o conjunto de atividades planejadas e desenvolvidas durante as fases e períodos acadêmicos do ECS deveriam propiciar aos licenciandos a vivência das atividades docentes, como reuniões para planejamento e tomadas de decisões das questões que envolvem os diversos aspectos do cotidiano escolar; o planejamento e o replanejamento das ações de ensino e aprendizagem, o momento de correção de provas e demais avaliações, as reuniões com os pais e responsáveis para apresentação do aproveitamento dos estudantes, dentre outras, para que o professor em formação inicial ao conhecer a dinâmica dos afazeres docentes perceba que é preciso trazer propostas de inovação dos processos escolares e não apenas se “adequar” a uma realidade encontrada quando do exercício da docência.



Nesse sentido, o Estágio Curricular Supervisionado é componente fundamental na formação inicial docente, a partir do momento em que preparar o licenciando para o mundo trabalho, tendo a escola como espaço de formação de consciência e união entre teoria e prática (LIMA, 2004, p. 50-51).



Em outros termos, o papel do ECS na formação inicial docente é a de contribuir para a construção prévia de um modelo próprio de ação para a prática docente pelo conhecimento de aspectos positivos e negativos do universo escolar da Educação Básica.



Este trabalho teve por objetivo a realização da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, do 8º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

da Universidade Federal do Acre (UFAC), desenvolvido através do projeto de ensino “A célula – uma visão geral” em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação.

## DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICOS




## ASPECTOS

A proposta para realização do Estágio Curricular Supervisionado IV, disciplina do 8º período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFAC, teve por objetivo principal a experiência na elaboração e execução pelos licenciandos, de Projetos de Ensino para estudantes da Educação Básica, como elemento significativo para a promoção da aprendizagem, pelo conjunto de atividades de ensino previamente propostas e planejadas conforme os objetivos constantes nos Planos de Curso dos professores de Ciências Naturais e Biologia do Colégio de Aplicação.

Antes do início das atividades nas salas de aula foram oferecidos aos licenciandos minicursos sobre a *Importância e aspectos básicos para elaboração e execução de Projeto de Ensino, Elementos textuais na sala de aula* e palestra sobre *Aspectos gerais do funcionamento e finalidades do Colégio de Aplicação da UFAC*, enquanto uma unidade que busca a excelência nas atividades de ensino para a Educação Básica, com foco na formação inicial e continuada de professores.

A etapa seguinte foi destinada a orientação para elaboração dos projetos de ensino pelos licenciandos. Neste trabalho descrevemos a experiência do projeto de ensino “A célula – uma visão geral”, desenvolvido em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências Naturais, como estratégia de ensino e aprendizagem dos aspectos conceituais básicos dos tópicos introdutórios da Biologia da Célula para o referido nível e série de ensino.



Ao tomarem conhecimento da temática de ensino com os respectivos objetivos de aprendizagem, os licenciandos juntamente com o professor-monitor do estágio, decidiram desenvolver o projeto de ensino através das seguintes atividades: a) aula expositiva dialogada com utilização do livro didático, slides e vídeos como meio de facilitar e promover compreensão dos conceitos, termos e demais proposições para o tema; b) resolução de atividades; c) aula prática no laboratório de





microscopia para visualização e confecção de esquemas de células da mucosa bucal humana e da epiderme de catafilos da cebola; d) confecção de maquete simples de célula animal ou vegetal; e) utilização de esquemas com peças móveis para representar aspectos gerais básicos da mitose e meiose (divisão celular) e f) apresentações na forma de seminários relâmpagos, como forma de contribuir para que os estudantes pudessem iniciar o processo de aprendizagem significativa através do desenvolvimento da capacidade de aprender a argumentar e exercitar a razão, em vez de receber e se contentar com respostas prontas, numa visão fechada de ciências (Carvalho, 2004, p. 3).

As atividades foram realizadas no mês de Abril de 2013, totalizando 20 (vinte) horas aulas e o número de alunos atendidos foi de 25 (vinte e cinco).



## RESULTADOS E DISCUSSÃO



O Estágio Curricular Supervisionado cumpre sua finalidade ao possibilitar aos licenciandos a reelaboração e construção de conhecimentos e experiências essenciais à atuação docente. Neste sentido, acredita-se que o projeto de ensino “A célula – uma visão geral” contribuiu para despertá-los quanto à importância de utilizar estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas, num fazer pedagógico diferente e apropriado à alfabetização científica e educação de qualidade.



Para elaboração do projeto de ensino os licenciandos receberam a proposta de conteúdo e objetivos de aprendizagem pretendidos. A discussão e decisão sobre as atividades propostas, sua preparação e execução devem ter favorecido o entendimento de que o ensino das ciências naturais deve ser realizado, sempre que possível, objetivando a Aprendizagem Significativa dos conteúdos através de experiências de aprendizagem diversificadas e que favoreçam o estabelecimento de relações com aspectos do cotidiano do estudante.



Após as aulas expositivas com auxílio do livro didático e projeções de slides, foram realizadas as atividades de observação de células ao microscópio, construção de maquete de célula animal ou vegetal e a caracterização dos aspectos básicos da divisão celular (mitose e meiose) através da utilização de “esquema

móvel” com uso de massa de modelar, barbante, recortes de papel cartão e outros, manipuláveis pelos alunos. Estas duas últimas atividades foram desenvolvidas em grupo com apresentações de seminários relâmpagos.

A utilização de estratégias de ensino diversificadas contribui para que “o aprendiz organize hierarquicamente, a sua estrutura cognitiva em determinado campo de conhecimento” (MOREIRA, 2011, p. 42).

Considerando o ensino das Ciências Naturais nas séries finais do Ensino Fundamental é necessário, sempre que possível, a retomada dos termos, conceitos e proposições trabalhadas em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, para este nível de ensino é a primeira vez que ao longo da escolarização básica, o estudante tem contato com termos e definições científicas mais elaboradas e por serem os mesmos muito abstratos.


Visando ampliar a apreensão e compreensão dos tópicos da Biologia da Célula, pode-se fazer uso de confecção de maquetes e modelos que possibilitam aos estudantes perceber as estruturas celulares em seu aspecto tridimensional, complementando o conteúdo do livro-texto e de outros recursos utilizados (VIEIRA et al. 2012).

Krasilchick (2008, p. 85) considera que o uso de modelos demonstrativos e aulas práticas facilitam e promovem a assimilação do conteúdo por intermédio do raciocínio próprio, sendo estas ferramentas importantes no ensino das ciências biológicas, para interligar conteúdos, despertar maior interesse do aluno além de promover o desenvolvimento de habilidades e competências.


Vieira et al. (2012) trabalhando tópicos da Biologia da Célula em duas turmas do Ensino Médio concluíram que a utilização de estratégias didático-metodológicas que favorecem melhor visualização e compreensão das estruturas celulares, auxiliam na mudança conceitual e melhor assimilação dos termos e conceitos abstratos, além de possibilitar uma aprendizagem lúdica e significativa.

Estes aspectos quando vivenciados por professores em formação inicial abrem-lhes o campo da criatividade e o de busca por novas formas de promover e inovar o processo de ensino e aprendizagem.


Em conversa informal ao final de cada aula, os licenciandos avaliaram aspectos do




processo de ensino e aprendizagem resultante da estratégia e recursos didáticos utilizados, num processo de reflexão da ação docente enquanto algo que deve ser realizada de forma a atender as necessidades da turma e os anseios individuais dos alunos.




No Relatório Final do Estágio os licenciandos reconheceram que o Estágio Curricular Supervisionado IV:




- “serviu para estimular a reflexão [...] um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática e o estímulo a ação-reflexão e a busca constante por saber mais e fazer melhor”;




- com a proposta de experiência em elaboração e desenvolvimento do projeto de ensino “possibilitou aplicar na prática as teorias e as técnicas adquiridas durante nossa vida acadêmica” e



- “a experiência foi singular por favorecer a participação ativa em sala de aula e o contato direto com os alunos”, dentre outros.




Lima (2002, p. 246) afirma que “é na ação refletida e na redimensão da prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade”.




Quando a prática docente não é fruto da reflexão, o professor tem dificuldade de construir sua identidade profissional, e se torna na expressão de Kenski (1991, p. 42) um “personagem que interpreta um papel de professor”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A proposta de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado IV através da execução de Projetos de Ensinos para o ensino de Ciências Naturais na Educação Básica cumpriu o objetivo que é o de “propiciar aos futuros professores a oportunidade de participar da vida das escolas, contribuindo para a melhoria do ensino” (KRASILCHIK, 2008, p. 168).



O acompanhamento sistemático dos licenciandos nas diversas atividades propostas e realizadas com orientações e explicações sobre o quê, o como e o porquê fazer, bem como o esclarecimento de dúvidas e a retomada das definições apresentadas em aulas anteriores favoreceu a construção de uma aprendizagem duradoura para a maioria dos alunos. Sem a presença e contribuição dos licenciandos não seria possível a realização das atividades

no curto período de tempo e o atendimento satisfatório aos alunos.

Os minicursos e a palestra realizados antes do início das atividades dos licenciandos criaram um clima favorável ao desenvolvimento do projeto de ensino. Por outro lado, os mesmos tiveram oportunidade de discutir e opinar sobre as atividades que seriam desenvolvidas, favorecendo a segurança e integração ao ambiente escolar da sala de aula, daí a proximidade e interação afetiva com os alunos.

Ademais, Silva e Schnetzler (2001, p. 64) afirmam que “o domínio do conteúdo científico específico por si só não garante uma adequada atuação docente, é necessário que o professor saiba transformar tal conteúdo em conteúdo pedagogicamente assimilável por seus alunos”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Critérios Estruturantes para o ensino das ciências. In: **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. CARVALHO, Ana

Maria Pessoa de (org). São Paulo: Pioneira Thomson Learning. p. 1-17, 2004.


KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo et. al. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus. p. 39-51, 1991.

KRASILCHIK, Myrian. **Prática de Ensino de Biologia**. 6. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 197p.


KRASILCHIK, Myrian; MARANDINO, Martha. **Ensino de Ciências e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004. 88p.

LICHTENECKER, Margarete Schmoel, TERRAZZAN, Eduardo A. Desafios do estágio curricular pré-profissional e algumas inovações presentes nas práticas dos estagiários, referidas pelos professores da Educação Básica. **Polyphonia** – Revista de Educação Básica do CEPAE/UFG. v. 21, n. 1, p. 39-56, 2010.






LIMA, Maria do Socorro Lucena. Práticas de estágio supervisionado na formação continuada. In. GONÇALVES ROSA, D. E.; SOUZA, V. C. de; FELDMAN, D. (orgs). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 243-253, 2002.



LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 4. Ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. 113p.



MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. 179p.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores** - Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2006. 200p.

VIEIRA, Thainá Dutra et al. Modelos didáticos: uma forma lúdica de ensinar biologia. In: XXI CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2012, Pelotas. Anais do 21º Congresso de Iniciação Científica/UFPEL, 2012.

SILVA, Lenice Heloisa de Arruda; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Contribuições de um formador de área científica específica para a futura ação docente de licenciandos em biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 3 (set/dez), p. 63-73, 2001.

# LETRAMENTO NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO RURAL

Queila Onofre Silva  
Marta Lina de Freitas  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente artigo relata a análise de um livro didático de alfabetização, tendo como objetivo a análise de quais os gêneros textuais apresentados e como os textos e as atividades são apresentados de forma que alfabetiza as crianças, de modo, que tenha significado e possa ser utilizado nas funções sociais. O trabalho é documental e a abordagem é qualitativa, pois busca analisar como são utilizados os textos e atividades pelo livro didático e se contemplam o alfabetizar letrando. Para tanto, foram utilizados como fundamentos teóricos estudos de Weisz (1990), Kleimam (2001), Cagliari (2009), Soares (2003) dentre outros. Os procedimentos metodológicos envolveram pesquisas realizadas em livros e sites sobre o tema tratado, logo análise geral do livro didático, construção de uma tabela dos tipos de textos presentes no livro didático, seleção de textos e atividades para serem analisadas de forma minuciosa. A coleta de dados foi realizada através da análise de conteúdo deste livro didático. Os resultados apontam que os textos presentes no livro didático são utilizados para os alunos responder perguntas e não enfocam o letramento.

**Palavras-chave:** Livro didático. Alfabetização. Letramento. Formação de leitores.

## INTRODUÇÃO

A discussão que perpetua em torno do Livro didático é de extrema importância no fazer pedagógico, pois é comum no cotidiano escolar o professor deixar-se guiar pela proposta didática instituída no livro, uma vez que essa se apresenta como uma prática cômoda por já estar pronta torna-se muito mais fácil a aplicação.

Partindo desta ideia, esse trabalho tem como função primordial discutir sobre a importância do letramento no processo de

alfabetização, e analisar em que medida a proposta de alfabetizar letrando está presente no material didático utilizado no primeiro ano do ensino fundamental.


Para isso, faz-se necessário uma análise cautelosa de um livro didático cuja preferência foi livro de alfabetização na língua portuguesa do. A escolha da obra a ser avaliada se deu devido proposta do título que a princípio apresenta uma perspectiva de um trabalho dentro da perspectiva alfabetizar letrando.

A proposta é analisar todo o conteúdo do livro, uma vez que este aparenta uma proposta de ensino voltada para uma prática de alfabetizar em concomitância com o letramento e refletir sobre quais gêneros textuais estão presentes neste material, com qual frequência aparecem e quais propostas de ensino são realizadas a partir deles. Tudo isso em razão de dois motivos: o primeiro está associado à constatação de que a maioria dos profissionais da educação utiliza esse material com muita frequência sem se preocupar com a qualidade do conteúdo oferecido; o segundo refere-se diretamente ao interesse em discutir com os agentes educacionais sobre novas possibilidades de uso do livro didático uma vez que isto terá influência direta no seu fazer pedagógico.



Para organizar o trabalho primeiramente serão revisados alguns estudos exploratórios que destacam a importância da temática abordada. Em seguida serão realizadas análise e discussão do livro. E por fim procurar agregar na conclusão algumas sugestões sobre como o educador poderá desenvolver suas práticas na educação aproveitando apenas aquilo que for significativo para o aprendizado aluno e descartar aquelas propostas desnecessárias.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS



Para uma melhor compreensão do Livro Didático é de grande importância agregar aqui sua origem na educação brasileira instituído





pelo Decreto-Lei no 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Souza (2011) em sua pesquisa intitulada *“Estudo dos gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa como ferramenta para as práticas linguísticas e sociais”*. O pesquisador foi muito feliz em utilizar-se em um dos capítulos das ideias de Bakhtin um referencial teórico considerado um parâmetro para nos aspectos relativos a gêneros.





Nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1980, as discussões envolvendo a utilização do livro didático têm sido uma questão bastante comentada no âmbito da educação em todo o país. No que diz respeito aos livros didáticos para os primeiros anos do ensino fundamental, essas mudanças ocorreram a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidas na área de alfabetização e linguística, em especial os realizados por Ferreiro e Colaboradores (1999), Weisz (1990), Kleiman (2001), Cagliari (2009), Soares (2003) para o ensino da leitura e da escrita causando certa inquietação nos educadores e pesquisadores.



Tais pesquisas têm propiciado novas reflexões por parte daqueles que utilizam o livro didático como instrumento de ensino e até mesmo dividido as opiniões em relação a sua utilização. Se por um lado alguns professores seguem a fundo as atividades propostas neste material e acreditam que assim estarão possibilitando o aprendizado adequado, por outro lado, essa ação não vem sendo aderida por todo o corpo docente das escolas.



Ainda na década de 1980 as investigações de Ferreiro (2008) sobre a psicogênese da língua escrita revolucionou o processo de alfabetização, pois até então não era possível mencionar qualquer avanço das crianças no que se refere ao processo de alfabetização. Conforme Weisz (1990, p.39) “[...] a psicogênese da língua escrita contrapõe um suporte teórico construtivista, onde o conhecimento não aparece como algo que está fora e deve ser consumido, posto para dentro do aprendiz em doses controladas, e sim algo a ser produzido”.



Essa contribuição de Ferreiro e seus seguidores possibilitou um grande avanço para a alfabetização no contexto brasileiro, permitindo deslocar as discussões que até então se voltavam para os métodos de alfabetização para o fato de que as crianças no processo inicial de alfabetização constroem ideias sobre a representação escrita. Assim,

a divulgação dos níveis de escrita refletiu diretamente no uso das cartilhas tidas como uma metodologia adequada em todas as instituições públicas e privadas até o momento. Para Ferreiro e Teberosky (1984, p.32):

As mudanças nos livros didáticos se relacionam, entre outros aspectos, com as alterações ocorridas no campo da produção dos saberes acadêmicos e escolares. A partir da década de 1980, novas concepções relacionadas ao ensino da leitura e escrita passaram a ser divulgadas/produzidas no Brasil.


Tempos depois na década de 1990 uma nova discussão ganhou força em todo país com o surgimento do termo letramento. Ampliando as ideias já divulgadas por Ferreiro e Teberosky de que a escrita precisa ser ensinada como um objeto cultural, os estudiosos do letramento difundiram a ideia de que é preciso alfabetizar dentro de um contexto real, no qual o ensino da escrita e da leitura deveria estar ligado às diversas funções sociais desde a Educação infantil e nos demais níveis de Ensino. De acordo com Brito (1994, p.16):

O grande desafio na educação infantil está exatamente em vez de se preocupar em ensinar as letras numa perspectiva redutora da alfabetização [...] construir as bases para que a criança possa participar criticamente da cultura e da escrita [...] experimentar diferentes formas de escrita.


Também Soares (2003) vem dando ênfase a proposta de alfabetizar utilizando a escrita dentro de um contexto real. Na visão da autora a leitura e a escrita precisam ser ensinadas com certa intencionalidade, para que assim o educando possa compreender melhor as funções sociais da escrita e da leitura no cotidiano. De acordo com Soares (2003, p.36)

[...] uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado [...] a pessoa que aprende a ler e a escrever –que se torna alfabetizado- e que passa a fazer uso de leitura e de escrita [...] se torna letrada[...] uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada[...].


Assim sendo, o que Soares (2003) defende é uma proposta de alfabetizarem




concomitância coma prática do letramento, porquanto o que se vê ainda são as crianças apenas sendo alfabetizadas. Lembrando que embora alfabetizar e letrar são conceitos diferentes ambos precisam caminhar juntos.




É importante enfatizar que tanto as pesquisas da psicogênese da língua escrita como a proposta do letramento tiveram uma relação intrínseca com o advento das novas críticas envolvendo o livro didático. Nesse sentido, as pesquisas de Ferreiro (1984) e Soares (2003) têm revelado novos horizontes despertando a necessidade de reaver a ação pedagógica dos professores que insistem em ministrar suas aulas com o foco apenas no livro didático, alertando para os tipos de conteúdos que estão presentes no LD. De acordo com Albuquerque (2004, p.06):




Se por um lado ele facilita o trabalho do professor, por outro ele impõe, apresenta, em geral, uma visão de língua distante da realidade social, dos usos que os indivíduos de fato fazem dela. As consequências disto é uma prática de língua descontextualizada da vivência dos alunos.



Assim, a autora afirma que essas atividades descontextualizadas e repetitivas estão inclusive, muito aquém dos objetivos referenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa, uma vez que este expressa claramente a necessidade de um ensino voltado para a comunicação. Além disso, Souza aponta para o fato de que muitas vezes o livro didático é o único material disponível. Nas suas palavras (2011, p.43):



Um dos grandes entraves quando tratamos do uso do LD é o fato de esse material pedagógico ser quase que o único material escrito com que o aluno tem oportunidade de convívio prolongado. Além disso, ele vem se constituindo como um grande norteador do currículo, muitos docentes o têm enquanto o principal instrumento orientador de conteúdo.



Entretanto, existem autores que defendem o uso do LD argumentando que o professor é o principal responsável pela transmissão dos conteúdos e por isso precisa saber introduzir essas atividades proporcionando o aprendizado da melhor forma possível. Para Lajolo (1996, p.8) “[...] não há livro que seja a prova de professor: o pior livro pode ficar bom

na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor”.

Ao transmitir os conteúdos o docente precisa ter em mente que sua ação é primordial pra que os conteúdos sejam assimilados. Sabendo disso, deverá criar meios de agregar em sua ação todos os conhecimentos necessários pra que seu aluno possa interagir de forma eficiente e adequada.

A seguir se discutirá como se deu as ações referentes aos procedimentos metodológicos, análise das atividades presentes no livro didático de Alfabetização na sala de aula durante a aplicação de uma atividade, apontando as principais contribuições e resultados do trabalho desenvolvido.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS


O presente trabalho tem como objetivo analisar um livro didático de alfabetização de língua portuguesa, destinado ao primeiro ano do ensino fundamental, turma de seis anos, alunos estes que são distintos dos outros alunos, por ser o primeiro ano de adaptação no ensino fundamental. Um dos objetivos desse ensino está em apresentar modos de aprendizagem diferentes da educação infantil, levando em conta a ludicidade e a criatividade desses alunos. Assim sendo, para essa investigação de abordagem qualitativa buscou-se compreender os textos e atividades apresentados no livro, confrontando com a exigência de alfabetizar letrando.

Dessa forma, esta pesquisa foi desenvolvida embasada nas seguintes inquietações que norteiam o trabalho: quais os tipos de textos que aparecem no livro didático de alfabetização? Como eles vêm sendo abordados?


Sendo assim, após determinado o objetivo desse trabalho, dividimos os trabalhos em duas etapas. A primeira foi dedicada ao estudo do tema, análise geral do livro didático e a construção da tabela dos gêneros textuais presentes no livro destacando a quantidade. A segunda etapa envolveu a seleção e análise dos textos e das atividades escolhidas.

Em relação à primeira etapa, os estudos foram realizados sobre o que é alfabetizar letrando a partir de diversas fontes (livros e internet) e teve por finalidade uma melhor aproximação com o tema. Logo após recorreu-se ao livro didático de alfabetização que tem







como proposta alfabetizar letrando e foi realizada uma análise geral do livro discutindo se contemplam o alfabetizar letrando e quais os gêneros textuais e a quantidade que aparecem no livro e em seguida foi construído uma tabela, separando os gêneros e literários e não literários.



Na segunda etapa foram escolhidos os textos e as atividades como amostragem, e a seguir realizou-se a análise dos mesmos, de forma criteriosa, para identificar como os textos literários estão sendo apresentados ao leitor, ou melhor, como são trabalhados. Partindo do pressuposto que o livro didático deve proporcionar a criança atividades de leitura estimulantes e desafiantes, que dê abertura, através dos textos, uma visão e função que condizem com as questões sociais e culturais, pois o acesso contínuo da criança com o texto propicia a ela uma alfabetização letrada.




O livro didático precisa responder essas questões: a criança quer aprender a ler por quê? Ela irá conhecer a função social da escrita? Através desse processo de alfabetização, pode-se ou não expandir a percepção do mundo, o entendimento do emprego da leitura nas funções sociais da criança. É nesse momento que ela possui mais tempo para se apropriar desses conteúdos.



A seguir se discutirá como se deu a análise das atividades selecionadas, bem como a apresentação das mesmas apontando as principais falhas e resultados do trabalho desenvolvido.



## **RESULTADOS E DISCUSSÕES: ANALISANDO O LIVRO**



O livro Didático selecionado para a análise das atividades tem como título *“Letramento e Alfabetização Linguística”* e compõe a coleção *“Hoje é dia de Português”* da editora Positivo. Este foi produzido no ano de 2007 por Samira Campedelli, doutora em literatura brasileira e portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP) e distribuído pelo Plano Nacional do Livro Didático para ser utilizado nos anos de 2010, 2011 e 2012. A autora apresenta a obra através de um texto epistolar, ressaltando que

o leitor no decorrer do livro entrará no mundo das palavras e imagens, além de textos para ler e compreender, para dominar a leitura e a escrita, descobrindo um mundo cheio de coisas novas e legais.

Entretanto, ao analisar-se o livro por completo, fica visível uma contradição entre a descrição da autora e as atividades e textos apresentados, pois segundo Campedelli o aluno entrará no mundo das palavras e das imagens e irá ler e compreender os textos, porém as atividades encontradas não levam os alunos a pensarem, o livro não contempla o letramento em si, pois as atividades estão distanciadas do contexto social, das propostas de atividades agradáveis e das funções na sociedade, mas são textos com perguntas a serem respondidas e atividade para apenas aprender a decodificar e codificar códigos ao seu redor. Segundo Soares (2003, p.17 e 18) estar alfabetizado vai além:

Alfabetizar-se é deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, é adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais da leitura e de escrita tem consequência sobre o indivíduo, e alteram seus estados ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguístico e até mesmo econômico.

Como vemos, para atender as demandas sociais não basta apenas estar alfabetizado. É preciso ir além. Agora cabe remeter outra análise: se letramento é isso apresentado acima, e sabendo que o grande lance está voltado para as práticas que alfabetizam também letrando, o que dizer das práticas que se servem continua e sistematicamente do livro didático? Se mostra contrário as práticas de alfabetização presentes no livro didático, por não considerar critérios básicos como a diversidade de saberes presentes nas salas de aula, as diferentes necessidades de aprendizagem, por não propor atividades desafiadoras e que tenham um sentido real para os alunos das escolas públicas, por apresentar poucos gêneros textuais (quadro 1) que não são suficientes para alfabetizar letrando.

**Quadro 01:** Textos presentes no livro didático Letramento e alfabetização linguística.

TIPOS DE TEXTOS	GÊNEROS TEXTUAIS	QUANTIDADE
Literários	Contos	2
	Fábula	2
	Poema	6
	Lenda	2
	História em quadrinhos	1
	Cantiga popular	5
	Parlenda	1
	Música	1
	<u>Resultado</u>	17
Não literários	Placa de trânsito - instrucional	1
	Indicação de livro	2
	Texto só com imagem	1
	Obra de arte	3
	Definição – informativo	1
	Relato histórico – informativo	4
	<u>Resultado</u>	12
	<b>Total</b>	<b>29</b>

**Fonte:** Lista de textos elaborada pelas autoras. 05/03/2013.

Faz-se necessário enfatizar que o livro didático não aborda vários textos não literários que são importantes para o letramento do aluno, como por exemplo, os textos epistolar, humorístico, parlenda, jornalístico, adivinha, agenda telefônica, folheto, trava-língua, piada, regras de instrução, receita, bilhete, carta, biografia, cardápio, listas, diário, texto expositivo, reportagem, propaganda, anúncio. Esses gêneros textuais e vários outros são de grande importância para formar leitores e desenvolver o intelecto dos alunos, pois ficam sem experiências significativas da leitura. E isso acontece em nível Brasil conforme Fiore (2001, p. 28): “A grande maioria do povo não tem acesso aos benefícios profissionais, sociais, políticos, econômicos e de lazer inteligentes que apenas a familiaridade com a leitura pode proporcionar”. Assim fica claro que através do contato com essas leituras, a criança perceberá a diferença entre os textos e sua função social, ou seja, como utilizá-lo no cotidiano. Para Rocco (1996, p. 02):

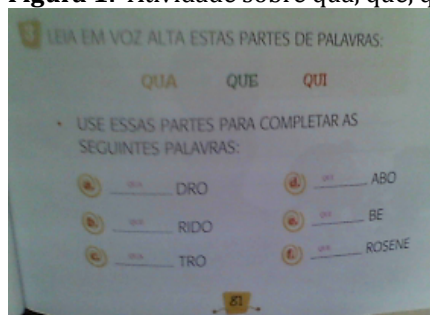
É obrigação de o professor orientar a escolha dos muitos textos com que a escola trabalha. Sejam os textos informativos, sejam os literários; cabe à escola desenvolver uma forte e indissolúvel relação com a palavra escrita, com o livro, mesmo quando contempla outros materiais tais que textos esparsos, jornais e revistas.

Muitas vezes os alunos estão inseridos em um contexto em que as situações de leitura praticamente não existem, uma carga maior de responsabilidade recai sobre a escola. Ferreiro (1993, p.33), ao analisar os materiais usados para a leitura nas escolas e a carência cultural dos alunos estabelece a seguinte relação: “Quando a criança tem em sua casa outro material de leitura não é tão grave que na escola se use um único texto. Torna – se grave precisamente quando o ambiente escolar é o único ambiente alfabetizador”.

Sobre as atividades presentes no livro, é preciso lembrar que quando é pensado na ideia que sustenta a produção de livro didático, percebe-se a impossibilidade de que, em um país como o Brasil com uma extensão continental, com diferenças sociais e econômicas gritantes, seja viável produzir materiais didáticos que possam ser utilizados de norte a sul do país por crianças de realidade tão diversas.

Além de ser uma atividade única para todos os alunos, ainda predomina o modo de atividade pautado no método sintético, ou seja, que vai das partes para o todo, pregando a decifração. Em sua subdivisão, está presente o silabário, em que os alunos aprendem as famílias silábicas. Um modo de atividade mecânica, que ainda está presente no livro didático, como exemplificado na figura abaixo:

**Figura 1:** Atividade sobre qua, que, qui.



**Fonte:** Campedelli. 2007. p. 81.

No que diz respeito à figura anterior, é visto que uma das questões a ser destacada relaciona às propostas de atividades contidas nos livros didáticos as quais desconsideram a heterogeneidade existente nas salas de aula, pois há o aluno alfabetizado e o não alfabetizado, deveria ter no mínimo duas atividades conforme as hipóteses de escrita que os alunos se encontram, porém só há atividades comuns a todos, Ferreiro (1993, p.35) denuncia que:

Por mais bem intencionados que sejam os manuais ou cartilhas, eles introduzem sempre um elemento de rigidez na aprendizagem que dificulta a necessária adaptação às exigências individuais e grupais. Pelo simples fato de apresentar as folhas ordenadas, sugere uma ordem de apresentação (ainda que não o recomende).

O livro didático com suas propostas de atividades iguais para todos e linearmente

organizadas, desconsideram os diferentes saberes dos alunos. As novas pesquisas em alfabetização dão conta de que os alunos tragam consigo conhecimentos variados, que formulam hipóteses a respeito da escrita, demandando um ensino partindo de suas reais necessidades para que ocorra avanço em sua aprendizagem, mas a estrutura do livro analisado nos leva a crer que a autora desconhece ou desconsidera tal descoberta. Malheiros (1994, p. 25) afirma que: “A maioria dos autores ignora estudos e pesquisas feitos nos últimos 15 anos sobre a aprendizagem infantil”. Observa-se que esse é um aspecto que não mudou até os dias atuais.

O modo de exploração dos textos apresenta estudo linguístico e interpretação do texto através de perguntas evidentes. Os textos usados no livro didático são todos utilizados para o desenvolvimento de atividades de interpretação textual e linguística que se apresentam da seguinte forma: lendo o texto (figura 2), compreendendo o texto e compreendendo a escrita (figura 3):

**Figura 2 e 3:** lendo e compreendendo o texto impressionista (Adélia Prado).



**Fonte:** Campedelli. 2007. p. 115 – 116.

Conforme as figuras acima se observa que os textos são sempre utilizados com a mesma função pedagógica, predominante em atividades de interpretação dos textos e compreensão da escrita. No que se refere às atividades de interpretação, normalmente são utilizadas perguntas sem objetivo e que não levam o aluno a reflexão e desenvolvimento do intelecto. Essa mesma lógica tem sido amplamente utilizada nos livros didáticos como destaca Marcuschi (1996, p.64):

Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: O quê? Quem?

Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? ou então contém ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva e assinale partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais. Raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto.

Observa-se que no livro didático é apresentado um texto referente à obra de arte, uma obra de arte implica muitas leituras entrecruzadas e é preciso envolver o aluno na apreciação de uma determinada obra de arte, porém não é isso que acontece, ela é fragmentada, descontínua, combina texto e questões, mas não foca a obra em si e não leva o aluno a pensar conforme explicitado abaixo:

Figura 4: Roda (Milton da Costa)



Fonte: Campedelli. 2007, p. 84 -85.

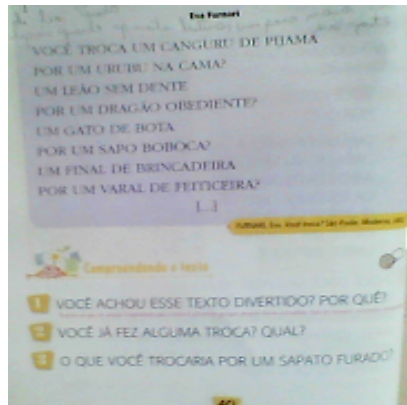
Observa-se que a autora faz uso de um fragmento de texto (Figura 5) e isso impossibilita que a criança saiba o fim desse texto é utilizado apenas para responder perguntas que não leva os alunos à reflexão. Isso não é uma regra, mas pode atrapalhar a formação de um leitor que precisa entender a estrutura de um texto. Além disso, deve-se enfatizar que a maior parte dos fragmentos dos textos presentes nos livros didáticos aparece de modo descontextualizado, assim dificilmente a criança entende o sentido da obra. Em contrapartida, quando o texto é apresentado por completo, possibilita a criança desenvolver a habilidade de desenvolver a imaginação, a compreensão e ampliar o conhecimento

de palavras. Cagliari (2009, p. 157) faz uma crítica ao jeito como a escola vem realizando habitualmente de se realizar a atividade de interpretação de texto, e ainda é categórico ao afirmar que dessa maneira às atividades de interpretação perde a sua função que é a de reflexão, segundo ele a escola obriga:

A criança a agir de outra maneira, pretensamente ensinado como se deve interpretar um texto[...] a criança lê um texto e depois e depois reponde um questionário [...]em geral no texto ocorre “Pedro chutou a bola”; o questionário pergunta “quem chutou a bola?” Ora perguntar isso a uma pessoa é uma forma de chamá-la de burra.



**Figura 5:** Fragmento do texto Você troca (Eva Furnari).



Fonte: Campedelli. 2007, p. 40.

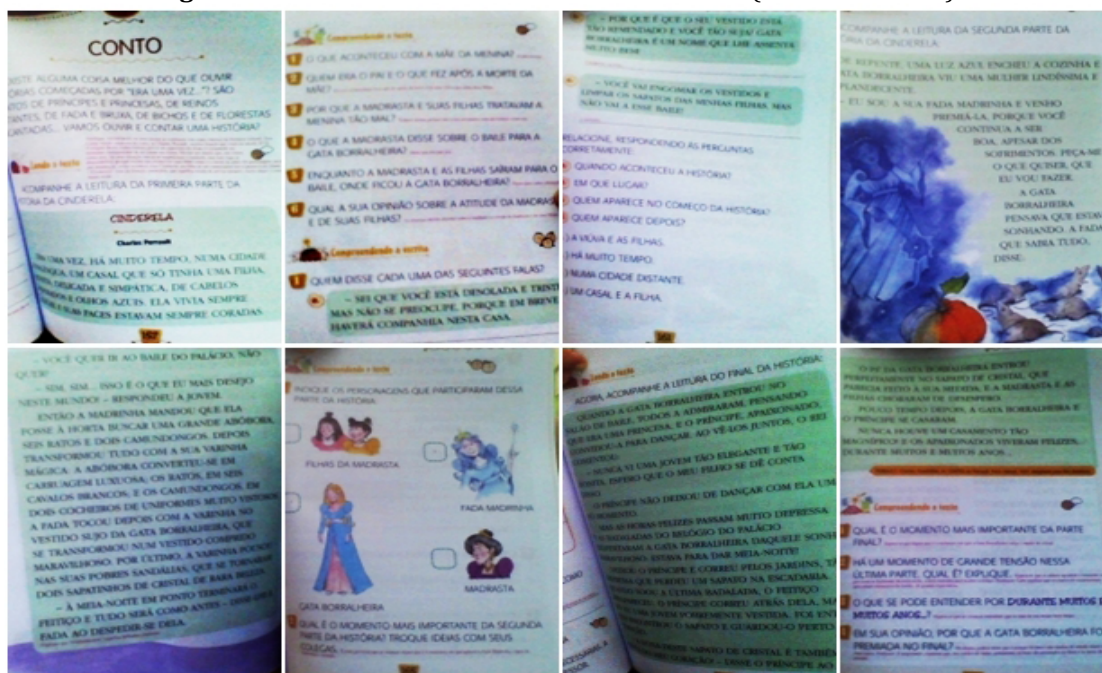
Ainda se faz importante ressaltar que os contos são divididos em três momentos: realização da leitura da primeira parte do conto, interpretação de texto e compreensão da escrita; realização da leitura da segunda parte do conto, lógica do livro, interpretação e estudo da escrita e o terceiro momento são realizados a leitura da terceira parte, interpretação e estudo da escrita como antes. É certo dizer que para interpretar um texto é preciso lê-lo por completo. Nesse livro didático, o texto literário é abordado de maneira imprópria, cansativa, dividido por momentos, etapas, atividades. A esse respeito os PCNs (1997, p.22) de língua portuguesa vêm orientando para a realização de um trabalho utilizando

vários tipos de textos:


É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático [...] Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual.

Assim sendo, a maneira como os textos foram empregados nesse livro didático, pode-se dizer que ele foi abordado de modo inadequado, pois assume um papel utilitário, lê-lo para responder questões explicitadas logo a seguir.


**Figura 6:** Divisões em três vezes do conto Cinderela (Charles Perrault).




Fonte: Campedelli. 2007, p. 157 - 169.




Os diferentes autores citados apontam para a diversidade de falhas no modo de se trabalhar os conteúdos nas instituições escolares. Mas foi Lajolo (1996, p.5) que dá uma importante contribuição de como se devem rever essas propostas didáticas:




Minimizar os danos do mau livro começa pela atividade que precisa preceder o uso de qualquer livro didático, bom ou ruim, voluntariamente escolhido ou autoritariamente imposto: leitura integral e atenta do livro, de capa a capa, da folha de rosto até a última página. Esta tarefa pode ser mais interessante e produtiva se feita coletivamente, pelo conjunto de professores (da escola, da delegacia ou supervisão, da região...) em cujas classes o livro será adotado.



O livro didático de letramento e alfabetização usado pelos alunos na Amazônia não aborda a realidade histórica e social do local em que vivem, pois o retrato das famílias são pessoas brancas, em detrimento a região, pois a etnia que predomina é indígena e negra. As imagens de animais são de leão, rinoceronte, tigre, urso panda, ao invés de retratar o cachorro, o gato, o peixe, que são animais da região. Essas situações explicitadas nos traz o seguinte questionamento: Em que lugar está a Amazônia no livro didático?




É importante enfatizar que o livro didático de alfabetização utilizado nas escolas brasileiras e que são referências para formar cidadãos brasileiros da próxima década precisa falar também da Amazônia.




É preciso que os professores olhem para o livro didático com mais criticidade, é preciso a busca pela regionalização do livro didático, é preciso que os professores abordem a contextualização com a cultura da região.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Uma das maiores preocupações no que diz respeito as atividades escolares é se estão sendo trabalhadas dentro de um contexto social. Por isso, não basta alfabetizar somente é preciso que os saberes sejam adquiridos de forma que possa, melhor serem utilizados nas mais variadas situações.



Assim sendo, uma coisa é difundir a ideia da perspectiva do letramento outra coisa é trabalhar essa perspectiva. Por isso, é preciso

saber o que os estudiosos pensam sobre os usos do LD e quais suas considerações sobre essa proposta pedagógica.

Para tanto, ao analisar o livro didático, não se pode afirmar que houve alguma surpresa, porque, em geral sabe-se que a proposta na maioria das vezes é empobrecida de conhecimentos.

Não se sabe ao certo qual situação é mais preocupante, se é o fato de reconhecer que o livro didático traz sugestão que não confere com os objetivos propostos para o aprendizado. Ou se é os fatos da maioria esmagadora de professores têm essa compreensão e mesmo assim continuar utilizando-o, por uma questão de comodidade e facilidades de aplicação de seu trabalho.


O que o educador precisa ter em mente, é que o século XXI está repleto de inovações e as tecnologias estão cada vez mais presentes, no cotidiano das pessoas. Então porque não é utilizar-se de todo esse mecanismo para introduzir novos conteúdos, outros tipos de atividades mais atrativas, ou até mesmo através das mídias reformular aquela proposta insignificante. O professor voltar seus olhares para as atividades de uma forma mais crítica. E partir daí readaptá-las se for o caso porque não ignorá-lo totalmente. Portanto não há a necessidade de usar o Livro didático como se esse fosse a única opção de se ensinar.

Cabe lembrar que ao considerar a qualidade de um livro devem ser levados em conta vários aspectos que se expandem desde a qualidade gráfica: se o conteúdo oferece clareza em suas propostas; se os textos estão bem digitados; se os alunos são estimulados a raciocinar a partir das propostas; se são considerados os assuntos teóricos mais recentes, se a proposta contempla o letramento, ou seja, se as atividades condizem com a realidade dos alunos; se oferecem informações sobre os autores (biografia); se eles realmente foram atualizados ou só mudaram a capa.


É preciso questionar, portanto, o investimento feito na política nacional do livro didático considerando as alternativas possíveis para que as escolas possam atender de forma mais precisa e produtiva as crianças que estão dentro dela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:**




Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.




ALBUQUERQUE, M. do S. P. **Análise de livro didático**: o conceito de letramento presente nas atividades de leitura e escrita para a 1ª série do ensino fundamental. 2004. Disponível em: < [http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ04\\_17-45.html](http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ04_17-45.html)> Acesso em: 01/05/2013.




BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.



BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais (PCN): **Língua Portuguesa**. Ministério de educação e desporto. Brasília: MEC, 2001.




CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguista**. São Paulo: Scipione, 2009.




FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.




FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.




IORE, O. Como tornar o Brasil uma nação letrada?. In: **Leitura**. São Paulo, v. XVIII, n.1, jan. 2001.




KLEIMAM, A.B. **A formação do professor**: perspectivas da linguística Aplicada. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.



LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. Em aberto. In: **Livro Didático e qualidade de ensino**. 1996. Disponível em: < [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=24187](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24187)> Acesso em: 01/05/2013.



MALHEIROS, Y. Veja com que livros seus alunos estão “aprendendo”. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo, v. IX, n.77 p. 24-27, agos. 1994.



MARCUSCHI, L.A. **Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua**. 1996. Disponível em: < <http://>

[emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1039/941](http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1039/941)> Acesso em: 01/05/2013.

ROCCO, M.T. Leitura e escrita na escola: algumas propostas. 1996. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1044/946>>. Acesso em: 01/05/2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, A. G. de. **Estudo dos gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa como ferramenta para as práticas linguísticas e sociais**. 2011. Disponível em: <[http://www.uern.br/controledepaginas/ppgl-dissertacoes-defendidas2011/arquivos/0722dissertacao\\_arisberto.pdf](http://www.uern.br/controledepaginas/ppgl-dissertacoes-defendidas2011/arquivos/0722dissertacao_arisberto.pdf)>. Acesso em: 01/05/2013.

WEISTZ. T. As contribuições da Psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização IN: ARAÚJO, C.de [et.al.]. **Ciclo Básico em jornada única**: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: Secretaria de Educação, 1990.



# CONTROLE E CONTRACONTROLE: UMA ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DE JUNHO DE 2013

Rafael Rodrigues da Cunha  
Sáimon Felipe da Silva Lucas  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O mês de junho de 2013 entrou para a história, como um período, em que parte substancial do mundo foi tomado por uma grande onda de protestos. No Brasil uma tempestade de manifestações populares ocuparam as manchetes de jornais e canais de televisão, com milhares de pessoas indo às ruas para expor suas insatisfações com os detentores do poder político, a corrupção, o uso de bilhões de reais com a copa do mundo, entre outros assuntos. Os protestos fizeram estremecer as estruturas da chamada democracia brasileira e, assim como em outros países, foram classificados pelas grandes mídia e entidades estatais como sendo de dois tipos: os pacíficos e os violentos. Com esta comunicação objetiva-se discutir e analisar os discursos da imprensa e das mídias alternativas quanto à caracterização dos manifestantes dêem cidades como Fortaleza, Porto Velho e Rio de Janeiro, nas quais houveram confrontos com a polícia e divisão de grupos. A discussão crítica dessas questões partirá da análise comportamental de B. F Skinner e da análise do discurso e linguagem em Foucault e Bakhtin, além da teoria marxista concernente ao estudo da luta de classes. Demonstraremos como o discurso se modifica de acordo com a necessidade de controlar os comportamentos padronizados. Adotaremos a metodologia de análise do comportamento e análise do discurso tanto por parte dos manifestantes quanto por parte das principais corporações de comunicação do país, utilizando notícias de jornais e vídeos, disponíveis nas redes sociais.

**Palavras-chave:** Manifestações. Controle. Contracontrole. Linguagem.


## INTRODUÇÃO

O junho de 2013 pode-se dizer que entrou para a história, neste período, Egito,


Grécia e outros países estavam tomados pelos protestos. No Brasil uma tempestade de manifestações populares foram as manchetes, onde milhares de pessoas foram às ruas para expor suas insatisfações com os detentores do poder político, a corrupção, ao uso de bilhões de reais com a copa do mundo, entre outros assuntos. Os protestos fizeram estremecer as estruturas da assim chamada democracia em voga a 25 anos e assim como em outros países foram classificados pelas grandes mídia e entidades estatais como sendo de dois tipos: os pacíficos e os violentos. Este trabalho objetiva discutir e analisar os discursos dos monopólios de imprensa e das mídias alternativas quanto à caracterização dos manifestantes no período de junho de 2013 nas cidades brasileiras de Fortaleza, Porto Velho e Rio de Janeiro, nas quais houveram confrontos com a polícia e divisão de grupos. A discussão crítica dessas áreas partirá da análise comportamental de B. F Skinner e a análise do discurso e linguagem em Foucault e Bakhtin, além da teoria marxista concernente se tratando de luta de classes. Demonstraremos como o discurso se modifica de acordo com a necessidade de controlar os comportamentos padronizados. Adotaremos a metodologia de análise do comportamento e análise do discurso tanto por parte dos manifestantes quanto por parte das principais corporações de comunicação do país, utilizando notícias de jornais e vídeos, disponíveis nas redes sociais.

Ao compreendermos a linguagem como um elemento vivo e em constante modificação, perceberemos que suas formas de expressão possuem também essas características. Assim ao analisarmos determinado enunciado considera-se tudo aquilo que o cerca. Desde quem fala, ou seja, o sujeito, como se fala, ou seja, as condições de produção do discurso e quais as situações histórico-sociais que aquele sujeito é submetido. Desse modo a análise do discurso apresenta-se como uma corrente de estudo que não está limitada as questões







linguísticas. Possui áreas de penetração na história, sociologia, filosofia e psicologia.




Uma matéria difícil de se tratar diz respeito ao comportamento. O behaviorismo radical tentou trazer a psicologia para o campo das ciências naturais e conseguiu dar bases a uma ciência do comportamento graças a Burrhus F. Skinner (1904). Nesse ponto apresentaremos de alguns conceitos básicos da ciência do comportamento que serão de grande ajuda para o entendimento da análise do comportamento que se seguirá.



Para começar não podemos deixar de ressaltar a grande importância de Pavlov para a ciência do comportamento. Pavlov estudou os reflexos, e formulou através de experiências em laboratório com cães o conceito chamado de reflexos condicionados, este conceito propõe que um estímulo antes neutro passa a eliciar respostas, reflexos antes atribuídas ao outro estímulo como por exemplo um sino que toca antes de se dar a comida para um cão, após algumas repetições o cão associará o sino à comida e salivará com apresentação do estímulo sonoro e não mais com estímulo visual e olfativo da comida. (SKINNER, 1994, P. 62)



Muitas vezes quando nós comportamos agimos sobre o meio ambiente e muitas dessas ações são reforçadoras a isso chamamos de comportamento operante. Quando um organismo é estimulado e apresenta uma resposta, a resposta é reforçada com a apresentação de um reforço – água, comida, etc. – isso se dá o nome de condicionamento operante ou modelagem. Existem também os estímulos reforçadores, para sabermos quais eventos são reforçadores precisamos saber que eles reforçam um comportamento, ou seja, aumentam a probabilidade de um comportamento acontecer no futuro. Os reforços podem ser positivos ou negativos. O reforço positivo é apresentação de um estímulo – como uma alimento, ou água -, o reforço negativo consiste na retirada de um estímulo – luz forte, choque elétrico, etc – (SKINNER, 1994, P. 81). A apresentação de um estímulo aversivo, reforço negativo ou retirada de um reforço positivo denomina-se punição.



Colocando um comportamento no controle de um dado estímulo verificamos que a estimulação se dá de forma eficaz, mas se o controle for aversivo pode ocorrer o que chamamos de contracontrole. O contracontrole é todas atitudes de um controlado em relação

ao controlador que enfraqueça o seu controle.

A partir desses conceitos partiremos para uma análise da ação das, de como chamaria Skinner, agências controladoras e seus agentes, a saber a polícia e as grandes mídias.





## USO DO MEDO CONDICIONADO

O medo condicionado é um processo pelo qual um estímulo neutro passa a ter um significado aversivo. Isso acontece porque além de termos órgãos sensoriais que percebem a realidade externa, também somos providos de um lobo frontal que as vezes interpreta ameaças irreais e pode desenvolver fobias. A amígdala também pode se envolver no processo de condicionamento do medo, isso porque ela também se envolve no processo de memória, algumas vezes antes mesmo da memória se fixar no córtex e hipotálamo (LENT, 2008, P. 258-260)

Uma emissora que apenas noticia violências nas manifestações, faz um recorte da realidade e transmite uma espécie de ilusão ou realidade estereotipada, fazendo com que as pessoas não participem mais das manifestações, ficando apenas em casa em seu confinamento com a companhia do televisor que faz assim faz o condicionamento do medo. Uma emissora que apenas transmite as manifestações de fora delas e que não dá voz a todos os lados de uma história pode estar fazendo uso do medo condicionado. Sobre o medo condicionado Skinner disse algumas palavras:


Este comportamento se deve a uma associação real de estímulos, mas o reflexo condicionado resultante não é inútil. Damos a alguns desses reflexos a denominação de “irracionais”. Uma criança atacada por um cão pode vir a temer todos os cães. O estímulo visual proporcionado pelo cão ficou associado a amedrontadora estimulação do ataque físico. (SKINNER, 1994, p.64)

Se uma pessoa vê o noticiário, e não acompanha a realidade de perto logo é apresentada cenas de enfrentamentos entre policiais e manifestantes pode pensar que as manifestações populares sempre apresentam altos índices violência. Para uma melhor compreensão explicaremos o conceito de reforço social.






Entendendo o reforço social se entende também o comportamento verbal e assim entendesse o poder reforçador da mídia. O comportamento verbal sempre acarreta em reforço social (SKINNER, 1994, p. 186) assim pois quando nos comunicamos estamos sempre reforçando e sendo reforçados pelas palavras de outras pessoas. Um reforço social pode variar de situação para situação, nos aprofundaremos mais nos reforços sociais mais adiante, nesse momento é importante saber que os noticiários são reforços sociais e a medida que os repórteres e editores selecionam os depoimentos de populares emitindo opiniões a respeito das manifestações de forma negativa nas matérias, estão reforçando os espectadores para que se obtenham um comportamento, o que pode se denominar opinião publica.

## **MÍDIAS ALTERNATIVAS COMO CONTRACONTROLE**





Assim como exposto, uma emissora que noticia o seu recorte da realidade pra milhões de pessoas esta reforçando socialmente e dependendo do conteúdo pode estar fazendo uso do medo condicionado afim de obter um comportamento controlando-o.



Mas no momento em que os manifestantes percebem que ocorre a manipulação de informações, eles vão querer fazer frente a esse controle. A maneira de fazer é através do contra controle, isso é resultado de um momento em que um controle passa a ser aversivo. Um fenômeno muito interessante que surge nas manifestações são as mídias alternativas popularmente chamadas de mídia ninja ou imprensa popular assim dando a sua visão dos fatos procurando desmentir em alguns casos as noticias vinculadas pelas grandes emissoras de televisão tentando enfraquecer o seu controle da informações.

## **O CONTROLE POLICIAL**



As agencias controladoras caracterizados por Skinner se assemelham em vários aspectos a uma mistura entre aparelhos ideológicos e repressivos em Althusser e as instituições disciplinares Foucault. No Brasil temos a policia militar, nas manifestações de Junho ocorreram vários episódios em que houveram relatos de abusos policiais em relação a sua

atuação com os manifestantes. Temos que destacar o termo militar de nossa policia o que pressupõe um regime disciplinar para o ataque de inimigos. Nesse ponto devemos ressaltar o condicionamento dos policiais.

Treinar um soldado é em parte condicionar respostas emocionais. Se retratos do inimigo, sua bandeira, etc., forem associados a historias ou fotografias de atrocidades, uma reação agressiva semelhante provavelmente aconteceu quando o inimigo for encontrado. (SKINNER, 1994, p.66)


Condicionamento semelhante ocorre com os policiais, mas nesse caso em relação ao crime, na analise mais a frente nesse trabalho veremos como acontece esse condicionamento ao combate ao crime. Tratar ações politicas como crime não é uma ação correta, talvez por isso altos índices de queixa nas manifestações por abuso policial.

## **VANGUARDA E CONTRACONTROLE**

Como a policia em vários protestos usou balas de borrachas, bombas de gás lacrimogênio e efeito moral além de spray de pimenta. Esse tipo de conduta policial para a contensão das multidões configura um controle aversivo. Um movimento que ganhou força no Brasil em particular no Rio de Janeiro foi o Movimento Black Bloc, esse grupo se caracteriza por jovens que tomam a frente nas manifestações em choque com as policias e seus batalhões, usam mascaras e roupas pesadas para reduzir o efeito das bombas e das balas de borrachas, jogam agua nas armas de eletrochoque, chutam bombas afastando-as dos manifestantes e retiram pessoas das zonas de confrontos e tiro dos policiais. Nesse momento podemos destacar o ambiente que se torna a manifestação, se se torna violento o ambiente modela o comportamento, e destacamos alguns condicionamentos que ocorrem.

Todos somos afetados por este desvio no processo evolutivo quando apresentamos respostas estereotipas. O comportamento agressivo apropriado à visão de alguém que detestamos pode ser eliciado por outras pessoas parecidas, vestindo o mesmo tipo de roupas, etc.


Esse é um fenômeno que deve ser



analisado, por exemplo um Black Bloc usa roupas características assim como o policial que usa o uniforme, condicionamentos podem acontecer e um Black Bloc agredido por um PM pode acabar transferindo a sua fúria emocional para todos os PM's.




## AS CIDADES




Nesse ponto analisaremos não de forma profunda através do comportamento alguns acontecimentos em junho, não nos deteremos a tudo é claro nem faremos generalizações, pois a antropologia e a física quântica mostraram que os eventos tendem a ocorrer de forma diferente quando há alguém observando.




## PORTO VELHO



Em junho ocorreram duas manifestações marcantes: uma no 20 e outra no dia 26 de junho de 2013, os quais iremos expor pautando nas notícias vinculadas em sites de notícias.



No dia 20 estima-se que cerca de 20 mil pessoas foram as ruas para se manifestar, em determinada momento no fim da tarde o grupo se dividiu em três, um grupo se dirigiu as obras do viaduto na BR 364 com a Jaturana e esse grupo que nos interessa. O grupo fechou a BR até por volta das 23 horas, momentos antes houve uma negociação entre os policiais e os manifestantes para que fosse liberada a via. Assim transcrevemos a fala do Cabo Amorim em vídeo vinculado no site Rondônia agora.



E o que nós conversamos foi o seguinte, senhores, o movimento dos senhores ele esta funcionando desde as 16 horas de forma pacifica porque a policia militar deu apoio ao movimento de vocês eu estava lá desde as 14 horas, nós acertamos com os senhores às 9 e 40 por uma questão de cidadania porque os senhores pagam impostos, mas cada um daqueles caminhoneiros ali, quem esta nos ônibus e nos carros também pagam. E os senhores me disseram que às 21 e 40 os senhores sairiam da via por uma questão de justiça com quem está lá porque o transito está chegando lá no centro de Porto Velho então eu estou dizendo aos senhores o seguinte, os senhores acertaram comigo uma situação, os senhores disseram essa situação então eu estou informando aos senhores agora, os senhores tem que desocupar a via no meu relógio são 10 e meia, às 10 e 40 por uma

questão de justiça porque eu estou lidando com pessoas que querem melhorar o país, eu estou lidando com pessoas que querem melhorar o país então a primeira coisa pra se melhorar o país é verdade, é preciso se jogar com honestidade. (Rondôniaagora, 2013)

É possível constar na fala do policial pela sua forma de expressar que mesmo que os manifestantes quisessem ir às ruas para demonstrar sua indignação, tudo só foi possível porque a policia militar permitiu que tudo acontecesse. No fim houve confronto entre manifestantes e a PM/ROCAM. No dia 26 houve uma nova manifestação houve um numero reduzido de manifestantes em comparação com o dia 20, novamente houve divisão e um dos grupos se dirigiu a frente da prefeitura de Porto Velho onde houve novo confronto após manifestantes apedrejarem as vidraças do prédio, ao contrario da manifestação o numero de policiais foi superior ao protesto anterior e inclusive o Comando de Operações Especiais estava a postos na rua, nesse caso vamos destacar um dialogo registrado em vídeo pelo site Rondônia ao vivo.

Manifestante: Eu pago o salario de vocês, não, não tem argumento o senhor é o coronel, comandante...

Cel. Faller: aquilo ali é um crime que estava acontecendo!



Gritos de "crime é o que o Roberto Sobrinho fez!" (Rondoniavivo, 2013)

Esse fala nos mostra o que já tratamos anteriormente a predisposição de tratar atos políticos como crimes comuns assim classificando manifestantes como bandidos.

Após houve uma trégua, mas a manifestação apenas terminou com o ataque da COE aos manifestantes que se reuniam na frente do prédio da Universidade Federal de Rondônia cerceando assim o direito de reunião dos manifestantes.



Após o ocorrido já se configuravam dois grupos de manifestantes: o #vempraruapvh e a Frente de Luta Popular. Os organizadores do #vempraruapvh foram a sede do site Rondoniavivo em que produziram um vídeo convocando pra uma nova manifestação com as seguintes falas.

Nós queremos dizer que o pessoal da D.C.E. e M.E.P.R. não fazem parte do movimento #vempraruapvh, nós somos totalmente distinto deles, eles são violentos, são





agressivos e na última manifestação que houve só tinham eles lá infelizmente tinham umas pessoas que estavam enganadas lá, mas nós não fazemos parte daquilo, o movimento #vempraruapvh não entrou em conflito com a P.M. em momento algum em nenhuma de nossas manifestações, a P.M. está do nosso lado. (Rondoniaovivo, 2013)

Essa fala foi de um dos organizadores, e continuaram.





Nós somos totalmente pacíficos presamos pela integridade física de cada ser que sai nas ruas para reivindicar os seus direitos e queremos deixar aqui também um equívoco da reitora da UNIR que ela publicou uma nota de repudia a polícia e isso não pode acontecer; a polícia está de parabéns, pois a polícia puniu os vândalos e pra mim é uma quadrilha, são pessoas que saem de casa com o crime premeditado, saem de casa com paus, pedras, com bobas isso não pode acontecer e isso não acontece no nosso movimento. (Rondoniaovivo, 2013)




Essas palavras mostram no quais se atribuem a qualidade de pacíficos, mas reforçam o comportamento violento da Polícia. Em Porto Velho o contracontrole houve através da Frente de Luta Popular (FLP) que enfraqueceu o controle do grupo hegemônico #vempraruapvh que conduzia as manifestações, após o dia 20 de junho a FLP já fazia manifestações a parte do outro grupo pois não estavam em conformação com o perfil das manifestações convocadas pelo outro grupo.



## RIO DE JANEIRO



No Rio de Janeiro o evento marcante foi no dia 17 de junho de 2013, a manifestação em frente a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), nesse episódio usaremos o vídeo do coletivo escafandro “ Não Tinha Ninguém Com Medo Ali – registro de um dia eterno” e do coletivo traço “A Revolta Popular dos 20 centavos”, no primeiro é registrada a ação dos manifestantes em frente a ALERJ e no segundo mostra os protestos de junho fora de uma ordem cronológica.



No vídeo do coletivo traço mostra a ação dos manifestantes frente a repressão policial, e o rechaço as grandes mídias por parte dos manifestantes que queimando o carro da

emissora de televisão SBT e invadindo um link ao vivo da rede Globo falando palavras de ordens como “o povo não é bobo! Abaixo a Rede Globo!”, mostra também os enfrentamentos com a PMRJ enquanto retiram pessoas da linha de conflito e gritam “não vai ter copa!” expressando o seu rechaço com as verbas gasta pelo governo federal.

No vídeo do coletivo Escafandro mostra a fúria dos manifestantes contra a polícia nesse destacamos a narração.

As provocações começaram vinham de uma minoria enfurecida, sangue no olho, alguns questionavam alto outros simplesmente queriam ofender... Não adiantava nada controlar, sei muito bem da fama da PM também estava irritado com a maneira que eles reprimiam as manifestações. (Escafandro, 2013)

E ao final do vídeo ele continua


Infiltrados ou não a minoria do começo se transformava numa multidão em fúria e me via imerso em sentimento ambíguo de um lado achava foda de outro tinha vergonha o espaço público destruído era sinal de que ninguém ali se sentia representado por aquela merda, democracídio, olhei pra esse cara e me identifiquei perplexo, não foram os dez que começaram, não foram eles porque no dia anterior tinha sido a PM, não foram eles porque nos anos anteriores os mesmos que apanhavam agora tiveram ordem pra bater, o culpado daquela guerra não tava na ALERJ naquela noite de segunda, gás de pimenta e coquetel molotov eram pedaços de uma bola de neve criada por uma gente que cagava pra todo mundo ali, polícia de um lado e manifestante de outro, porque? Por causa dele a minoria que só que saber de privilégios, que come direito, que rouba sonho, me afastei confuso de repente conclui assustado. (Escafandro, 2013)

Essas passagens mostram a revolta dos manifestantes contra o controle aversivo que continuamente se fazia presente adotando novas condutas de enfrentamento.



## ANÁLISE DO DISCURSO

A análise do discurso é uma tendência linguística que irrompe na década de sessenta e propõe que o estudo da língua não terá eficácia









caso esteja distante da interação social, pois os meios que constituem a língua são históricos e sociais. Demonstra-se possibilidades de ultrapassar as análises limitadas a frase. É uma disciplina do campo da Linguística de estudo da enunciação, terá como objetivo relacionar um discurso ao contexto pelo qual este é inserido. Esse estudo pode ser feito a partir do objeto de estudo que é o discurso (as frases, as palavras e suas cadeias de sentido) analisando sua organização enquanto língua e a construção de sentido.





Para tornar mais eficaz esse caminho tentaremos dialogar com alguns aspectos pertencentes ao estudo do discurso. Primeiramente teremos a formação discursiva, que advém da formação ideológica. Será a reguladora dos daquilo que se pode ou não dizer. Um espécie de autocontrole verbal que também estará condicionado a outro aspecto da análise do discurso, a ideologia.




Nossa compreensão de discurso considera que qualquer enunciação feita seja verbal ou escrita estará evidentemente carregada de ideologia. A ideologia pode ser percebida se compararmos o produto da realidade contido numa sociedade de classes. Cada subdivisão de grupos sociais vai resultar numa maneira diferente de se produzir enunciados. Ao tentar uma definição clara de ideologia, utilizaremos alguns teóricos que se preocuparam com esse estudo.



Em Marx encontramos a ideologia ligada a produção das ideias, a classe dominante (burguesa) produzirá ideologia que terá função de manter a dominação sobre a classe dominada (proletária), e por várias épocas diferentes da história da humanidade será a ideologia que prevalecerá.



Althusser retoma a discussão e chega aos intitulados por eles próprio de Aparelhos Repressores e Aparelhos Ideológicos, o primeiro ligado as instituições oficiais como governo, polícia, tribunais, e o segundo diz respeito a representações como família, sindicato ou cultura. Cada um destes cumpre uma função que pode ser violenta ou mais perto da persuasão e convencimento das ideias reproduzidas pelo dominante. Assim ambos expõe sua ideologia a partir de suas funções e da real função que desempenha na manutenção da ideologia dominante.



Isso porque percebemos que a sociedade independente se moderna ou pós-moderna permanece com sua estrutura social de classes.

Queremos dizer que numa sociedade de classe tal qual como a nossa, os indivíduos divididos em classe, basearão seus discursos a partir de seus interesses, políticos e econômicos. A partir de uma formação ideológica que permita tal prática. Pois vejamos o que é essa ideologia.

Bakhtin nos estudos da linguagem nos fala que “sem signos não existe ideologia”, e a ideologia é identificada a partir do signo que a reflete. Na análise do discurso, a palavra escrita ou falada é o objeto que se expressa o que se quer dizer verdadeiramente, mas consequentemente terá aspectos de ideologia. Para não parecer simples vejamos: o manifestante que vai as ruas em dia de passeata, sofre repressão, se arma com a desobediência civil transmite a partir de suas atitudes um enunciado. Que será o da resistência ativa, a liberdade de ação. Enquanto que o repórter de televisão ao expor a narrativa da manifestação, se dirigirá ao público como uma pessoa que esteve na passeata, sofreu da mesma repressão mas cumprirá o papel de comunicador. Essa comunicação não será dirigida a partir dos acontecimentos, mas da função dos monopólios de imprensa do qual o repórter é funcionário. Trazemos esta breve suposição para percebermos o processo de produção de determinados discursos. Portanto o individuo não produz discurso exclusivo, sempre terá algum teor ideológico.

As falas são construídas considerando os interesses de classe, e mesmo a fala informativa (como a jornalística, que será objeto de análise nesse estudo) não está deslocada de interesses. Perceberemos como a linguagem em matérias de jornais expressa o papel político exercido pela imprensa. Que chamaremos de monopólios de imprensa, ou seja, aquelas empresas de comunicações de maior expressão econômica no país.

O significado das falas será compreendido, se compreendermos a superfície que sustenta e produz cada enunciado. O significado será produzido não somente a partir do que foi dito, ou escrito.

Ao realizar o estudo da linguagem em determinada situação, não podemos negligenciar a análise profunda e horizontal do que compõe a construção linguística, as condições de produção da linguagem, o objetivo daquela fala e o sujeito produtor daquela fala. Pois nesta a manifestação de ideologia encontra o lugar concreto - a palavra. A palavra inicia e encerra o enunciado.

## O DISCURSO DOS MONOPÓLIOS DE IMPRENSA

Na sociedade contemporânea dividida em classes antagônicas, as instituições de poder desenvolvem o que chamamos de disciplinarização. Isso está ligado as diversas formas de vigilância que as instituições exercem sobre o corpo do indivíduo, consequentemente moldando suas atitudes. O caso da imprensa que chamaremos de estatal por ter seu trabalho alinhado com o trabalho do Estado, esta se enquadra perfeitamente no que Foucault aponta quando discute o controle das atividades. Pensemos nos jornais de notícias mais assistidos do país. Estes são transmitidos em horários nos quais a maioria dos trabalhadores estão em intervalos ou já estão em suas residências, descansando após uma longa jornada de trabalho. E dia após dia essas situações se repetem dando aos jornais (mesmos os sensacionalistas) um certo grau de respaldo ou legitimidade em relação aos telespectadores. Essa repetição continua produzirá uma representação da verdade.

A mídia produz sentido por meio de um insistente retorno de figuras, de sínteses-narrativas, de representações que constituem o imaginário social. Fazendo circular essas figuras, ela constrói uma “historia do presente”, simulando acontecimentos-em-curso que vem eivados de signos do passado. (GREGOLIN 2003, p.96)

Durante as coberturas das manifestações de junho os jornais gastavam o máximo de tempo possível, em todos os jornais com um único intuito de dar legitimidade ao que chamavam de “vândalos”. Numa breve pesquisa nos sites dos principais jornais online, encontramos inúmeras matérias diárias com os dizeres “vândalos e mascarados”. Além disso nos jornais televisivos de maior alcance, o discurso estava altamente ensaiados e repetiam incessantemente em praticamente todos os jornais tradicionais. “uma minoria causa vandalismo nas manifestações e tem confronto com a polícia”.

Se o jornal estatal publica matéria que narra um ato que começou pacífico, mas logo terminou em vandalismo por uma minoria que foi dispersada pela ação da polícia, qual o significado da violência nisso?

Então o que significaria internalizar e aceitar passivamente as informações


transmitidas pelos meios de comunicação ditos sensacionalistas ou estatais? O que percebemos nas narrativas das manifestações de rua são dois aspectos. O primeiro é de que o que está sendo narrado não foi tudo o que de fato aconteceu. A partir disso, nos perguntamos quais partes da manifestação não recebeu a devida atenção das câmeras televisivas. Isso podemos chamar de “acontecimentos discursivos em dispersão”. Gregolin nos aponta para a consequência disso que é a criação de uma ilusão de unidade do sentido.

O que os textos da mídia oferecem não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta. (Gregolin, 2003, p. 97)





Mas essa constatação é percebida pela imprensa oficial que é obrigada a redimensionar seu discurso. Assim utiliza-se de discursos democráticos no sentido amplo da palavra. Abarca os discursos que “vazam” e os posiciona com o objetivo de demonstrar sua função social de comunicação e como estratégia de minimizar os efeitos do surgimento de mídias que questionem ou façam questionar o discurso transmitido pelos monopólios de comunicação. Assim quando o discurso da imprensa oficial se preocupou em defender a liberdade com os dizeres “a manifestação é legítima, é um exercício de cidadania”, isso pode ser uma aparição desses métodos de construção de um novo discurso que esteja alinhada com a situação política. Sendo essa quem vai definir ou regular os enunciados. Eis a formação discursiva.

## O PODER DO DISCURSO


Partiremos do princípio que os saberes dominados de nossa sociedade propiciam a formação de discursos que tornam-se verdadeiros objetos de desejo. Não só o discurso mas todo o restante. A produção, o absorver deste discurso e todos aqueles que recebem tal discurso. Pois não basta produzir discursos dominadores, é preciso garantir que os receptores sejam dominados. Isso se dá pelo fato de que os sujeitos não recebem de forma passiva os discursos controladores do estado.





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 no qual nos queremos apoderar. (Foucault, 2010, p.10)




O discurso é disputado a partir do momento que começa a circular na sociedade. Sua aceitação vai depender de como este chega aos sujeitos receptores. E de como esses sujeitos estão municiados de passividade ou de resistência. Toda forma disciplinadora produz formas de resistência. Ou seja, aqueles outros discursos que surgem da tentativa de dar outra imagem de realidade. No caso das manifestações de rua, percebemos o surgimento das chamadas mídias alternativas ou independentes. Jornais online e impressos que retratam o lado que é ocultado pela imprensa oficial. Assim a comunicação social ganhou uma nova faceta, através dos links ao vivo, ferramentas da internet que transmitem os protestos de modo real e no momento que este acontece, dando ao receptor a função de construir sua própria interpretação do discurso.




Mas se na luta ideológica do discurso há espaço para a resistência, há espaço para a passividade. O sujeito produtor do discurso pode sofrer inúmeras influências e controles das instituições oficiais. Surge o discurso pacifista juntamente com o fabricado manifestante pacífico.



É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Os famosos autômatos, por seu lado, não eram apenas uma maneira de ilustrar o organismo; eram apenas uma maneira de ilustrar o organismo; eram também bonecos políticos, modelos reduzidos de poder. (Foucault, 2010, p.132)



O efeito causado pela intensa repetição do discurso dos monopólios de imprensa rapidamente ganha adeptos, estes sujeitos, classificamos como dóceis, incapazes de produzir outro discurso. São os pacifistas, seus discursos nas manifestações coincidentemente são os mesmos das instituições oficiais.



Essa clara separação dos discursos pode ter contribuído para a caracterização dos manifestantes. É criado pelos monopólios de imprensa dois tipos de sujeitos agentes nas manifestações.

1) Os manifestantes dóceis e pacíficos, aqueles que seguem a risca o manual de atuação que a imprensa produz durante os dias antecedentes.

2) E os vândalos, estes são os incontroláveis, possuem a desobediência civil como principal forma de expressão.

Tentaremos demonstrar as outras formas de expressão da realidade nos discursos. as mídias alternativas, a imprensa popular, são seguimentos que vem produzindo novas formas de enxergar e extrair significados. Midia Ninja, Jornal A Nova Democracia ajudaram a desconstruir os discursos ditos como legítimos e serviram de instrumento de novas construções e aprimoramento do discurso. Nesses, não existia a distinção entre manifestantes, apenas manifestantes e órgãos de repressão (tropa de choque da polícia).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS


A sociedade de classes na qual somos submetidos nos impõe inúmeras privações. É a criadora das nossas ações e reações, desde individuais a nossas relações coletivas de desempenho. A linguagem e o comportamento são algumas formas de manifestação das lutas internas e externas do sujeito em sociedade de classes antagônicas. Percebemos que para compreender as causas e consequências de fatos específicos não podemos esquecer muito menos evitar chegar aos mais profundos e enraizados momentos de nascimento da luta de classes. As vozes das ruas ou das televisões possuem seus objetivos, seus métodos e seus conceitos. Essa linha de transmissão comunicativa seja do corpo ou das ideias nem sempre será linear, pode dependendo da conveniência e da situação político econômica se transmutar. E antes de realizarmos uma interpretação que por vezes o momento exige, é imprescindível tomarmos nas mãos as nuances e as linhas transversais dos acontecimentos. Novamente lançando-nos sobre a transdisciplinariedade para obter um resultado minimamente rigoroso e crítico. A condição do sujeito o levará a se enquadrar ou não em disciplinas, ou em resistências, ou uma terceira forma de expressão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e**




**filosofia da linguagem.** Tradução de M. Lahud e Y.F. Vieira. Hucitec. São Paulo, 1999.




BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** Editora da UNICAMP, Campinas SP, 1994.




FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão:** tradução de Raquel Ramallete. 38ª edição. Editora Vozes, Petrópolis RJ, 2010.




\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2010.



GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. **O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo.** In: Discurso de Mídia – a cultura do espetáculo. Maria do Rosário Gregolin (org.) Claraluz Editora. São Carlos SP, 2003.



LENT, Roberto. **Neurociência da mente do comportamento.** Editora Guanabara Koogan. Rio de Janeiro, 2008.



SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano.** Tradução de João Carlos e Rodolfo Azzi. 9ª edição. Martins Fontes. São Paulo, 1994.

Vídeos:

A Revolta Popular dos 20 Centavos - Coletivo Traço. RJ, 2013. <http://www.youtube.com/watch?v=CbCc3MvPOl8> acesso em 07 de outubro de 2013.

Cb. Amorim <http://www.youtube.com/watch?v=A8pA3gwJy0o> acesso em 08 de outubro de 2013.

Manifestante e Cel. Faller [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=9qObHkyQwUI#t=307](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=9qObHkyQwUI#t=307) acesso em 09 de outubro de 2013.

rondoniagora vídeos da manifestação <http://www.rondoniagora.com/noticias/videos+exclusivos+mostram+depredacao+e+confrontos+na+prefeitura+e+unir+2013-06-27.htm> acesso em 8 de outubro de 2013.

Vem pra rua convida pra manifestação <http://www.rondoniaovivo.com/noticias/vem-pra-rua-pvh-movimento-convoca-populacao-para-manifestacao-pacifica-video/102526>



# O BILINGUISMO COMO RESULTADO DO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

Raquel Neves Pereira de Queiróz  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

A pesquisa “O bilinguismo como resultado do processo de inclusão social” tem por objetivo, analisar as práticas de interação cultural e as trocas de conhecimentos entre alunos ouvintes, alunos surdos e funcionários de uma escola pública de Rio Branco-AC, identificando as dificuldades que o aluno surdo tem na escola e como se dá o acesso à comunicação, à informação, e, sobretudo, à educação formal, dentro desse processo, em que o ouvinte não conhece a língua do surdo, a Língua Brasileira de Sinais - Libras e o surdo não conhece a língua do ouvinte, o português. Para alcançar esse objetivo foram traçadas duas questões de estudo: Quais as dificuldades encontradas pelo aluno surdo no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos escolares? Qual é a forma de comunicação estabelecida com o surdo no âmbito escolar? A opção metodológica é de uma pesquisa qualitativa que consiste em pesquisa de campo, com observação de uma sala de aula da escola selecionada para a investigação, com análise da rotina pedagógica da professora e do intérprete; assim como, da participação nas situações de planejamento das situações didáticas que reflitam em eventos de interação, sendo todas as etapas registradas em um diário de campo. Para a análise dos dados coletados, tomamos como referência os estudos realizados por Salles (2007), Bessa (2003), Pratt (1999) além dos documentos oficiais que regem a educação inclusiva (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Inclusiva. A pesquisa está em andamento, não sendo possível, portanto, apresentar resultados.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Escola. Interação.

## INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje o debate entre estudiosos, professores e familiares sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular está

cada vez mais frequente no âmbito escolar, pois a preocupação destes profissionais se dá em busca de uma melhoria na qualidade de vida e do ensino destes indivíduos surdos.

Desse modo, com a intenção de contribuir com esse debate o presente artigo tem como objetivo geral investigar a interação do aluno surdo com o aluno ouvinte e profissionais da escola dentro desse contexto escolar regular, para ser mais específica, será analisada a forma de comunicação e interação entre alunos surdos, professores e ouvintes. A problematização dessa pesquisa se dá devido o aluno surdo ter como língua materna a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e o aluno ouvinte, o português.


Um dos objetivos específicos que irá nortear essa pesquisa é o de analisar como é o processo de interação entre alunos e profissionais da educação, assim como identificar que estratégias o aluno ouvinte utiliza para comunicar com o aluno surdo, e também identificar que estratégias o discente não ouvinte usa ao perceber que não é compreendido pelo aluno ouvinte.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS



A educação inclusiva no Brasil é um desafio a todos os profissionais da educação” (SÁ, 2002). Pois, primeiramente teve que ser provado, o fato de que a pessoa com alguma deficiência física ou mental pudesse aprender, e incorporado a esse processo de aprendizagem, ela teria que ter um ambiente propício que lhe permitisse/permite o direito ao aprendizado, a um ensino de qualidade.

Com base nas descobertas em relação à educação de pessoas com necessidades especiais, foram criadas várias leis com intuito de assegurar a educação a esses indivíduos, como por exemplo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,





[...] que representa uma ação afirmativa e efetivo reconhecimento e aceitação da diversidade humana, considerando






as barreiras sociais – arquitetônicas e atitudinais – o maior obstáculo à plena participação das pessoas com deficiência, sobrepondo-se às limitações funcionais do indivíduo (2008, p.4).



Dessa forma, sabe-se a existência de inúmeras deficiências que um ser humano pode ter, mas neste trabalho o foco é a pessoa com deficiência auditiva, para ser mais específica, será abordada, a deficiência de maior grau, a surdez, ou seja, quando se referir ao termo surdo, ou surdez, estará se referindo a surdez de grau profundo. É necessário fazer tal esclarecimento devido aos diferentes graus de surdez existentes, como:



Perda auditiva leve: não há a necessidade de aparelho auditivo na maioria das vezes; Perda auditiva moderada: pode interferir no desenvolvimento da fala, porém o uso aparelho auditivo vai colaborar para que isso não ocorra; Perda auditiva severa: interfere no desenvolvimento da fala e linguagem, mas com o uso do aparelho auditivo o indivíduo receberá informações que serão utilizadas para o desenvolvimento de ambas (fala e linguagem); e por último tem-se a perda auditiva profunda: o indivíduo não irá ouvir nem com a ajuda do aparelho de audição, dessa forma, é necessário a intervenção de profissionais para ajuda-lo no processo de desenvolvimento da comunicação. Sabe-se que um indivíduo surdo não é melhor e nem pior que um indivíduo ouvinte, porque se tem a plena certeza que nenhuma pessoa é igual a outra, sendo ela portadora de necessidades especiais ou não. O que deve ser entendido é que o surdo tem a capacidade de aprender como os não surdos, ele terá apenas mais barreiras a transpassar que os indivíduos ouvintes (ALBRES, 2010, p.50).



Como já foi citado, será trabalhado neste artigo a surdez de grau profundo, e do ponto de vista educacional, o termo ‘surdez’ remete a incapacidade do ser humano de desenvolver e aprender a linguagem por via auditiva, como consta no Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 “Para fins desse Decreto considera-se pessoa surda aquela que por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” [...]. Desse modo é necessária a intervenção de um profissional, ou da família, para mediar

o indivíduo no desenvolvimento da sua linguagem e da sua construção identitária, nesse tipo de surdez, porque a partir do momento que há a intervenção de alguém, terá também uma mediação para uma nova forma de comunicar e interagir, pois é na interação que o ser humano se constitui.


Com isso, é perceptível que a inclusão de alunossurdosdentrodeumasaladeaularegular é primordial para a troca de conhecimentos, aperfeiçoamento, aprendizado e construção da sua identidade, como é colocado pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica,

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos preferencialmente na rede regular de ensino, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, como está na Lei nº 9394/96 (2001).


Já para os profissionais da educação terá outra vertente, porque “é a comunidade escolar que é a responsável pela adequação e a garantia de assegurarem aos alunos surdos a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a LIBRAS” (ALBRES, 2010, p. 68). Então, para que se efetive esse bilinguismo social é necessário que toda essa equipe tenha o domínio da LIBRAS para que ocorra essa interação. Por conseguinte, o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Art.3º prevê a Língua Brasileira de Sinais – Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

Como a LIBRAS é a língua materna do surdo, a primeira barreira a vencer pelos funcionários da escola é a aquisição dessa língua, mas como na maioria das vezes, esse fato não procede, a escola contrata um intérprete, onde este será o responsável pela transmissão do conteúdo ministrado pelo professor e para as demais necessidades que o indivíduo surdo terá no decorrer da sua presença na escola, “a língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será dentro da escola, o meio de instrução por excelência” (SALLES, 2007, p.46).


A LIBRAS é o meio que os surdos possuem para a troca de experiências, para a



transmissão e aquisição cultural; é uma língua espaço-visual que possui estrutura própria e é diferente das línguas orais. “Mas é uma língua como qualquer outra língua materna, adquirida efetivamente e essencialmente no contato com seus falantes” (SALLES, 2007).




Porém, na interação com os demais alunos ouvintes, o aluno surdo ainda tem que vencer muitos obstáculos para assegurar essa comunicação usando a LIBRAS como meio, porque a língua materna dos surdos ainda é desconhecida dos demais integrantes ouvintes da escola. Mas, como eles (surdos e ouvintes) estão inseridos em um âmbito propício a interação, eles se comunicam, porque como conceitua Pratt eles estão em uma zona de contato que consiste em “[...] espaços sociais onde culturas díspares se encontram, se chocam, entrelaçam uma com a outra, frequentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação” (1999, p.27).




Aqui a zona de contato é representada pelo contexto da sala de aula, porque é onde ocorrem os entrelaçamentos culturais, as interações. Com base nas afirmações já referidas, tem-se a certeza que os indivíduos estão se comunicando, interagindo, esse fator está ocorrendo mesmo sem o conhecimento da linguagem um do outro, ou seja, o ouvinte não conhece a Libras que é a língua materna dos surdos e o surdo não tem conhecimento do português, a língua materna do ouvinte. Portanto, cabe uma investigação sobre como se dá essa comunicação? Qual foi a linguagem criada dentro dessa zona de contato? Quais estratégias estão sendo usadas para viabilização dessa interação? Como essa pesquisa está em andamento, não é possível ainda apontar resultados.



## **CAMINHOS A SEREM TRAÇADOS PARA A INVESTIGAÇÃO**



Para efetivação desta pesquisa, será utilizado como percurso metodológico a pesquisa qualitativa tendo como referência a pesquisa etnográfica e fenomenológica. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11).



A dimensão fenomenológica requer o mundo vivido como fonte de compreensão

e percepção da realidade. E esse contexto do qual será lançado o olhar, será a turma do sétimo ano de uma escola em Rio Branco- AC no qual os sujeitos observados serão, alunos surdos/ ouvintes, alunos surdos/professores, alunos surdos/intérprete .

Inicialmente será realizada uma fundamentação teórica sobre: a educação inclusiva no âmbito geral; Histórico sobre a educação de surdos; Aspectos da educação de surdos no Brasil; LIBRAS e sua estrutura; A escola regular na perspectiva inclusiva, especificando acima de tudo a surdez.

Posteriormente, para a pesquisa de campo, será selecionada uma escola para ser observada, como consequência dessa escolha, serão elaborados todos os documentos necessários para que possa ser realizada a pesquisa na escola. Será formulado também um plano – piloto para testar se o local escolhido ou se o método escolhido consistirá em uma pesquisa exitosa.

Depois de testado o plano – piloto, será realizada a pesquisa de campo. Dessa forma, será utilizado um diário de campo, no qual consistirão todas as anotações referentes às formas de transmissão de conteúdos de professor – intérprete/ alunos surdos, bem como o meio de interação entre ouvintes e não ouvintes, e também entrevistas com professores e alunos que lecionam na turma escolhida. Depois da coleta de dados, observações e reflexões será elaborado um relatório sobre a pesquisa de campo, para subsidiar no momento de relacionar com a fundamentação teórica já elaborada.

Posteriormente, com base na pesquisa de campo realizada guiada pela fundamentação teórica, se terá um trabalho dissertativo. Dessa forma, espera-se alcançar resultados e esclarecimentos sobre a forma de comunicação e a linguagem utilizada para a comunicação entre alunos surdos e ouvintes dentro do contexto escolar, porque neste momento, como se encontra em desenvolvimento, não se pode analisar e nem apresentar resultados.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio De Janeiro: Arara Azul, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – **Lei Nº 10.436** – promulgada em

05/10/1988.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MEC/ Secretaria dos Direitos de Pessoas com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. São Paulo: MEC, 2008.

MEC/ Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império**: relatos de viagem e transculturação; tradução Jézio Hernani Bonfim Gutierre; revisão técnica Maria Helena Machado, Carlos Valero. – Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SÁ, Elizabet Dias. **A Educação Inclusiva No Brasil**: Sonho ou Realidade? Revista Espaço Acadêmico; Ano IX- 2002. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/014/14csa.htm>, acesso em 14/10/2013.

SALLES, Heloísa Maria. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: Caminhos para a prática pedagógica. 2ªed. Brasília: MEC, SEESP. v.1, 2007.



# PANORAMA DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DO PRESCRITO AO MOLDADO

Rebeca Rocha do Nascimento Rodrigues  
Mirla Cristian Gomes da Costa  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O presente estudo objetiva analisar alguns materiais curriculares que dão suporte a organização curricular do Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nosso caso, especificamente o 3º ano do Ensino Fundamental. A metodologia que o orienta corresponde à pesquisa bibliográfica, analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais de História no Ensino Fundamental, os Cadernos de Orientação Curricular do Estado do Acre, um plano de aula e um livro didático de História do 3º ano. No tocante às bases teóricas, lançamos mão de Zabala em sua definição de materiais curriculares como sendo todos aqueles que servem a organização do ensino, compreendendo os currículos prescritos, os apresentados aos professores pelo MEC e os moldados pelos professores para nortear o currículo na ação, como nos direciona Gimeno Sacristán. Em termos de resultados, esperamos que esse estudo contribua para nossa formação enquanto futuros professores de história nas séries iniciais e no ensino fundamental, de modo que nos apropriemos do que ocorre no âmbito do Ensino de História em nosso estado, onde de fato iremos atuar, compreendendo os diferentes tipos de currículo para que saibamos os utilizar criticamente, e não como meros reprodutores.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino de História. Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva analisar alguns materiais curriculares que dão suporte a organização curricular do Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nosso caso, especificamente o 3º ano do Ensino Fundamental. Para isto, fizemos uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História no Ensino Fundamental, os Cadernos de Orientação Curricular do

Estado do Acre, um plano de aula e um livro didático de História do 3º ano. No tocante às bases teóricas, lançamos mão de Zabala (1998) em sua definição de materiais curriculares como sendo todos aqueles que servem a organização do ensino, compreendendo os currículos prescritos, os apresentados aos professores pelo MEC e os moldados pelos professores para nortear o currículo na ação, como nos direciona Gimeno Sacristán (2000). Em termos de resultados, esperamos que esse estudo contribua para nossa formação enquanto futuros professores de história nas séries iniciais e no ensino fundamental, de modo que nos apropriemos do que ocorre no âmbito do Ensino de História em nosso estado, onde de fato iremos atuar, compreendendo os diferentes tipos de currículo para que saibamos os utilizar criticamente, e não como meros reprodutores.

## BASES TEÓRICAS

Antoni Zabala (2000) define como materiais curriculares como sendo todos aqueles que servem a organização do ensino, compreendendo inclusive os currículos prescritos pelo MEC e Secretarias Estaduais de Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais, Referências Curriculares para a Educação Infantil e Cadernos de Orientação Curricular) os apresentados aos professores que de certa forma traduzem o constante nos currículos prescritos (Livros Didáticos) e os moldados pelos professores, onde eles mesmos, no uso de sua autonomia, elaboram para trabalhar diretamente na sala de aula (plano de aula, etc.) ou como nos direciona Gimeno Sacristán, o currículo na ação.

“O currículo é uma determinação da ação e da prática, assim como o são as valorizações sobre o que é cultura apropriada” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 48).



## **MATERIAIS ANALISADOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/PCNS – HISTÓRIA**

Por parâmetro entende-se referência, base. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados com o objetivo de auxiliar, de dar base na elaboração de currículos nos estados e municípios brasileiros, e os mesmos são flexíveis podendo ser alterados de acordo com a realidade regional e local.

Quanto à fundamentação teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebe-se que são alicerçados em um viés muito vasto, que inclui desde concepções psicológicas a concepções sociais, políticas e culturais, colocando em destaque seus aspectos interativos e produtivos. Eles orientam como deve ser realizado o trabalho nas escolas do país visando o processo de construção do conhecimento tanto nas relações entre os próprios alunos como na relação deste com o professor.

Quanto às bases legais que o sustentam, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e visa subsidiar todo o trabalho pedagógico nacional, de forma que uniformize em suas bases, de certa forma, a educação nacional.


Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a área do Conhecimento História, no Ensino Fundamental, deve proporcionar debates e reflexões sobre a importância dessa disciplina na formação dos alunos, buscando práticas que incentivem o desejo pelo conhecimento. Neste documento, são apresentados parâmetros para o Ensino de História com base em eixos temáticos, em conteúdos de ordem conceitual, procedimental e atitudinal, os articulando também com os Temas Transversais, além dos critérios de avaliação propostos. Conteúdos como: identidade pessoal, autorretrato, o tempo em nossa vida, o tempo na escola, tempo cronológico, o passado e o presente, bairros e outros são destinados ao 3º ano do Ensino Fundamental. Como foi dito anteriormente, os conteúdos são expostos de forma que seja possível recriá-los de acordo com a realidade do aluno/escola/professor e também de questões sociais da atualidade.

## **CADERNOS DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR – HISTÓRIA 3ª ANO**


Os Cadernos de Orientação Curricular para o Ensino de História referente ao 3º ano do Ensino Fundamental tem por objetivo possibilitar que, aos poucos, as crianças comecem a pensar além de suas dimensões individuais e além dos acontecimentos individuais do presente, para considerarem aos poucos suas vivências sociais, culturais e históricas em seu cotidiano, estimulando-as a questionarem suas vivências e aprenderem a identificar, debater e analisar de maneira reflexiva suas ações como relacionadas ao contexto e ao tempo, identificando e discernindo acontecimentos, obras, costumes, organizações e valores comuns entre grupos, procurando alternativas de atitudes e compromissos com outras pessoas e com a realidade por elas vividas.

Identificamos neste documento uma perspectiva pedagógica cognitivista, tendo como base teórica os psicólogos Piaget e David Ausubel, em que o primeiro defende que a educação deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. A escola deve partir dos esquemas de assimilação da criança, propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento. O segundo propõe o conceito de aprendizagem significativa, em que valoriza os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos.


Para alcançar tais objetivos, o Caderno de Orientação curricular para o ensino de História trata de conteúdos referentes a datas comemorativas com a finalidade de preservar ou impor a lembrança de alguns grupos que querem preservar ou impor como importantes para a sociedade, trabalhando conceitos como sujeito histórico, tempo histórico e fato histórico. Esse estudo inicia-se com estudos do passado, seguindo linearmente e cronologicamente em direção ao presente, ou partir de realidades geograficamente mais próximas em direção às mais extensas e distâncias, a proposta é partir de estudos que problematizem questões do presente e do local onde se vive, para estabelecer relações com outros acontecimentos, tempo, lugares e




retornar ao presente e ao local para evidenciar suas temporalidades, suas dimensões espaciais próprias, suas dimensões históricas e geográficas.




Outro objetivo a ser alcançado é a identificação e o registro de acontecimentos e suas sequências temporais, distinguindo aqueles pertencentes ao presente, passado e futuro, e diferenciando acontecimentos de curta, longa e média duração, utilizando de discussões de textos e análises de filmes e imagens sobre assuntos relacionados ao presente, passado e futuro, distinguindo se é ficção ou realidade e o que pertence a cada tempo.



O ensino de História também tem como objetivo coletar informações de hábitos e costumes sociais, com discussões sobre hábitos dos alunos e os costumes de acesso e uso da água, da classe e dos seus familiares, no presente e no passado; Reconhecer mudanças e permanências na relação da população com a água, comparando as práticas que são identificadas hoje em dia, com hábitos de seus pais e avós de outros tempos e de outras localidades e épocas com discussões sobre hábitos de acesso e uso da água pelos alunos, seus pais e avós identificando como são e como foram compartilhados com a localidade; estabelecer relações entre a história do convívio com a água e produções artísticas, como músicas, pinturas, imagens, desenhos e etc., através de apreciação de produções artísticas (músicas, pinturas, imagens, desenhos, literatura, museus...) da localidade, de diferentes tempos e culturas, que representam e expressam convívios e valores da sociedade em relação à água.



Percebemos também em nossa análise que a Lei de nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas do ensino fundamental contempla de forma muito superficial tal quesito, pois identificamos somente um objetivo que se aproximasse dessa proposta “identificar a relação entre manifestações culturais na sociedade brasileira e em outras culturas indígenas e quilombais”.




Com relação aos temas transversais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's, constatamos que o referido documento possui algumas preocupações com o ensino de história em uma perspectiva interdisciplinar. Como exemplo, citamos temas

de problemáticas atuais, assim esbarram em conteúdos que tradicionalmente pertencem a outras áreas do conhecimento, mas que hoje em dia, constituem problemas recorrentes no cotidiano de muitas vivências sociais, e que para serem bem compreendidos solicitam de estudos históricos. É o caso, por exemplo, de temas como a história da alimentação e da água. E ao mesmo tempo em que esse material auxilia o professor no que trabalhar, também fornece referências bibliográficas que o mesmo pode estar utilizando.



Diante de todas as informações explicitadas no decorrer desta análise podemos dizer que o material analisado possui coerência entre seus objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação, pois, segue fielmente ao que se propõe como foi mencionado acima, que é o de possibilitar que, aos poucos, as crianças comecem a pensar além de suas dimensões individuais e além dos acontecimentos individuais do presente, para considerarem aos poucos suas vivências sociais, culturais e históricas em seu cotidiano, estimulando-as a questionarem suas vivências e aprenderem a identificar, debater e analisar de maneira reflexiva suas ações como relacionadas ao contexto e ao tempo, identificando e discernindo acontecimentos, obras, costumes, organizações e valores comuns entre grupos, procurando alternativas de atitudes e compromissos com outras pessoas e com a realidade por elas vividas.

Portanto, podemos dizer que uma das principais contribuições para a formação das crianças no estudo da História, é o fato delas passarem a questionar, a colher dados e estudar a sua e outras culturas do presente e do passado, terem acesso a informações sobre marcadores de tempo, e começam a aprender e dominar alguns procedimentos para a análise histórica de elementos culturais, desenvolvendo também atitudes sustentadas na percepção do respeito à vivência coletiva, ao mesmo tempo, em que passam a construir identidades sociais e culturais com os outros, ampliando seu mundo individual, e incluindo nele relações sociais e o dimensionamento das culturas. Ampliam-se assim, suas concepções sobre o mundo, inserindo-o em dimensão temporal e histórica, e discernindo nele sua participação.



## LIVRO DIDÁTICO – HISTÓRIA 3º ANO





O material analisado é um livro didático de História do 3º ano do ensino fundamental elaborado pelos autores J. William Vesentini, Dora Martins e Marlene Pécora e distribuído pela editora Ático e do programa FNDE do Ministério da Educação.





O livro é dirigido aos professores e alunos com objetivo de auxiliar os alunos a olharem o passado, entender o presente e ajudar a construir um futuro melhor. É o que dizem os autores na apresentação do livro, ao mesmo tempo em que os mesmos propõem ao aluno a investigar a vida de pessoas de outra época, como também o lugar onde vivem e outros lugares além de ajudar na reflexão sobre o dia a dia na escola, sobre a vida em família, as relações com adultos, colegas e amigos e aprender sobre o trabalho e perceber a sua importância, como também as brincadeiras de ruas, lazer em família, festas populares, memórias e recordações no qual os autores afirmam que tudo isso faz parte da História.



As principais bases teóricas e legais que o fundamentam são os PCNs de História para o ensino fundamental e a lei de diretrizes e bases da educação (LDB). Os próprios PCNs argumentam que o ensino de história tende a propiciar ao aluno, princípios, conceitos e orientações para atividades que possibilitem aos alunos a leitura crítica do espaço das culturas no qual são analisados, as concepções curriculares elaboradas para o ensino de história e que apontam as características e importância, princípios e conceitos pertinentes ao saber histórico escolar. Com relação à lei 10.639/03, se tem a implementação da obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes de ensino brasileiras, o que não se restringe apenas à disciplina de história.



Podemos afirmar que há coerência entre as bases legais e teóricas justamente porque o livro nos aponta diversos aspectos referentes à história de acordo com o que dizem os PCNs como a própria LDB.



Os conteúdos contidos no livro são divididos em tópicos e subtópicos no qual faz referência ao estudo dos primeiros antepassados, medição do tempo para localizar acontecimentos, o espaço da escola e convivência com outras pessoas, a importância das brincadeiras e do trabalho. As metodologias

utilizadas propiciam ao aluno uma forma mais simples de entender os conteúdos, pois os autores se preocuparam com cada parte destacada do livro e de maneira coerente esboçaram todos os conteúdos pertinentes à aprendizagem do aluno.

Podemos compreender que o livro é bastante rico em informações, pois tem uma linguagem acessível. Cada página se inicia com uma imagem e ao longo do livro vão se delineando outras imagens para despertar curiosidade nos alunos, há perguntas frequentes para saber o que os alunos já sabem, o material contempla a linguagem oral, pois contém atividades em que o aluno precisará fazer entrevistas com outras pessoas a respeito de determinado assunto.


Tudo isso ajuda no desenvolvimento da criança, pois estabelece a noção de tempo para que ela possa entender como se constituiu o passado, conhecer o presente e se situar no futuro. Contribuindo assim para que ela possa diferenciar a história vivida, que é aquela do seu próprio ambiente, destacando muito bem quando vai tratar da convivência em família, na escola e em outros locais, a pensada que são os fatos históricos produzidos pela humanidade e o ensinado que é definido pelos currículos e que vão para os livros didáticos.

No decorrer do livro os autores vão fazendo uma ordenação entre passado, presente e futuro, pois em cada atividade exprimem o presente mais sempre intercalando com o estudo do passado e do futuro.


Algo muito importante a se destacar no ensino de história tem haver com a lei nº 10.639/03 que vai estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas redes de ensino brasileiras, o que não se restringe apenas à disciplina de história. Neste caso podemos afirmar que esta lei está contemplada no referido livro, pois os autores se preocuparam em falar sobre todos os temas acima citados não deles como também dos povos indígenas e sua cultura.

Os temas transversais mais contemplados são os de ética, meio ambiente e saúde, e pluralidade cultural que podemos evidenciar nas bibliografias utilizadas. Há a frequente utilização de conteúdos de ordem procedimental que são as atividades que os alunos irão fazer, conceitual que é o próprio estudo da história e atitudinal que vai influenciar na forma como os alunos irão lidar






com esses conteúdos. Como também apresenta uma perspectiva multidisciplinar, pois abrange não só o ensino de português como as formas de comunicação como também o ensino de geografia que são as localizações no espaço entre outros.




Todas as análises acima citadas estão de acordo com as prescrições curriculares do MEC, pois foi a partir de dados do referido órgão que pudemos entender como são articuladas as orientações curriculares. As prescrições utilizadas no livro didático são de suma importância para o trabalho do professor o que também não o exime de procurar outras fontes de informação para auxiliá-lo.




### **PLANO DE AULA – HISTÓRIA 3º ANO**




O material analisado é o Plano de Aula do Ensino Fundamental de História, do 3º ano da Escola Petrônio Barcelos de Porto Velho – RO, cuja temática é “Família”. O objetivo do material é descrever a história das famílias de cada um dos alunos e assim conhecer a história da família dos colegas.



O presente plano a que nos propusemos a analisar não faz uso de referências bibliográficas. Embora não faça uso das referências e nem mencione as bases legais para a elaboração do plano é identificado diversas características que condiz com as prescritividades curriculares. Diante desta assertiva espera-se que este tipo de prática não ocorra, pois quaisquer que sejam os planejamentos concernente ao âmbito educacional deve estar pautados em referências, referências estas que não podem deixar de ser elencadas.



O conteúdo a ser trabalhado é sobre a família. E como já fora mencionado inicialmente o objetivo traçado no plano reside em descrever a história da sua família e conhecer a história da família de seus colegas. Para o melhor encaminhamento e compreensão do que está sendo proposto a professora iniciará fazendo um breve relato sobre as mulheres e famílias de antigamente, em seguida pede-se para as crianças descreverem as características de seus respectivas famílias.



Os conceitos e categorias utilizados são basicamente os seguintes: família, cultura, características, hábito, entre outros. A linguagem oral é de fundamental importância no decorrer da aula, e por meio dos relatos

dos alunos que poderá ser identificado a linguagem imagética, dos jogos, documentais, poética, musical e dos museus.

A noção de tempo pode ser desenvolvida partindo do pressuposto de como eram as famílias de antigamente, como as mesmas se constituem atualmente qual a previsão de como se configurará a família futuramente, elencando suas respectivas características/identidades. Nesse sentido, também podemos fazer uso da história vivida, pensada e ensinada à medida que os alunos forem relatando suas experiências no contexto familiar e no que diz respeito a história pensada é ressaltado a forma como se estruturava/functionava as famílias de antigamente. Assim sendo, é de crucial importância observarmos as categorias de transformação, permanência, passado, presente, futuro e simultaneidade.

O presente plano contempla em especial o tema transversal “Ética”, pois estaremos tratando de grupos familiares diferentes com características distintas que devem ser respeitados, eis um dos princípios éticos.


Também podemos identificar e fazer uso de conteúdos de ordem conceitual (quando nos referimos a determinados modelos de famílias), os de ordem procedimental (de como atualmente está constituído o modelo de família) e de ordem atitudinal (que se refere ao modo e as características adotadas por cada uma).

Podemos perceber e identificar também a coerência estabelecida entre os objetivos, os conteúdos e as metodologias, haja vista o modo como se pretende dar procedimento a aula (informações já mencionadas anteriormente).

Numa perspectiva transdisciplinar, interdisciplinar e multidisciplinar podemos fazer uso do contexto social de cada sujeito, oportunizando os mesmos de manifestarem suas vivências de modo a contemplar estas três abordagens.


De uma forma geral, avaliamos que há coerência entre os currículos moldados pelos professores e as prescrições curriculares do MEC, sendo que uma das questões estabelecidas por esta instância (MEC) diz respeito ao estudo da família, de igual modo o plano condiz com as prescrições.

E por fim, gostaríamos de advertir a importância deste trabalho no processo de formação docente. Uma vez que seremos elaboradores desse tipo de material, e consequentemente teremos que ter a




competência tanto no que se refere a elaboração, quanto no quesito análise do que de fato constitui-se em um plano de aula bem elaborado.


## ANÁLISE GERAL



Com a análise destes materiais, percebemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados com o objetivo de auxiliar, de dar base na elaboração de currículos nos estados e municípios brasileiros. Em nosso caso, os Cadernos de Orientação Curricular, material curricular produzido no Estado do Acre, são flexíveis podendo ser alterados de acordo com a realidade regional e local na elaboração de planos de aula, projetos e afins para serem trabalhados diretamente na sala de aula.




No livro didático, vimos que as prescrições nele contidas são de suma importância para o trabalho do professor o que também não o exime de procurar outras fontes de informação para auxiliá-lo.



De uma forma geral há coerência entre os currículos moldados pelos professores e as prescrições curriculares do MEC. Em contrapartida, não podemos deixar de fazer menção ao fato de que os currículos que deveriam ser moldados pelos professores, na maioria das vezes são apenas transcrições do constante nos documentos que deveriam ser utilizados apenas como referências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A realização desse estudo contribuiu significativamente para nossa formação enquanto futuros professores de história nas séries iniciais e no ensino fundamental, onde pudemos perceber que são visíveis as aproximações entre o currículo prescrito pelo Ministério de Educação e o currículo que é posto em ação nas salas de aula. Entretanto, compreendemos a necessidade de se utilizar esses documentos apenas como base e referência, não somente os reproduzindo. Essas prescrições são apenas intenções, objetivos que se pretendem alcançar. A efetivação destes cabe a nós, enquanto professores, no exercício de nossa autonomia pedagógica, de moldá-los de acordo com as necessidades de nossos alunos. O professor precisa participar da construção do ensino. O Estado deve ser

apenas nossa “bússola”, nos dando diretrizes relacionadas ao que ele espera dos cidadãos que estão sendo formados. Somos nós quem de fato devemos “alçar vôo”, pilotando esse “avião” chamado sala de aula, lotado de alunos que são nossos “passageiros” esperando que os direcionemos de acordo com aquilo que eles precisam para tornarem-se cidadãos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. **Caderno de Orientação Curricular – 3º ano do Ensino Fundamental**. Rio Branco, AC: SEE, 2009.

BRACHMANN, Thaís Wolff. **Parâmetros Curriculares Nacionais Como Expressão De Política Curricular: É Possível Falar Em Currículo Como Cultura Da Escola?** Disponível em < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GIMENO SACRISTÁN J. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática**. In:\_\_\_\_\_.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

Governo do Estado do Acre. **Instrução Normativa nº 04 de 13 de abril de 2004**.

MACHADO, Tânia Mara Rezende. **Panorama da História Ensinada no Acre**. Disponibilizado pela autora enquanto professora da disciplina de Ensino de História I.

Plano de Aula de História – 3º ano. Disponível em <[www.editorapositivo.com.br](http://www.editorapositivo.com.br)>

VESENTINI, J. William. MARTINS, Dora. PÉCORA, Marlene. **Ápis: História – 3º ano**. São Paulo: Ática, 2011.

# UM ESTUDO PRELIMINAR DO LÉXICO DA PRODUÇÃO DO QUEIJO NO MUNICÍPIO DE APUÍ - AM: UMA ABORDAGEM SOCIOTERMINOLÓGICA

Rebeka da Silva Aguiar  
Lindinalva Messias do Nascimento Chaves  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

Neste trabalho, apresenta-se o projeto de pesquisa Glossário socioterminológico dos termos do queijo no município de Apuí - AM, cujo objetivo é elaborar um glossário socioterminológico referente à produção do queijo, atividade de grande relevância econômica e social para essa localidade. Essa proposta contribuirá para o conhecimento do léxico referente à produção do queijo no referido município, auxiliando, consequentemente, no processo de descrição do léxico da língua portuguesa. O estudo está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Acre - UFAC. Os pressupostos teórico-metodológicos da Socioterminologia fundamentam o estudo, uma vez que essa abordagem reconhece que, na linguagem de especialidade, há variações terminológicas. Para a composição do trabalho, levam-se em consideração os fatores sociais, históricos e culturais, tais como: a idade, o sexo, o tempo de serviço, o espaço geográfico (rural e urbano). Observam-se os seguintes campos semânticos para a preparação do glossário: produção do leite, manejo do leite, fabricação do queijo, tipos de queijo, utensílios, funções dos operários, comercialização e exportação. A coleta de dados será feita por meio de uma entrevista semiestruturada, utilizando-se um gravador. Justifica-se a importância do tema, como já destacado, pelo valor social, cultural e econômico que esse produto alimentício representa para os sujeitos que pertencem ao município de Apuí.

**Palavras-chave:** Léxico do queijo. Linguagem de especialidade. Socioterminologia.

## INTRODUÇÃO


Este trabalho constitui-se de um estudo preliminar do léxico do queijo no município de Apuí - AM. Destaca-se que essa atividade reveste-se de grande importância

para esse município, uma vez que o queijo é um alimento presente nas práticas sociais, culturais e econômicas dessa comunidade que está localizada na região sul do estado do Amazonas. O *corpus* compõe-se de 15 verbetes que farão parte de um glossário que será apresentado, posteriormente, em dissertação de mestrado.



Como a proposta é apresentar verbetes que tratem do conhecimento especializado, tomam-se os pressupostos da Terminologia e da Socioterminologia apontados por Gaudin, Cabré e Faulstich entre outros teóricos. Justifica-se a escolha dessas duas disciplinas, por elas oferecerem as ferramentas necessárias para desenvolver um estudo dos termos de qualquer conhecimento especializado. Além disso, a Socioterminologia apropria-se dos mesmos critérios de análise da Sociolinguística, primeiro, por considerar os fatores extralinguísticos - a idade, o sexo, a escolaridade, o tempo de envolvimento do sujeito com a atividade -, e, segundo, por aceitar a variação no estudo da comunicação especializada.

Os dados deste artigo foram coletados junto a 12 profissionais envolvidos com a atividade do queijo. Dessa forma, selecionaram-se informantes que trabalham na produção do leite, na produção artesanal e na industrialização desse derivado do leite. Todos são oriundos de outros estados, mas estão e exercem tal atividade no município há mais de cinco anos, critério de análise dos estudos terminológicos. A pecuária leiteira é uma das principais atividades econômicas exercida pelos habitantes da zona rural, refletindo nas manifestações culturais como a Festa do Leite, que está na sua quinta edição, a exposição de matrizes leiteiras nos rodeios da região e a produção de diversos derivados do leite, principalmente o queijo.

Este trabalho surge da preocupação em contribuir com o estudo do léxico especializado, principalmente, porque há poucos estudos na




região da Amazônia sobre a Socioterminologia, com exceção da Universidade Federal do Pará, que vem desenvolvendo significativos trabalhos na área da Terminologia e da Socioterminologia. Além desse fator, verifica-se também que o queijo é um produto milenar e há poucos trabalhos terminológicos, no Brasil, que tratam desse produto tão produzido e consumido pela população local.





Na primeira parte deste artigo, apresentam-se os aspectos teóricos da Terminologia e da Socioterminologia. Na sequência, na metodologia, contextualiza-se o domínio de conhecimento do léxico do queijo, descrevendo-se informações concernentes à localidade, ao *corpus* e aos informantes. Nesse mesmo espaço, expõe-se a macro e a microestrutura do glossário. Em seguida, constam os verbetes que compõem o glossário preliminar, e, por fim, a conclusão.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS TERMINOLOGIA – ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS**



Com o desenvolvimento humano e tecnológico, foi necessário o surgimento de uma ciência que se preocupasse, exclusivamente, com a linguagem de especialidade. Assim, surgiu a Terminologia, no século XX, precisamente, em 1931, na cidade de Viena, com a publicação da obra *Die internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektronik*, elaborada por Wüster – engenheiro, industrial e professor – na Universidade Técnica de Stuttgart. Dessa forma, essa ciência se organizou em torno de um método sistematizado, cujo objetivo era unificar a comunicação da linguagem de especialidade. Entretanto, só depois da Segunda Guerra Mundial que a disciplina ampliou seu leque de estudos, apesar de existir desde os tempos remotos (ALVES, 2000).



A Teoria Geral da Terminologia – TGT, como ficou conhecida a primeira fase da Terminologia, dissociava “o conhecimento e a língua, contrapondo o saber científico e o saber comum, a perfeição da ciência e a imperfeição do ser humano” (MACIEL, 2007, p. 373). Nesse sentido, a Terminologia clássica proposta por Wüster não considerava a relação das práticas sociais com a língua, o que contraria as orientações linguísticas, principalmente porque a língua é um produto social.




Com o tempo, os terminólogos entenderam que o método da Terminologia clássica não era suficiente para realizar as pesquisas e produzir materiais de especialidade. Isso porque as variantes e os elementos que geram efeitos de sentido como a sinonímia, a polissemia, as ambiguidades eram descartados na elaboração dos produtos terminográficos. Todavia, hoje é comum entre os teóricos, que na linguagem de especialidade, haja variações terminológicas, principalmente porque o vocabulário especializado está em constante transição e movimento no setor comercial e tecnológico através de manuais que se utilizam dos termos para transmitir as informações necessárias aos usuários dos produtos tecnológicos.

No Brasil, nos anos 90, a Terminologia se consolidou como ciência, constituindo seu objeto de pesquisa e definindo suas bases teóricas na Linguística (KRIEGER, 2004). Essa disciplina trilhou um caminho sólido, permitindo um grande desenvolvimento e conhecimento por meio de uma ampla publicação de textos. Segundo Krieger e Bevilacqua (2005), Maria Tereza Cabré é a principal referência no que concerne à reformulação da Terminologia clássica. Assim, os novos estudos terminológicos passaram a considerar não somente os elementos linguístico-comunicativos, mas também o texto e a enunciação das terminologias de atividades profissionais. Essa mudança significou muito para a Terminologia porque os especialistas começaram a abordar o termo a partir do contexto situacional.

Para Cabré (s.d) a interação das culturas e o desenvolvimento tecnológico e político possibilitaram uma ampliação do acervo linguístico, motivando o crescimento de comunicações especializadas, sobretudo, da informática e da tecnologia. Essa pesquisadora também discute que o conhecimento especializado não só pertence aos grupos dos especialistas, mas também aos usuários que passaram a consumir mais produtos tecnológicos. Com esse crescimento eles tiveram mais acesso à linguagem de especialidade, o que justifica a escolha de critérios linguísticos na elaboração de glossários terminológicos, para que a comunicação seja clara e precisa na ordenação dos termos de obras terminográficas.



Dessa forma, considera-se que o principal propósito da Terminologia é facilitar a








comunicação dos especialistas, especialmente dos usuários que não têm conhecimento técnico. Entende-se que as mudanças propostas por Cabré (s.d.) para as bases teóricas da Terminologia foram significativas a fim de que outros estudos fossem desenvolvidos, privilegiando não somente a escrita, mas também a oralidade. As pesquisas de Cabré (s.d.) dão início aos estudos dos termos numa perspectiva textual, pressupondo que o termo é um elemento passível de variação no contexto de fala do sujeito, assim sendo, é o que veremos na próxima subseção.



## SOCIOTERMINOLOGIA



O termo Socioterminologia surge, em 1982, com a publicação de um artigo de Jean-Claude Boulanger, no Colóquio Internacional *Problèmes de la définition et de la synonymie em terminologie* Terminogramme do OLF, em Québec (FAULSTICH, 1995). Porém, é com a publicação da tese de doutorado de François Gaudin, divulgada no livro chamado *Pour une socioterminologie: des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*, que essa disciplina voltada para o contexto social passou a ser trabalhada com mais propriedade nos espaços acadêmicos (FAULSTICH, 1995).



De acordo com Gaudin (*apud* ALVES, 2003, p. 229), a Terminologia é uma ramificação da Lexicologia. Para ele, os estudos terminológicos não deveriam prender-se “à tradução, à documentação e à normalização” (ALVES, 2003, p. 229). Isso demonstra que é necessário fazer uma Terminologia que considere de fato o estudo dos termos numa perspectiva social, ou seja, como esses termos são produzidos, significados e ressignificados na fala dos profissionais e dos usuários. Nesta perspectiva, os termos têm o objetivo de transmitir e de transferir os significados que a eles estão vinculados. É importante salientar que a significação de um termo não se constrói aleatoriamente, todavia por meio de um exercício cognitivo e de uma ordem lógica e estruturada.




Em 1995, Faulstich retoma a concepção de variação para os estudos da Terminologia, apropriando-se da variação linguística e da heterogeneidade. A autora chama a atenção, mostrando que a variação também faz parte da linguagem dos profissionais, diferenciando-se da perspectiva teórica da Terminologia clássica,

proposta por Wüster. Ainda segundo Faulstich (1995), as variantes terminológicas surgem a partir de variações dos temas referentes a cada setor profissional. Elas estão presentes em todos os setores profissionais, e ao tomá-las como objeto de estudo é importante que o linguista descreva-as, observando como elas ocorrem nos contextos de uso do vocabulário especializado.

Desse modo, apropriando-se dos aspectos teórico-metodológicos da Socioterminologia na elaboração de glossários, consideram-se, essencialmente, os aspectos sociais dos termos (STREHLER, 1995). Pode-se dizer, então, que essa abordagem social da Terminologia ocupa-se não somente dos termos específicos e científicos, mas também das variantes. Para Faulstich (1995), os termos são estudados, contemplando a interferência do espaço social, estando sujeitos à variação assim como as variantes linguísticas da língua geral. Por essa razão, compreende-se que a Socioterminologia adota elementos de análise semelhantes aos da Sociolinguística - a idade, o sexo e a escolaridade - como nos mostra Alves (2003, p. 231):

O segundo capítulo, referente às ferramentas metodológicas e analíticas inspiradas na sociolinguística, está centrado nos conceitos e nos métodos empregados em socioterminologia, mostrando-nos que as propostas e os modelos de análise adotados por essa vertente da terminologia são originários sobretudo da linguística da interação, da praxemática. Gaudin enfatiza o fato de que podemos considerar os termos como praxemas, cujo uso está ligado a práticas profissionais.


Foi, de fato, com a Socioterminologia que os terminólogos reconheceram o termo como resultado das interações linguísticas, sociais e culturais dos falantes, por isso é fundamental que o especialista consulte o usuário da linguagem de especialidade a ser descrita e analisada (FAULSTICH, 1995). A heterogeneidade é outro fator implicado à pesquisa, uma vez que a língua é um sistema de signos convencionados pela sociedade, mas que pode sofrer variação de acordo com os estratos geográficos e sociais. Afinal, como é de senso comum, não se pode dissociar a língua da sociedade, por isso, os linguistas veem o termo como artefato linguístico que sofre as




influências dos espaços profissionais e dos usuários. Desse modo, ao se fazer a descrição do termo, é importante que o especialista observe o padrão de língua, para que seu trabalho não destoe da realidade da qual ele está pesquisando.



## METODOLOGIA ESPAÇO GEOGRÁFICO, *CORPUS* E INFORMANTES DA PESQUISA



Em 1987, o município de Apuí foi criado pela Lei 826 de dezembro. Fica distante 435 km de Manaus em linha reta, capital do Estado do Amazonas. Possui uma população de 18.007 mil habitantes, sendo que 41% encontram-se na zona rural. A pecuária leiteira é uma das principais atividades que movimentam a economia dessa localidade, tanto que o hoje o município é considerado o quarto produtor de leite do Estado do Amazonas, ficando atrás somente de Parintins, Careiro da Várzea e Autazes (IBGE, 2011).



A produção do queijo no município de Apuí iniciou-se desde que o gado leiteiro chegou ao município, por volta de 1987, segundo dados dos informantes. Nessa época, produzia-se o queijo artesanal nos sítios pelos pequenos pecuaristas e eram vendidos na feira, que está localizada na zona urbana desse município. Porém, em 2001, fundaram a Associação dos produtores de leite de Apuí – ASPROLEIP; com


ela o queijo começou a ser industrializado e vendido em grandes quantidades para os municípios vizinhos e para a capital do estado, Manaus.

O *corpus* constitui-se de entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas junto a 12 profissionais estão envolvidos com a produção do queijo. Os dados foram gravados num aparelho MP3, depois foram transcritos, utilizando-se a transcrição grafemática, por ser a mais apropriada para esse tipo de trabalho. Depois dos termos identificados, os organizamos numa ficha terminológica como propõe Barros (2004). Nessa ficha, constam todas as informações necessárias para a elaboração de um glossário socioterminológico.


## CRITÉRIOS PARA O TERMO-ENTRADA E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ELABORAÇÃO DO GLOSSÁRIO

Neste glossário preliminar, os termos que o compõem estão relacionados aos seguintes campos semânticos: produção do leite, instrumentos, tipos de queijo e profissões. Na macroestrutura do glossário utiliza-se a ordem alfabética contínua com a finalidade de facilitar a busca do termo no glossário.


No que se refere à microestrutura do glossário os termos serão organizados, de acordo com Faulstich (1995):



<b>Termo-entrada+campo semântico+categoria gramatical+definição+contexto+fonte+-(variante)+-(remissiva)+-(nota)</b>
---



•**Termo-entrada:** neste campo, encontra-se o verbete, informando o gênero e o número do adjetivo e do substantivo, quando for o caso, do contrário só informa o gênero masculino, e quando for o verbo, fica no infinitivo. Serão apresentadas também como termo as unidades terminológicas complexas, isto é, formada por mais de uma classe de palavra, mas que contém um único significado.



•**Campo semântico:** é o conceito-chave dos termos que estão relacionados a um determinado campo semântico. Neste campo, é possível estabelecer uma relação dos termos com os devidos campos conceituais e com a árvore de domínio, pois esses terão que estar relacionadas a ela.

•**Categoria gramatical:** são os aspectos gramaticais que acompanham o verbete, juntamente com o termo-entrada. São colocadas as informações morfológicas, como por exemplo: substantivo, adjetivo e verbo.

•**Definição:** a definição é um dos elementos que compõem a microestrutura do verbete. Krieger e Finatto (2004) a chamam de definição terminológica. Compõe-se de um “enunciado-texto” cujo objetivo é dar “conta de significados de termos ou de expressões de uma técnica, tecnologia ou ciência no escopo de uma situação comunicativa profissional, veiculando, assim conceitos de uma área de conhecimento” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 92-93). É capaz de transmitir informações que

estão relacionadas ao termo num dado contexto profissional, já que ela expõe características e peculiaridades referentes aos conceitos de determinado domínio do conhecimento.

•**Contexto:** é parte que consta o uso do termo nas práticas sociais dos sujeitos envolvidos com a produção do queijo. No contexto, pôs-se a abreviatura *E* para indicar a fala do entrevistador; e o *I* para indicar a fala do informante. Destaca-se que isso não ocorre em todos os contextos.

•**Fonte:** neste campo, constam as informações sobre a origem das definições e do contexto de ocorrência.

•**Variante:** é a palavra utilizada pelas pessoas que não têm conhecimento da linguagem técnica e especializada sobre o assunto estudado. Ela é usada paralelamente com o termo científico, tendo, portanto o mesmo valor semântico.

•**Remissiva:** é a relação semântica que um termo possui com outro termo, ou seja, os sinônimos.

•**Nota:** aparece em alguns verbetes com a finalidade de complementar a definição dos termos.

## ABREVIATURAS E SINAIS GRÁFICOS UTILIZADOS NO GLOSSÁRIO

Indicam-se as abreviaturas e sinais gráficos utilizados no presente glossário.

As referências gramaticais são as a seguir elencadas:

**s.m.** (para indicar substantivo masculino);  
**s.f.** (para indicar substantivo feminino);  
**adj.** (para indicar adjetivos);  
**s.t.m** (para indicar sintagma terminológico masculino);  
**s.t.f** (para indicar sintagma terminológico feminino);  
**s.t.v.** (para indicar sintagma terminológico verbal).

Seguem as remissivas:

**Var. (lex.)** variante lexical;

**Var. (fon.)** variante fonética;

**Var. (morf)** variante morfológica.

## CARACTERÍSTICAS SOCIAIS E PROFISSIONAIS DOS INFORMANTES

Nas características sociais e profissionais, consideram-se o âmbito de atuação e o gênero.

ILM. Informante laticínio masculino;

ILF. Informante laticínio feminino;

IAM. Informante artesanal masculino;

IAF. Informante artesanal feminino;

IPM. Informante pecuarista masculino;

IPF. Informante pecuarista feminino.

## GLOSSÁRIO

**Analista do leite** *s. t. f* [*prof.*]: Profissional responsável por analisar o leite. Identifica a acidez, o ph, a mastite e outras doenças.

*Para identificar a acidez o ph é...algumas doenças como a mastite que é bem natural aqui no Apuí e algumas outras coisas mais, né (ILF1).*

**Coador** *s. m.* [*inst.*]: Instrumento arredondado utilizado para coar o leite. Constitui-se de uma tela que elimina toda a espuma natural do próprio leite e de um aro de plástico para o leiteiro ou o vaqueiro segurar no ato de coar. Possui em média 50 cm de diâmetro.

*Var. (lex.) coadeira, peneira, tela.*

*1. A gente já coa ele [leite] na peneira e já fica no galão certo de ir pra o laticínio. E: Como é o instrumento que coa o leite? I: O coador é tipo uma telinha é comprado é o laticínio é que cede tem uma peneirinha bem um pano bem higiênico que não pegue sujeira né. 2. (...) tem uma tela que não passa nada aqui passa nada aqui nada nada é limpo, limpo, limpo e é lavado criteriosamente lavo com água e com quiboa aí na hora que vai manusear ele torna lavar corretamente para nós ... servir lá.*

**Colosso** *adj.* [*prod. leite*]: Primeiro leite produzido pela vaca nos primeiros dias após a cria. Possui uma cor avermelhada.

*O primeiro leite dos 3 ou 4 dias que a vaca cria então sai um leite amarelo por isso o bezerro tem que alimentar desse colosso. (IAM1)*

**Desnatadeira** *s. f.* [*inst.*]: Máquina de alumínio que separa o creme do soro para fazer a manteiga.

Var. (fon.) /disnatadera/

*Desnatadeira é onde tira o creme do soro pra fazê a manteiga. Desnatadeira é uma maquina né. Ai dela sai o creme, depois vai pra outra máquina que bate a manteiga. (ILM1).*

**Lira** s. f. [inst.]: Instrumento de inox ou de alumínio utilizado para cortar a coalhada.

*1. (...) depois que coalho a gente bota ela na lira que é uma ferramenta que a gente usa lá dentro né pra cortá a coalhada que a gente corta ela, depois a gente mexe no tacho. 2. A lira é uma ferramenta que corta ele bem fininho (...). (1. ILM2; 2. ILM3)*

**Picador de massa** s.t.m. [prof.]: Profissional que corta a massa com a lira quando ela ainda está no tacho.

*Tem o picador da massa, que já vem do tacho de coalho, cozido e das mesas e é picado. (ILM3)*

**Produtores de leite** s.t.m. [prof.]: Profissional responsável de produzir o leite na zona rural.

*A princípio são os produtores, eles produz la e chega o leite aqui pra nos em termo de 10 horas é o máximo do leite chega. (ILM1)*

**Queijeiro** s.m. [prof.]: Profissional responsável por toda a produção do queijo no laticínio.

Var. (fon.) /kejero/

*1. O queijeiro que nos conhece aqui é só o (...). O (...) que é o queijeiro profissional. 2. Queijeiro que faz o queijo. (1. ILM2; 2. ILM3)*

**Queijo de coalho** s.t.m. [tip. queijo.]: Queijo feito manualmente de leite fresco, coalho e sal. Depois do leite coagulado, mexer a coalhada. Após alguns minutos, o soro fica na parte superior do recipiente e a coalhada na parte inferior. Tira o soro e coloca a massa na forma que irá para o fogão, para que possa escorrer todo o restante do soro com o calor do fogo. Por fim, vai para prateleira para secar. Esse queijo é ideal para usos culinários, como por exemplo, para fazer pão de queijo. Possui uma cor amarelada.

Var. (lex.) queijo regional

*E: Como é o nome do queijo que o senhor produz? I: Queijo de coalho, queijo regional eles falam aqui. (...) côa o leite aí põe o sal e o coalho no leite ele coalha, depois escorre o leite, pega a massa põe na forma, depois pega e vai pra cima do fogão, em cima do fogão você vai por dentro dum prato ou de uma travessa e vai virando o queijo pra sair o soro. Se não tira o soro o leite o queijo azeda, daí vem pra cima da forma e se esborracha fica tipo uma polenta, fica um troço esquisito então por isso que tem que se extrair bem o soro porque se não tirar o soro total ele azeda ai não da um queijo de qualidade. (IAM1.)*


**Queijo frescal** s.t.m. [tip. queijo.]: Queijo feito de leite fresco, coalho e sal. Depois do leite coagulado, mexe a coalhada aguarda alguns minutos e retira o soro que já está na parte superior do recipiente. Em seguida, pega a massa e coloca na forma para escorrer todo o soro, no final do dia é colocado na geladeira. Esse queijo é servido fresco. Possui uma cor branca e é cheio de furinhos tanto na parte interna quanto na parte externa.

Var. (lex.) queijo coalho, queijo de minas


*1. Eu faço queijo frescal né, que aqui o pessoal também chama de queijo coalho que eu uso o leite, o coalho e o sal, depois vai para a forma, depois vai para geladeira, e depois no outro dia desinforma e está pronto para o consumo. 2. E: A senhora disse que produz dois tipos de leite, quais são? I: Queijo frescal e o requeijão. E: O queijo frescal vocês dão outro nome? I: Não, o mesmo queijo de minas que também fala né, queijo de minas né. E: Como é feito o queijo que a senhora faz? I: O queijo eu pego o leite né, aí já chega aí eu já boto ele para coar né, aí se é dez lito eu já boto uma tampinha de coalho né, aí a gente mexe por dois minuto né aí ele coalha né, aí você quebra a coalhada né E: A senhora quebra com algum instrumento? I: Com a colher né. Quando você coloca o coalho você espera 40 minuto ou mais ele está coalhado aí você tem que quebrar a coalhada esperar mais 40 minutos você pode fazer o queijo né, enformar ele né (...) deixo escorrer durante o dia né, à noite já vai para a geladeira. (1. IAF2. 2. IPF1)*

**Queijo garrafinha** s.t.m. [tip. queijo.]: Queijo feito de leite fresco, coalho e sal. Mesma massa do queijo mussarela diferencia-se porque na preparação a massa é colocada num tacho com







água bem quente para que ela fique mais macia, já que será moldado à mão. Depois de moldado, é colocado na salga. Como esses queijos são pequenos ficam mais salgados e também como são feitos manualmente a massa fica dividida em camadas, sendo possível puxar a massa em tiras quando corta. Outra característica que o individualiza, é que a massa do queijo garrafinha fica bem seca. Tem um formato de uma garrafa.




Var. (lex.) queijo cabacinha, mussarelas de garrafinha



*Minha função é fazer as mussarelas de garrafinha. Assim que massa de lá onde está formando vai num tachinho com mais água quente. Ela é feita na mão mesmo, artesanal. Tem por que a garrafinha é feita mais quente. 2. O queijo garrafinha é mais salgado, é mais seco (...) e o garrafinha como ele é feito na mão ele deixa uma estrutura mais desenhada garrafinha até a massa eu não sei se você já percebeu dá para tirar as tirinhas assim (...) é o jeito de fazer entendeu? A garrafinha é mais se sequinha que o outro, (...) por ela ser pequena quando vai para salga aí ela dá o processo que se dá quando coloca ela na salmoura é a osmose é a entrada do sal e a saída do soro do queijo, (...) eu acho que por ela ser pequena não dá nem um quilo acho que elas. 3. Um é o queijo de garrafinha que outros chama de cabacinha. (1. ILM3. 2. ILF1. 3. IAM2)*



**Requeijão** s. m. [tip. queijo]: Queijo feito de leite, sal e manteiga. O leite é coalhado naturalmente, para isso fica num recipiente de um dia para o outro. No outro dia mexe a coalhada, separa-a do soro, e lava-a com leite. Pega a massa e coloca numa panela juntamente com a manteiga, mexendo até que fique desgrudando do fundo da vasilha. Coloca-se numa forma para que esfrie e ganhe formato. Possui uma textura bem macia.



*Só o requeijão né que a gente produz para consumo e também para venda na feira. (...) A gente deixa o leite de um dia pro outro num recipiente plástico ou de alumínio, depois a gente desnata ele entendeu, aquela nata a gente vai ponhar numa vasilha depois vai ter que levar numa batedeira pra bater ele pra tirar a manteiga né, aí ela vira manteiga de creme ele vira manteiga essa manteiga ela vai pra o fogo ela ferve, E: o creme seria cru ainda? I: é cru*

*depois que bate ela na batedeira ou sei lá depois que bate ela ela vira a manteiga, só que essa manteiga tá crua e sem sal e está crua também, aí depois ela vai para o fogo numa panela ela vai apurar ela vai secar aquela água vai ficar só realmente a nata aí aquela nata a gente separa ela e aí vem a coalhada aí ce pega a coalhada e leva no fogo também por aproximadamente 19 a 21 graus aí já começa baixar aquela massa subir o soro aí escorre num pano aí dali vai para panela aquela massa bem espremida tira todo o soro e vai para panela aí depois põe a manteiga e começa a mexer com pouco fogo daí começa a dar cor, né entendeu, (...). (1. IAM1)*

**Salga** s. f. [inst.]: Instrumento utilizado para colocar os queijos prontos para que fiquem salgados com a salmoura.

Var. (lex.) coxo de sal

*1. Onde fica dentro pegando sal. É uma sala separada que eles fica curando ali. Eles fica curando ali de um dia pro outro. E: Essa salga seria o local ou o que? I: Onde fica dentro pegando sal. E: É um instrumento? I: É os coxos de sal. (...) São 9 coxos bem branquinhos onde o queijo fica dentro de um dia pro outro. No outro dia bem cedinho tira ele pra secar no outro dia vai embalar. Pesa e depois leva pro estoque. 2. Que a salga e onde a gente guarda o queijo quando os caminhão vem a gente vai carregá. Tem agua de sal assim dentro, a cada oito dia a gente traça a água de sal, a cada 7 ou 8 dia. A gente sempre troca né. Põe os queijo lá ai lá ele é salgado depois joga sal por cima, depois que ele é salgado a gente coloca na banca ai deixa no outro dia agente vai e corta. 3. Fica ali certo tempo e manda ele lá pra salga que é a sala onde fica os tacho com a salmoura. (1. ILM1; 2. ILM2; ILM3.)*

**Tirar leite** s.t.v. [prod. leite]: Ato manual de sugar o leite da vaca realizado pelo produtor do leite.

Var. (lex.) lactação

*1. (...) porque as nossas vacas ainda é acostumada a tirar leite com o bezerro no pé. 2. No nosso caso é simples é eu e meu irmão que tira mesmo, tira na mão, (...). (...) tem que cuidar as tetas das vacas porque não pode deixar a vaca passar da hora da lactação, é sem lactar elas sem tirar o leite e então esses cuidados é*

*indispensável (...). (1. IAM1; 2. IPM1).*

**Vaca leiteira** s.t.f. [prod. leite]: Vacas que produzem o leite para o laticínio. São da raça girolanda que é um cruzamento da raça *gir* originária da Índia com o *holandês* oriundo da Holanda. Esse cruzamento se deu para a adaptação de um gado leiteiro que fosse adequado para o forte calor do Brasil. Essa raça é uma das que produzem mais leite.

Var. (lex.) Leiteiras, matrizes leiteiras

1. *Olha são leiteiras, no caso são vacas leiteiras.*  
2. *As leiteiras nós falamos e são separadas do outro gado.* 3. *Leiteira né, as que tão dando leite né, elas fica até separada né, porque tão produzindo leite né, as vacas que tão paridas né daí que tão produzindo leite chama leiteira daí.* (1. IPM1; 2. IPAF1; 3. IPF1).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou um estudo preliminar do léxico do queijo, mostrando 15 verbetes que refletem a produção do leite, os profissionais, os utensílios e a industrialização do queijo, quatro dos campos semânticos que estruturam essa atividade no município de Apuí - AM. Os verbetes aqui expostos demonstram a presença contínua de variantes na linguagem de especialidade, concordando, dessa forma, com dados de outros estudos já realizados por diferentes pesquisadores.

Observa-se ainda a construção de unidades terminológicas complexas, como por exemplo, o sintagma terminológico verbal *tirar leite*; o sintagma terminológico feminino *vaca leiteira* e o sintagma terminológico masculino *queijo garrafinha*, análise que será feita, posteriormente, num outro estudo mais aprofundado. Em resumo, pode-se dizer que este texto mostrou que o léxico é um produto social que acumula e perpassa o conhecimento de determinado grupo cultural. Verificou-se também a partir desse estudo preliminar que as palavras não se constroem apenas com elementos linguísticos, mas, sobretudo no contexto real da comunicação, pois a organização de um verbo+substantivo, é capaz de gerar uma unidade terminológica complexa com uma única denominação.

Em suma, o presente estudo revelou que a Terminologia está nas práticas sociais dos

profissionais e dos usuários. Além disso, esses dados demonstraram que a Terminologia e a Socioterminologia oferecem ferramentas necessárias para se fazer um estudo de qualquer léxico especializado. Isso mostra a importância que os produtos terminográficos como os glossários possuem para a comunicação profissional, uma vez que eles registram o léxico utilizado em determinadas conjunturas sociais e profissionais. Assim sendo, os glossários diferenciam-se das obras terminográficas como os tradicionais dicionários que fazem e armazenam palavras do léxico geral, sem considerar os aspectos sociais e linguísticos que estão envolvidos na comunicação, principalmente, porque o léxico se ressignifica e é passível de transformação de acordo com o tempo, o espaço geográfico e a cultura dos falantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. Polissemia e homonímia em uma perspectiva terminológica. **Alfa**. São Paulo, v. 44, p. 261-272, 2000. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4209/3804>> Acesso em: 18 jun. 2013.

GAUDIN, Francois. Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie. Bruxelas, Duculot, 2003. Resenha de: ALVES, Ieda Maria. **TRADTERM**, v. 9, 2003.

CABRÉ, Maria Tereza. **La terminologie, une discipline en évolution: le passé, le présent et quelques prospectives**. Trad. Marie-Claude L'Homme. S.d. Disponível em: < <http://www.upf.edu/pdi/df/teresa.cabre/docs/ca07passe.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

FAULSTICH, Enilde. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. **Ciência da Informação**, V. 24, n. 3, 1995. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewFile/486/441>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

KRIEGER, Maria da Graça. Do reconhecimento de terminologias: entre o linguístico e o textual. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça (Org.). **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. v. 2, Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.



KRIEGER, M. G.; BEVILACQUA, C. R. A pesquisa terminológica no Brasil: uma contribuição para a consolidação da área. *Debate Terminológico*, v.1, mar/2005. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/21287/12266>> Acesso em: 17 jun. 2013.



KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.



MACIEL, Anna Maria Becker. Quais são os rumos da terminologia no século XXI? In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. v.3. Campo Grande – MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.



STREHLER, René G. A Socioterminologia como base para a elaboração de glossários. **Ciência da Informação**, V. 24, n. 3, 1995. Disponível em: <[http:// www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=8879](http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=8879)>. Acesso em: 26 fev. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?codmun=130014&idtema=98&search=amazonas|apui|pecuaria-2011>>. Acesso em: 23 set. 2013.

# CRIMES E CRIMINALIDADES NO DEPARTAMENTO DO ALTO ACRE (1904-1920): UM OLHAR SOBRE JORNAIS E OS RELATÓRIOS OFICIAIS

Rosicléia Cavalcante de Souza  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

No levantamento referente ao período compreendido entre os anos de 1904 e 1920, vários crimes se encaixam no fenômeno da criminalidade voltada para a embriaguez, vadiagem, homicídio entre outros correlatos. O crime e a criminalidade se tornam preocupações constantes das autoridades públicas na virada do XIX para o XX no Brasil como um todo. Neste particular, temos como ponto de partida as distinções entre crime e criminalidade apontadas pelo historiador Boris Fausto. O primeiro caso seria o fenômeno social na sua dimensão mais ampla e de caráter mais jurídico, na forma como as leis penais definem o que é proibido/ilícito socialmente. Este artigo tem por objetivos discutir algumas características e fatos referidos ao fenômeno da criminalidade no Departamento do Alto Acre, enfatizando o período em questão, tendo como principais referências os jornais da época e os relatórios dos prefeitos dos correntes anos e também em uma ampla bibliografia que dará embasamento teórico-metodológico. Para a pesquisa realizaremos consultas ao acervo do Centro de Documentação e Informação da Histórica da Ufac e no site da Biblioteca Nacional (<http://memoria.bn.com.br>). Travaremos diálogos com a legislação brasileira do período republicano, notadamente o Código Criminal de 1890 e a Constituição de 1891. A vadiagem, o homicídio e a embriaguez eram alguns dos diversos crimes que aconteciam e se dava visibilidade nesse período. Além disso, segundo os jornais e os relatórios oficiais, a polícia procurava reprimir e prender as pessoas que causavam as desordens, principalmente aquelas que cometiam o crime da vadiagem. E o artigo busca definir essa relação entre crime e criminalidade, analisando o cotidiano das pessoas que viviam no Alto Acre nesse período. **Palavras-chave:** Crime. Alto Acre. Jornais. Relatórios.

## INTRODUÇÃO


O Acre entre o ano de 1904 a 1920 passou por transformações políticas significativas: nesse período se inicia e se encerra a divisão dos Departamentos, instâncias administrativas comandadas pelos prefeitos departamentais nomeados pelo presidente da república. Desde o ano anterior, em 1903, o Acre passa a pertencer ao Brasil como um Território Federal, antes pertencia oficialmente à Bolívia desde a assinatura do Tratado de Ayacucho em 1867. Portanto, a partir de 1904 é que passa a existir a fixação do poder judiciário, representado pelos órgãos da justiça, e do poder executivo, representado pelos prefeitos dos Departamentos. Essa estrutura estatal tenta regular os modos de vida das pessoas que viviam no Acre, assim como seus comportamentos diante do que era legal\ ilegal.

Na virada do século XIX para o XX os crimes e a criminalidade são bastante focados pelas autoridades brasileiras como o problema a ser debelado. E é diante dessa questão, que Boris Fausto (2001) diferencia o crime e criminalidade. Segundo o mesmo, o crime estaria voltado mais para um fenômeno social em um contexto mais amplo que resulta naquilo que é realmente proibido pela justiça. Já a criminalidade tem uma dimensão mais social, que se apresenta em índices e quadros de certos crimes inseridos em dimensões espaciais e temporais.




Um dos principais objetivos desse texto é analisar os crimes e a criminalidade que ocorreram no Alto Acre entre os anos de 1904 e 1920, enfatizando os casos que atingiam de certa forma o cotidiano das pessoas, relacionando-os às questões relativas à moral e aos bons costumes. Para isso priorizamos as matérias jornalísticas envolvendo os casos mais corriqueiros como o da embriaguez e vadiagem, entre outros que afetavam a sociedade local.

Os jornais como fontes e vistos como






cronistas do cotidiano, nos deixam mais próximos de uma determinada sociedade e de um determinado período, das mudanças e permanências ali ocorridas. Portanto, torna-se uma fonte de extrema importância para um pesquisador que tem este tipo de abordagem como foco. Por isso, as principais fontes utilizadas aqui foram os jornais, onde priorizamos as matérias de cunho policial, e os relatórios dos prefeitos departamentais do Alto Acre, para percebermos como a segurança pública agia a respeito desses crimes.





Essas consultas aos jornais do citado período aconteceram no CDIH/UFAC (Centro de Documentação e Informação Histórica) e também no site da Biblioteca Nacional (<http://memoria.bn.br>), quanto aos relatórios os mesmos deram-se no site no *Center for Research Libraries* (<http://crl.edu/brazil-online>). Consultas ao Código Penal de 1890 e a Constituição de 1891 também se fizeram necessárias, pois com estes analisamos os regulamentos e Leis para sabermos como os crimes eram enquadrados e suas respectivas punições. Por fim, a bibliografia sobre o assunto nos deu o embasamento teórico-metodológico necessário.



## UM ENFOQUE SOBRE OS CRIMES



Tendo como foco abordar alguns crimes ligados à embriaguês, vadiagem, homicídios entre outros, realizamos um levantamento referente ao período entre 1904 a 1920 no Departamento do Alto Acre, cuja sede era Rio Branco e que tinha ainda as cidades de Xapuri e Porto Acre sob sua jurisdição.



Os relatórios oficiais e os jornais de uma maneira geral defendiam que determinados indivíduos eram propensos a causarem desordens e que para isso a polícia deveria reprimir e prender sempre que possível tais indivíduos perigosos. Sobre essas questões havia notas especiais para elas nos periódicos da época. Para simplificar destacamos a seguir um dos crimes noticiados pelo jornal *Folha do Acre* no ano de 1910, em Rio Branco.



Foram presos correcionalmente e recolhidos ao xadrez, policial desta cidade: João Miranda da Silva, Gregório Barroso Dutra, João Ribeiro de Souza e Francisco Almeida, por desordens, Cláudio Lopes Ferreira, Horácio Holanda, João Cristomo e José Luiz Monteiro, por embriaguez,


Mamed Eleny, por furto e Emilia Rodrigues Moraes, (2 vezes) por ofensas á moral (Folha do Acre, 14-08-1910, p. 04).

Na nota acima temos casos relacionado com os crimes de desordens, embriaguês e ofensas a moral. Para as autoridades desse período esses crimes eram uma ameaça à ordem pública e ao bem viver. A vadiagem era entendida como um viveiro da delinquência e era o crime que recebia mais registro em jornais, muitas vezes associado à embriaguês, mendicância e prostituição. -


Davam tanta ênfase a esses crimes que os jornais tinham colunas específicas somente para divulgar tais ocorrências. Os jornais xapurienses *Alto Acre* e *Comércio do Acre*, por exemplo, tinham colunas chamadas “*notas policiaes*” e o *Folha do Acre*, jornal da capital, tinha a “*Policiaes*”. Eram nelas que as pessoas que cometiam algum tipo de ilícitos durante semana tinham seus nomes ou apelidos publicados e a falta cometida explicitada como o intuito de “informar” a população dos seus “desviados”.

Notamos com a leitura dessas colunas policiais que normalmente a polícia solucionava os casos com celeridade, porque geralmente não necessitavam de muita investigação, pois se interligavam facilmente, não tinha muito grau de complexidade e nas pouco povoadas cidades acreanas, quase todos se conheciam. Mas os jornais davam apenas a informação básica e não havia continuidade nas edições seguintes para tratar daquilo que tinha sido explicitado nas edições anteriores.


O *Folha do Acre* traz em 1917 um caso de homicídio em que nos mostra essa facilidade de solucionar os casos. Segundo o jornal às 04:30 do dia 28 do mês de outubro “na residência das mudanas Senhorinha Arruda e Julia Maria dos Santos, conhecida popularmente como *Flagelada*, houve uma tentativa de homicídio contra a mesma”. O acusado era o jovem Abdoral Lima, de 18 anos, solteiro, cearense e motorista (*sic*) no seringal Catuabá. Ele “Bebia com as referidas mundanas quando puxou o mauser contra Julia. Senhorinha tentou impedir desviando o braço do acusado, mas não teve jeito o tiro ainda atingiu a parte inferior da cavidade abdominal de Julia. O criminoso foi preso em flagrante na Rua Plácido de Castro, próximo a Rua Abunã”. O jornal atesta que ele confessou o crime e quanto a Julia, conduziram ela a farmácia Ocidental, onde recebeu os




primeiros cuidados, mas no dia seguinte veio a óbito (*Folha do Acre*, 01º/11/17, p. 02).



Apesar de a história narrada ter saído após quatro dias da sua ocorrência, não pode ser considerada tardia, pois havia notícias que demoravam muito mais para ganhar as páginas dos jornais. Como já foi dito, os jornais não davam sequência aos casos e então ficamos sem saber se Abdoral Lima foi condenado ou não pelo crime de homicídio. A respeito deste tipo de crime, o Código Penal de 1890 era bem claro, pois o considerava um crime grave e que tinha vários outros agravantes correlacionados. Dessa forma tentavam punir os indivíduos que praticavam esse crime, cuja pena poderia chegar até trinta anos de prisão (CP, art. 294).



A bebida alcoólica por muitas vezes estava associada aos crimes, inclusive de homicídio como vimos acima. O Padre J.B. Parrissier, que no final do século XIX andou pela região do Juruá, falava que a bebida era uma das pragas do Juruá. Segundo ele o indivíduo ali até poderia ficar sem comer, mas não sem beber cachaça. A bebida para essas pessoas também servia como remédios, para curar doenças, o que tornava a utilização do álcool muito comum nos rincões do Acre (Parrissier, 2009, pp. 45-46). Não havia proibição de consumir álcool “socialmente”, mas se entendia que o trabalho estava em primeiro lugar e normalmente a bebida tinha sua “dose certa”. Mas tinham alguns que ultrapassavam o limite e era nesse momento que cometiam atos incontroláveis ou deixavam de lado suas obrigações laboriais. E é nesse contexto que a bebida entra como algo associado à vadiagem, por comprometer a ordem pública se consumida de forma regular e excessiva por homens e mulheres pobres.



O Código Penal de 1890, no seu artigo 399, dizia que quem deixasse de praticar uma profissão, “ofício, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo outro meio de subsistência e domicílio certo que habite, e ter uma sobrevivência por meio de uma ocupação indevida ou proibida pela lei, ofendendo a moral e os bons costumes” deveria ser punido como vadio. Era nesse âmbito que a vadiagem era conceituada, além de se associar também ao trabalho que não fosse visto como honesto. Atingia desse modo homens e mulheres que não tinham posses, definindo o indivíduo pela sua ocupação, dando uma carga moral a respeito de sua índole e juridicamente definindo quem era vadio.


É válido ressaltar que as autoridades agiam dessa maneira para tentar controlar e punir essas faltas, mas acabavam detendo pessoas inocentes por força do excesso de repressão legal e moral. O fato é que existiam muitas regras, como até hoje, e a vadiagem era o principal registro contra a ordem pública, nela se encontrava os bêbados, as prostitutas, os menores infratores, os desempregados e os mendigos. Era o verdadeiro viveiro da delinquência, segundo as autoridades e os olhares mais conservadores da época.

Essas autoridades tinham que procurar manter a ordem pública, vigiando e se antecipando aos delitos que poderiam ser praticados, punindo os criminosos, inspecionando espaços públicos e privados, prender e conceder mandatos de prisões isso tudo cabia à segurança pública, assim como proceder exames de corpo de delito.


Os bêbados entravam nesse grupo pelo comportamento visto como inadequado e por ser autodestrutivo (*In Fausto*, op. cit., p. 46). Aliás, todas essas pessoas entravam nessa conceituação e classificação pelo comportamento não convencional diante da sociedade. Mas a embriaguês não era o principal elemento contra a ordem pública, apesar dos muitos relatórios policiais existentes apontarem para esta questão, os mais perseguidos eram os desocupados, pois a vadiagem era vista como um desvio comportamental do indivíduo. Os negros e mulatos compunham o maior número de pessoas detidas e o fator principal para isso foi o preconceito derivado da própria formação étnica da sociedade brasileira e a herança escravista, pois desde muito se associava aos negros a preguiça e licenciosidade moral inerentes à “raça”.

Numa sociedade fortemente marcada pelos valores patriarcais os preconceitos de gênero eram também constantes, principalmente relativo à honra da mulher. O discurso contra as mulheres, consideradas vadias, de vida fácil, prostitutas, era algo frequente em situações de crime envolvendo mulheres. Como prostituição não era configurada como crime ou transgressão legal, essas mulheres eram legalmente acusadas de vadiagem.


A pena para os vadios era de 15 a 30 dias, e logo após cumpri-la, o acusado deveria encontrar uma ocupação, pois vadio era aquele que não exercia nenhum ofício dito honesto




(CP, art. 399, p. 01<sup>o</sup>). A imprensa bastante sensacionalista agia junto à polícia para manter a desordem longe das famílias ditas honestas, ou idealizadas como tal.




A vadiagem era temida pelas multidões que poderiam formar, tonando-se incontroláveis, por isso as prisões ocasionadas pela vadiagem eram freqüentes. Havia hora para ficar na rua e havia hora para voltar para casa e quem não cumprisse isso a risca, geralmente poderia ser detido. Até a capoeira, hoje considerada expressão artística e cultural, foi proibida de ser praticada na praça durante algum tempo (CP, art. 402).



No Acre do período em estudo, percebemos que algumas mulheres eram motivos de alguns crimes. Um dos “crimes” que cometiam era quando deixavam seus maridos para ficarem com outros. Cabe enfatizar que “deixar o marido por outro” não era crime, mas o adultério sim. Então, diferente do homem, quando a mulher traía a situação mudava e nesse caso quase sempre ela era punida. Comumente para vingar-se, o marido traído/abandonado matava ou tentava contra a vida do outro e da mulher que o abandonara, fazendo justiça com as próprias mãos. A seguir um caso no jornal xapuriense *Alto Acre* que relata um abandono, mas com um final surpreendente.



Durante muito tempo viveram em plena harmonia, Raymundo Ferreira Pinto com sua amasia Maria da Conceição, quando Manoel Alexandre da Silva, seringueiro, do seringal Mucuripe, entrou a fazer a corte a Maria da Conceição, conseguindo que ela abandonasse Raymundo Pinto, vulgo *Caçador* para viver com o sedutor. Passados alguns dias arrependida da sua ingratidão com Pinto, voltou para sua antiga moradia, no seringal Porto Manso. Desgostoso pelo o abandono de sua seduzida; jurou vingar-se e como no dia 27 do passado soubesse que Maria da Conceição, em companhia de Raymundo Pinto, tinha vindo a esta cidade, esperou-os de volta e oculto no mato, disparou um rifle que trazia, contra Maria da Conceição, produzindo-lhe um ferimento no peito. (*Alto Acre*, 07/12/13, p. 02).



No caso acima, temos um “final” surpreendente, pois apesar da mulher ter abandonado o marido, ela se arrepende e volta para ele. O amante por sua vez, não aceitou ser abandonado e pensa em vingar-se tentando

matar Maria da Conceição, uma tentativa de homicídio vinculado a passionalidade, também algo corriqueiro na região.


Em todo o Acre no início do século XX, os assaltos estavam aumentando, assim como os demais crimes ganhavam destaque nos jornais e em alguns desses casos os autores eram encontrados, noutros não. No jornal *Comércio do Acre* há um relato em que também não dá para sabermos sobre o desfecho da história. Segundo a matéria jornalística, no dia 20 de outubro de 1916, no barracão do coronel Manoel Pereira de Oliveira, que além de ser sua moradia também funcionava o seu comércio, foi assaltado por um “grupo de indivíduos” que não se contentaram em assaltar e colocaram fogo na propriedade. Segundo consta, o assalto era esperado pelo coronel já que havia sido avisado pelos criminosos, mas para não atrapalhar as investigações o jornal preferiu não divulgar os nomes dos indivíduos (*Comércio do Acre*, 29/10/1916, p. 01). A pena prescrita no Código Penal de 1890, que hoje não vigora mais, apontava de um mês até seis anos de prisão ao réu e também o pagamento à vítima de 05 a 20% o valor do objeto que foi furtado. (Constituição, art. 34).

Em fins do XIX e principio do século XX, foram criadas no Brasil algumas casas e instituições para abrigar e ocupar os pobres desocupados: velhos, crianças, mendigos, leprosos, etc. O aparelho policial era ativamente usado para resolver problemas de ordem social. Portanto, essas questões sociais pareciam estar sempre no centro das discussões quando o assunto girava em torno de como organizar a sociedade a partir de certos padrões hegemônicos defendidos e imaginados por certos setores dominantes.

Em *Ensaio de patologia social*, o jornalista Evaristo de Moraes (1921) classificou os indivíduos considerados vadios como “vadios acidentais”, pois eles não trabalhavam por não terem oportunidades, eles eram impossibilitados de trabalhar pela sociedade que não dava conta da sua população, eram imposto a essa situação acidental, o Rio de Janeiro não suportava tanta mão de obra que lhe era disponível, muitos trabalhadores desempregados.

A vadiagem em muitos casos não era uma escolha, mas sim uma situação que às vezes pouco podia se fazer para não ser visto como tal. Muitos tinham dificuldades em conseguir emprego, algo que não dependia apenas da







peessoa. Os ditos vadios em diversas situações não eram vadios de fato, e sim trabalhadores, que esporadicamente conseguiam empregos formais, noutras vezes eram presos por não conseguirem provar a situação de não vagabundo e ainda, quando interpelados em locais “inadequados” (bares, prostibulos, por exemplo), a situação se complicava muito mais.








## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Com isso podemos observar que crimes nunca deixaram de existir, a criminalidade sempre fez parte do nosso dia-a-dia, na maioria das vezes os envolvidos nesses crimes eram os pobres, negros, mestiços, parte deles seringueiros ou trabalhadores urbanos sem qualificação. Os periódicos mantinham as pessoas “informadas” dando a visibilidade que podiam e as autoridades por sua vez desejavam a ordem nos Departamentos. A vadiagem, o homicídio e a embriaguês eram alguns dos diversos crimes que aconteciam e sobre os quais se dava visibilidade nesse período. Além disso, segundo os jornais e os relatórios oficiais, a polícia procurava reprimir e prender as pessoas que causavam as desordens, principalmente aquelas que cometiam o crime da vadiagem. O fato é que no Departamento do Alto Acre os crimes na maioria das vezes eram realmente solucionados, talvez porque nas vilas urbanas e povoados acreanos todos se conheciam e assim ficava mais fácil de identificar o criminoso/acusado.



A criminalidade era bastante focada como assunto prioritário pelas autoridades, elas ansiavam a ordem e o bem viver e não queria que nada saísse do controle. A vadiagem era um dos crimes mais corriqueiros no Acre Federal a partir de 1904 e era quase impossível alguém pobre dos estratos sociais mais baixos não se encaixar dentro dessa categorização. Podemos perceber que era mais um delito leve que mesmo um crime grave, os autores eram geralmente oriundos das camadas populares, ou seja, a maioria da população. Nesse caso específico, além de não se associar ao trabalho dito honesto, só atingia homens e mulheres pobres e sem posses. E trazia uma carga valorativa a respeito do caráter da pessoa que se enquadrava no conceito jurídico sobre quem era vadio.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Elciene... [et al.]. **Trabalhadores na cidade: cotidiano e cultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, séculos XIX e XX**. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2009.

BRAZIL. **Constituição da República Federativa do**. De 24/02/1891. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: [www.presidencia.gov.br/CCIVIL\\_03/constituicao](http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL_03/constituicao), acesso em 10 de setembro de 2013.

COSTA, Francisco Pereira. **Seringueiros, patrões e a justiça no Acre Federal – 1904/1918**. Rio Branco: Edufac, 2005.

FAUSTO, Boris. **Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1890/1924)**. 02ª edição. São Paulo: Edusp, 2001.

GEREMEK. Brobislaw. **Os filhos de Caim: vagabundos e miseráveis: 1400-1700/** tradução do polonês Henryk Siewierski – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **As classes perigosas: banditismo urbano e rural**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.


NEVES, Marta Souza. “A escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas”. Rio de Janeiro: PUC (mimeo), 1998.

PARRISSIER, Jean Batiste. “Seis meses no país da borracha” ou excursão apostólica ao Rio Juruá, 1898”, pp. 01-60. In CUNHA, M. C. **Tasteven Parrissier: Fontes sobre índios e seringueiros do Alto Juruá**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009.


MATTOS, Raphael Augusto da Cunha. Anexo H. In BRAZIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. **Relatório apresentado ao presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro Dr. J. J. Sabra**. Volume II. Rio de Janeiro; Imprensa Nacional, 1906. Disponível em <[brasil.crl.edu/edu/bsd/bsd/ul1893/contents.html](http://brasil.crl.edu/edu/bsd/bsd/ul1893/contents.html)> acesso em 22 de Janeiro de 2009.

MORAES, Evaristo de. **Ensaios de Patologia Social**. Rio de Janeiro, Leite Ribeiro, 1921.






RIBEIRO, Gladys Sabina (org.). **Brasileiros e cidadãos: modernidades política**. São Paulo, Alameda, 2008.



SILVA, Francisco Bento da. **Autoritarismo e personalidade no poder executivo acreano, 1921-1964**. Rio Branco: Edufac, 2012.



SIQUEIRA, Carla. "A imprensa comemora a República: memórias em lutas no 15 de novembro de 1890", pp. 161/171. *In Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 07, nº. 14, 1994.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Os porões da república: a barbárie nas prisões da Ilha Grande: 1894 -1945**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SENADO FEDERAL. **Código Penal de 1890**, de 11/10/1890. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/55636995/Codigo-Penal-de-1890-Completo>, acesso em 08 de outubro de 2013.

# CONTRIBUIÇÕES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA EDUCAÇÃO DO SURDO

Ruth Braga de Aguiar<sup>1</sup>

Universidade Federal do Amazonas

Cristina Arcelina Arraes<sup>2</sup>

Secretaria Municipal de Educação de Humaitá

## RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), deve acontecer em local adequado no turno inverso da turma regular, seja na própria escola ou em outra instituição com o AEE implantado. Para isso, deve-se organizar Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que atendam qualquer tipo de necessidade especial. A presente comunicação tem por objetivo refletir sobre a organização e preparação para os momentos de atendimento ao aluno surdo na SRM: como deve ser a organização do material pedagógico e qual a contribuição do educador especialista na preparação do AEE ao surdo. Para isso, após a visita a quatro escolas de educação regular em, Humaitá/AM, que oferecem o AEE, foi feita uma reflexão sobre a concepção do atendimento pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007). Optou-se, também, por DAMÁZIO (2007), que orienta sobre a importância da preparação de cada momento destinada ao AEE do surdo nas SRM e as abordagens educacionais que figuraram na história da educação do surdo e a que deve fazer parte do AEE do mesmo. Por fim, a pesquisa apresenta as prerrogativas necessárias ao professor que atende na SRM, apontando, também, os pontos positivos e negativos do atendimento: de positivos tem-se a inclusão do aluno em ambiente comum a todos, eliminando as diferenças; negativos têm-se a falta de preparação de professores, que poderia ser dirimida com uma formação continuada, como prevê a própria LDBEN 9394/96.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Surdos. Salas de Recursos Multifuncionais.

## INTRODUÇÃO


A pessoa com deficiência teve o seu direito ao atendimento educacional especializado preconizado em alguns documentos oficiais antes da elaboração da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE). Entre esses documentos, podemos citar a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Leis a Lei 10. 436/2002, conhecida como a lei de LIBRAS.

O artigo 208 da CF preconiza que o Estado deve garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores<sup>3</sup> de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O ECA reafirma essa orientação em seu artigo 54, inciso III. Já a LDBEN/96, em seu artigo 59, assegura o direito do aluno com necessidades especiais ao currículo, aos métodos, aos recursos e as organizações específicas que atendam suas necessidades.



No tocante ao atendimento do surdo, a Lei 10. 436/2002 firmou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no quadro das línguas naturais, com suas estruturas, aspectos linguísticos e gramaticais. Ela determina, ainda, sua inclusão nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos. O serviço de intérpretes de LIBRAS foi assegurado com as Leis de Acessibilidades 10.048/2000 e 10.098/2000.

Para refletir como as garantias de AEE ao surdo na educação básica estão sendo organizadas, o presente trabalho traz uma abordagem bibliográfica sobre as SRM, com base, também, na observação de escola de educação regular da rede pública em Humaitá/AM que tem o atendimento implantado.



Nesse sentido, a primeira parte deste artigo faz uma ponderação sobre a concepção de Atendimento Educacional Especializado






pela PNEE, suas orientações e sua abrangência. As abordagens educacionais que surgiram e/ou ainda figuram no atendimento ao surdo também são levantadas. Por fim, é feita uma reflexão sobre a organização dos momentos do AEE ao surdo nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), partindo de uma observação feita em quatro escolas da rede pública local.





## CONCEPÇÃO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PELA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEE)



O AEE é definido pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC/SEESP, 2008), como sendo complementar e/ou suplementar à formação dos alunos que necessitarem. O objetivo desse atendimento especializado é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade de modo a facilitar a integração do aluno. Mas para isso, o AEE deverá ter profissionais específicos.



“O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.” (MEC/SEEP, 2008)



Observa-se que o atendimento deve contemplar pessoas com diversas deficiências e necessidades, sejam elas superdotadas, surdas, cegas etc.. Ainda, segundo a PNEE, os sistemas de ensino devem assegurar esse apoio no desenvolvimento do educando, seja em qualquer nível (da educação infantil ao ensino superior), porém, com especificidades diferentes:

1. Na **educação infantil** – até aos três anos, o atendimento vai desde estimulação

cognitiva ao acompanhamento da saúde, passando, também, pelo atendimento social.

2. Na **educação básica** – o atendimento deve ser realizado no turno inverso do ensino regular como forma de apoiar o aluno, seja em centros especializados ou na própria escola, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

3. Na **EJA e educação profissional** – o atendimento especializado deve objetivar a ampliação de conhecimento para o acesso ao mercado de trabalho.

4. Na **educação indígena, campo e quilombola** – deve-se observar as diferenças socioculturais próprias de cada grupo.

5. Na **educação superior** – o atendimento deverá contemplar a acessibilidade, a permanência e a participação do acadêmico.


O Decreto nº 6.571/2008, que dá as diretrizes para o AEE na Educação Básica, como modalidade Educação Especial, determina que a operacionalização do atendimento seja um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidades. Por isso, segundo o documento, a escola regular deve se organizar para prestar o serviço de forma integrada com a proposta pedagógica da mesma.

## ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO


A abordagem *oralista* tem a língua oral como a única forma ideal de comunicação, por isso, faz uso de recursos tecnológicos, individual ou coletivo, para amplificação do som. Como recursos e como estratégias de ensino, a leitura labial também é utilizada. Nesse cenário, Damázio (MEC/SEESP, 2007, p. 19) coloca que o *oralismo* é um método que não aceita o uso da Língua de Sinais, discriminando a cultura surda e negando a diferença entre surdos e ouvintes.

A *comunicação total* faz uso de diversos recursos linguísticos e não linguísticos, trabalhando com língua de sinais, gestos, mímica, alfabeto digital, linguagem escrita, leitura orofacial, oralização etc. É um método criticado por alguns estudiosos, pois não respeita a peculiaridade da comunidade surda:


“Mas a idéia dessa filosofia é de que os surdos consigam se encaixar no modelo do ouvintismo, criando assim uma política de assimilação em que os professores utilizam a língua de sinais




como ferramenta para o aprendizado da língua oficial do país, a língua portuguesa, destacando o desenvolvimento da escrita e da leitura e desvalorizando a riqueza e o valor linguístico e cultural dos surdos.” (COLEÇÃO UAB – UFSCAR, 2011, p.)




A abordagem *bilíngui* vem na direção contrária à concepção que a comunicação total tem sobre a educação de surdo. Ela é recomendada para o AEE nas escolas regulares e/ou nas escolas especiais para surdos. Nessa abordagem, a LIBRAS é considerada a primeira língua do surdo, sendo a língua da comunidade ouvinte do contexto do surdo a segunda língua para a forma escrita, em nosso caso, a língua portuguesa. Com isso, ela considera a cultura surda em sua especificidade.




No Brasil, o Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei 10. 436/2002, conhecida como a lei de LIBRAS, preconiza que as duas línguas, LIBRAS e Língua Portuguesa (LP), devem figurar em turmas bilínguis, sendo essas constituídas por alunos surdos e ouvintes.



Contudo, segundo Damázio (MEC/SEESP, 2007, p. 19), “*existem trabalhos equivocados, ou seja, baseados em princípios da comunicação total, mas que são divulgados como trabalhos baseados na abordagem por meio do bilinguismo*”. Para reverter esse quadro, faz-se necessário mais pesquisas sobre a temática, bem como a preparação de professores, intérpretes de LIBRAS e demais agentes de educação.



## **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: OS MOMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E PREPARAÇÃO**



O artigo 5º do Decreto 5.626/05 destaca a necessidade de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Nesse ambiente (quando a escola dispõe desse recurso) é que acontece o atendimento no turno inverso ao escolar. No tocante ao surdo, Damázio (2007, p. 20) coloca que, no turno inverso, o AEE poderá ser melhor trabalhado em três momentos didático-pedagógicos, incluindo a SRM: Momento do AEE em libras na Escola Comum, Momento do AEE com aulas de LIBRAS, Momento do AEE para o ensino da Língua Portuguesa (LP).

O Momento do AEE em libras na Escola

Comum é quando todos os conteúdos curriculares são explicados por um professor. Esse momento deve ser diário e com muitas imagens. Segundo Damázio (2007, p. 26): “*Os materiais e os recursos para esse fim precisam estar presentes na sala de Atendimento Educacionais Especializado, quais sejam: mural de avisos e notícias, biblioteca da sala, painéis de gravuras e foto (...)*”. Nesse momento, o professor especialista não deixa o seu papel de mediador. Na preparação precisa-se desse professor, pois é necessária sua participação na elucidação de conceitos científicos que serão reforçados com o surdo no AEE.


Para o *Momento do AEE com aulas de LIBRAS*, o instrutor, preferencialmente surdo, deve antes do atendimento, fazer um diagnóstico sobre o conhecimento de LIBRAS pelo aluno. Após isso, os professores, segundo a autora, devem pesquisar sinais em livros especializados, internet e, até mesmo, elaborando sinais com base nos estudos dos termos científicos.

Já no *Momento do AEE para o ensino da Língua Portuguesa (LP)* deve ser planejado e executado por um/a professor/a de LP, a partir do diagnóstico sobre o conhecimento do/a aluno/a sobre a disciplina. Com um amplo acervo textual, a equipe (professora de LP e instrutor de LIBRAS) deve-se fazer um levantamento sobre o desenvolvimento dos alunos com surdez. Nesse momento o que se espera é “*(...) desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequência linguística bem formadas*” (DAMÁZIO, 2007. p. 38)”. Para isso, deve-se contextualizar o ensino de modo significativo, considerando o caráter semântico-pragmático (o sentido das palavras em diferentes contextos) da LP e a arbitrariedade entre signo e o som da língua.


Segundo Damázio uma ferramenta que contribui para o ensino da LP é o glossário, que amplia a aquisição do vocabulário do português. Mas para isso, observa-se que esses momentos, mesmo tendo suas especificadas, devem ser pensados e de forma a corroborar entre si:

O professor de Língua Portuguesa em parceria com os professores da sala comum e da Libras, realiza estudos dos termos específicos do conteúdo curricular, utilizando toda fonte de pesquisa






bibliográfica possível, em especial, dicionário ilustrado e livros técnicos. Organiza os termos específicos em um glossário ilustrado (...)” (DAMÁZIO, 2007, P. 41)




Nesse sentido, torna-se importante a contribuição de todos os professores que interagem com o surdo para que os momentos nas SRM não fiquem sem sentidos e não sejam eficazes.




As salas de recursos, quando bem exploradas em todas as suas possibilidades, contribuem para a sistematização do conhecimento. Para isso, a organização didático-pedagógica da mesma contempla a utilização de imagens diversificadas que remetam e facilitem à assimilação dos conteúdos curriculares. A SRM também é o espaço que o educando surdo tem para ver sua cultura em lugar privilegiado, uma vez que lá há a priorização na utilização da língua de sinais.




## O PERFIL E AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE NAS SRM




Para atuar no AEE, conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, faz-se necessário que o professor tenha formação exigida para o exercício da docência e a formação específica na educação especial. No que se refere na formação de profissionais para atuar com o surdo, a Lei 10. 436/2002 preconiza que a disciplina de LIBRAS faça parte do currículo dos cursos de licenciatura.




Dentre as atribuições do profissional do AEE, estão, conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (MEC/SEEP, 2010):




1.Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;



2.Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;



3.Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;



4.Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;

5.Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;

Em Humaitá, essa, com relação aos docentes que não atuam diretamente na SRM, tem sido a única formação em libras: com uma disciplina de 60 horas. Já os profissionais que atuam nas SRM das escolas da rede pública local (atualmente são 06 professoras), possuem cursos de extensão e formação continuada, além de cursos de especialização em Educação Especial e Psicopedagogia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto para o surdo quanto para qualquer pessoa com outro tipo de deficiência, o AEE no turno inverso da educação regular, torna-se um ponto positivo, pois colabora no ensino, respeitando mais as especificidades do educando. Isso se faz necessário, visto que nem todos os que participam do mesmo ambiente (professores, alunos, agentes educacionais entre outros) dominam a língua de sinais ou qualquer outra forma de comunicação utilizada para pessoa com deficiência.

Conclui-se, ainda, que a formação continuada em LIBRAS dos demais docentes contribuiria nos momentos do surdo em turmas comuns. Outro ponto importante, também, seria a formação em língua portuguesa do professor do AEE, bem como a participação do instrutor surdo, pois a familiaridade com a especificidade da língua e a identidade com a cultura surda podem contribuir na aquisição e na valorização da LIBRAS.

## NOTAS

<sup>1</sup>Professora Substituta na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Contatos: ruthbragabr@gmail.com

<sup>2</sup>Professora do AEE na rede municipal de Humaitá/AM, Especialista em Psicopedagogia e Pós-Graduada em LIBRAS.

<sup>3</sup>Respeitamos o texto original da CF, mas atualmente o termo “portadores de deficiência” vem sendo substituído por pessoas com deficiência. Segundo PEREIRA (2008), o primeiro documento a se referir a surdez como diferença e não como deficiência, foi o Decreto Federal 5626, que regulamenta a Lei nº 10.436.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLEÇÃO UAB – UFSCAR, - *Pedagogia. Língua*

**Brasileira de Sinais – LIBRAS, Uma introdução.** São Carlos, 2011.

DAMÁZIO. Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez.** MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação.** Resolução CNE/CEB n.2 de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 5.626, 2005.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n.10436/02. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientações: Programa de Implantação de Salas Recursos Multifuncionais.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial.** MEC/SEESP, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **A língua escrita como segunda língua: uma experiência de letramento.** In: INES: 150 anos no Cenário da Educação Brasileira De 26 a 28 de Setembro de 2007.

SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças.** In: \_\_\_\_\_. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011729.pdf> Último Acesso: 28/06/13. 15:19

# A NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PRÁTICAS COM ALUNOS CEGOS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO

Salete Maria Chalub Bandeira

*Universidade Federal do Acre*

Evandro Luiz Ghedin

*Universidade Estadual de Roraima*

## RESUMO

A presente pesquisa de doutorado do tipo pesquisa-ação, iniciada em 2011, tem por objetivo apresentar práticas desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Matemática nas disciplinas de Práticas de Ensino de Matemática III e IV com discentes do 3º e 4º períodos e aplicadas nas escolas de Ensino Médio pela professora da disciplina e seus discentes. A atividade consiste em construções de sequências didáticas táteis, utilizando também como recursos pedagógicos o multiplano e o aplicativo de voz no software Dosvox. As sequências construídas nas disciplinas acompanham o planejamento dos professores de três escolas do Ensino Médio do município de Rio Branco que possuem em suas turmas estudantes cegos. Abordaremos na investigação os conceitos da neurociência, com aportes teóricos em Cosenza e Guerra (2011) e outros pesquisadores, destacando a plasticidade e as portas de entrada ao conhecimento de alunos cegos. Como resultado parcial, as práticas construídas tem permitido a participação mais efetiva dos estudantes com cegueira durante as aulas e aos professores em formação inicial uma ampliação de práticas para atuar com a diversidade.

**Palavras-chave:** Sequências Didáticas. Formação Inicial. Neurociência. Educação Matemática. Cegos.

## INTRODUÇÃO


Acompanhando a formação inicial de alunos do Curso de Licenciatura em Matemática com a Estrutura Curricular a partir de 2004, nos momentos das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, com uma carga horária total de 405 horas, iniciando no 5º período do curso, (MELO, 2010, p. 83), com 3.425 horas, em que os estágios eram ofertados aos discentes de forma compartilhada com os docentes da Educação,

mudanças e desafios foram observados e dialogados nesse percurso, nos seminários de estágio na Universidade Federal do Acre – UFAC, bem como em orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso. Dentre eles, a presença de alunos com cegueira nas classes comuns do ensino regular. Em Brasil (1999), diz que sob o enfoque educacional, a cegueira representa “a perda total ou o resíduo mínimo da visão, que leva o indivíduo a necessitar do Método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação”.


Um novo cenário se desenha nas Escolas Acreanas e nos Cursos de Licenciatura da UFAC em que aparecem novos debates que a inclusão escolar de pessoas com deficiências tem gerado na prática educativa, particularmente porque o paradigma da inclusão vai muito além do que a simples presença física do aluno na sala de aula do ensino regular.

A proposta de educação inclusiva “contém a aposta de que todos podem aprender e que as escolas devem procurar se aprimorar buscando um ensino de qualidade para todos, onde todos aprendem e participam ativamente. *Todos* e não somente os alunos com necessidades educacionais especiais”, Bezerra (2011, p. 27). A prática da inclusão, Lourenço (2010, p. 33), “considera as deficiências como problema social e institucional e promove a transformação da sociedade e das instituições para acolher essas pessoas”.


O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado na linha de Formação de Professores para a Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC. Tem por objetivo apresentar práticas desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Matemática nas disciplinas de Práticas de Ensino de Matemática III (PEM III), Prática de Ensino de Matemática IV (PEM IV) e Informática Aplicada ao Ensino de Matemática (IAEM), disciplinas




que compõem a nova estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre (UFAC), vigente a partir de 2012 com discentes do 3º, 4º e 5º períodos.




As práticas são planejadas durante as aulas na UFAC e aplicadas em quatro escolas de Ensino Médio do município de Rio Branco, com intervenções que acontecem tanto na sala de aula regular para todos os estudantes (cegos e estudantes que enxergam) e na sala de atendimento educacional especializado, para os estudantes cegos.




São desenvolvidas sequências didáticas acompanhando o planejamento de quatro professores de matemática das escolas, colaboradores da pesquisa, que possuem estudantes com cegueira em sua turma. São cinco estudantes cegos que participam da pesquisa em andamento.



Com aportes teóricos nos apoiaremos em Cosenza e Guerra (2011) e Coquerel (2011), destacando uma característica do sistema nervoso, a plasticidade, entendida como a capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo Cosenza e Guerra (2011, p. 36). Para Coquerel (2011, p. 44), o termo plasticidade cerebral, “corresponde à formidável capacidade de adaptação de áreas do cérebro para desempenhar o papel de outras zonas cerebrais danificadas”.



Abordaremos as portas de entrada ao conhecimento de alunos cegos, dentre eles o *sentido auditivo*, localizado no lobo temporal e a região no cérebro que recebe as informações táteis está localizada no lobo parietal, tão desprezado nos processos de ensino e aprendizagem. A pele, o nosso envoltório externo e interno, contém o *sentido do tato*. Ainda podemos citar o paladar e o olfato.



Sabendo que os estudantes cegos, não possuem a visão como porta de entrada ao conhecimento, cujo sentido localiza-se no lobo occipital, aos professores em formação inicial foi necessário (re)pensar as práticas observadas nas escolas e nos momentos de reflexão das intervenções gravadas, para permitir uma participação mais efetiva dos estudantes cegos, tendo como porta de entrada os outros sentidos. Destacamos um sentido muito importante e pouco mencionado conhecido como cinestesia (cine=movimento; estesia=sensação), que informa a posição do

corpo no espaço e os movimentos que estão sendo executados, Cosenza e Guerra, (2011, p.20).

Como resultado parcial, as práticas construídas tem permitido a participação mais efetiva dos estudantes com cegueira durante as aulas e aos professores em formação inicial uma ampliação de práticas para atuar com a diversidade, reconhecendo a importância de se construir recursos táteis e de voz, além de aprender a descrever minuciosamente os conteúdos de matemática para permitir uma participação mais efetiva de estudantes cegos nas aulas.

## AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS - PLANO DE AULA

Iniciamos a pesquisa nas escolas em 2012, em que diagnosticamos as dificuldades encontradas pelos professores em possibilitar aos alunos cegos uma participação mais efetiva em suas aulas. Com a falta de materiais didáticos de matemática para atender aos estudantes cegos no Ensino Médio e de pensar em ensinar matemática utilizando os outros sentidos sem ser apenas o sentido visual. Maiores detalhes, Bandeira, Bezerra e Ghedin (2013) e Bandeira et al (2013).

No início das aulas no ano de 2013 acompanhamos o planejamento dos professores de Ensino Médio em algumas escolas no município de Rio Branco, que foram orientados pela Coordenação do Ensino Médio do Estado do Acre, apresentaremos algumas sequências didáticas trabalhadas nas aulas de PEM IV e atualmente com a PEM III e IAEM, três disciplinas da nova Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da UFAC.

Zabala (1998, p.18) define as sequências didáticas como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Ou seja, a sequência didática engloba as atividades. Zabala determina as variáveis que utilizará para a análise da prática educativa, quais sejam: as sequências de atividades de ensino/aprendizagem ou sequências didáticas; o papel do professor e dos alunos; a organização social da aula; a maneira de organizar os conteúdos; a existência, as características e uso



dos materiais curriculares e outros recursos didáticos; o sentido e o papel da avaliação.

Iniciamos com a Sequência Didática 01, para a série do 2º ano do Ensino Médio, com tema representação gráfica e algébrica de proporcionalidade, com capacidade/objetivo, de analisar, interpretar e descrever as características fundamentais de uma função e da função do primeiro grau e resolver situações-problema representadas por funções do primeiro grau. Como habilidade, destacamos a interpretação de situações que envolvem relações de variação entre duas grandezas identificando quando essa relação é uma função. Como conteúdos específicos da matemática, a proporcionalidade: representação gráfica e algébrica e como expectativas de aprendizagem, reconhecer e representar proporcionalidades (direta e inversa) por meio de linguagem algébrica, tabelas e gráficos e conteúdos tecnológicos.

Bactérias (em milhares)	5	10	15	20	25	30	35						
Tempo (em h)	1	2	3	4	5	6	7						

Quadro 01: Bactérias × Tempo.

Fonte: SEE (2013, p. 3-4).

Pergunta-se:

Há proporcionalidade entre o número de bactérias e o tempo? Se sim, que tipo e qual a constante de proporcionalidade?

Como podemos descrever um número qualquer de bactérias de acordo com o tempo?

Para por em prática as sequências didáticas conforme o planejamento dos professores de matemática das escolas em 2013, em conjunto com os discentes do Curso de Licenciatura em Matemática construímos nas aulas de PEM IV, PEM III e IAEM, alguns materiais concretos, utilizamos o multiplano (FERRONATO, 2002) e o Software Dosvox (software de voz).

Os momentos de intervenção, realizados pelos futuros professores de matemática e a docente da disciplina de práticas para o Ensino Médio e IAEM da UFAC ocorreram na sala de aula com todos os estudantes do 2º ano do Ensino Médio e também na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, com os estudantes cegos e a professora especialista da sala de recurso. Também aconteceram intervenções no contra turno, em alguns momentos com a presença também do professor de matemática da escola.

Apresentaremos algumas das atividades trabalhadas com discentes de matemática e algumas respostas dadas por eles com os materiais concretos construídos nas PEM IV, utilização do *software Dosvox*, de voz (destacando o sentido auditivo), para que os estudantes cegos possam revisitar as atividades e os materiais didáticos táteis construídos (sentido tátil), destacando a plasticidade do cérebro quando não se tem a visão para visualizar as imagens elas são percebidas com os recursos táteis, isto é, os materiais concretos construídos e testados.

A primeira atividade trabalhada com discentes na UFAC, como ilustra o quadro 1, mostra a população de uma determinada espécie de bactéria de acordo com o tempo e solicita aos estudantes que completem o restante da tabela e responda algumas questões:

## O USO DO SENTIDO TÁTIL E SENTIDO AUDITIVO

Conforme o conceito utilizado no caderno do nivelamento (SEE, 2013, p. 3-4) temos que, para duas grandezas serem diretamente proporcionais, o quociente entre qualquer valor de uma e o valor correspondente da

outra deve ser uma constante  $\left(\frac{y}{x} = k\right)$ .

Utilizando os materiais concretos construídos na UFAC durante as aulas e na sala de AEE com a colaboração das professoras especialistas, os futuros professores de matemática, aplicaram na escola aos estudantes na sala de aula regular como na sala de AEE.

Durante as aulas de práticas treinaram a sequência didática, utilizando os materiais concretos construídos e o multiplano, melhorando a forma de se expressar matematicamente e de descrever os gráficos e a linguagem simbólica da matemática, para ensinar para os estudantes cuja primeira porta de entrada ao conhecimento não é a visão, mas os outros sentidos, especialmente a audição e

o tato.

Primeiramente os futuros professores precisaram aprender a descrever o plano cartesiano e pensar em como fariam para explicar a posição dos eixos cartesianos e seus respectivos pontos, representados por duas grandezas, nas quais uma estaria representada no eixo dos x, na horizontal, com o comando leitura e escrita braille (como os cegos escrevem e leem na horizontal, pensamos em algo significativo para eles, caminhar com o indicador para a direita ou para a esquerda) e na vertical, o eixo dos y, ou das ordenadas, com os comandos subindo ou descendo, para cima ou para baixo. Para essa parte utilizamos dois recursos pedagógicos: o multiplano, na cor azul e o material concreto construído, sendo testado por discentes de matemática e docente da UFAC, nas escolas.

A docente da UFAC incentivou nas práticas aos futuros professores a refletirem sobre os sentidos que permitiriam os estudantes cegos a ter acesso ao conhecimento matemático,

além de mostrar algumas experiências vivenciadas com o ensino de matemática para esses estudantes. Apresentou nas aulas o multiplano e alguns materiais concretos adaptados ao longo da pesquisa. Orientou os futuros professores quanto ao processo de leitura e escrita dos estudantes cegos no sistema Braille e acerca dos recursos de voz utilizados por alguns pesquisadores, tais como softwares NVDA e Dosvox, sistemas existentes nas salas de AEE nas escolas.

Organizou a turma em grupos de quatro alunos, distribuiu as sequências didáticas que os professores das escolas estavam seguindo conforme o planejamento ocorrido em fevereiro de 2013 e fornecido pelos gestores das escolas à docente para trabalhar as práticas para o Ensino Médio com os discentes de matemática.

Veja os momentos na figura 1, das intervenções realizadas nas escolas com os estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da UFAC, do 4º período.



Figura 1: Construção e aplicação dos materiais concretos construídos conforme sequência didática.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Conforme a definição de grandezas diretamente proporcionais, verificamos que

$$\frac{y}{x} = \frac{5}{1} = \frac{10}{2} = \frac{15}{3} = \frac{20}{4} = \frac{25}{5} = \dots = \frac{5}{1} = \frac{\text{Bactérias}}{\text{Tempo}} = k$$

onde  $k$  é a constante de proporcionalidade. Note que  $\frac{\text{Bactérias}}{\text{Tempo}} = 5 \Leftrightarrow \frac{y}{x} = 5$ . Assim, podemos

concluir que, as Bactérias =  $5 \times \text{Tempo}$ , esta é a descrição das bactérias em relação ao tempo. A medida que o tempo aumentou, o número de bactérias também aumentou numa constante de proporcionalidade de 5. O tempo aumentou

de 1 em 1 e as bactérias de 5 em 5 (milhares).

A reta  $y = 5x$  definida no problema, que está representada na figura 2, representa a lei da função de 1º grau,  $f(x) = ax + b$ , com  $a = 5$  e  $b = 0$ , com o valor de  $a$  diferente de zero. Como o tempo no quadro 01 ilustrado inicia em 1 (uma hora), vamos considerar em nosso modelo que a reta inicia no ponto (1,5) e conforme permitido a representação no multiplano vai até o ponto (4,20).

Poderíamos também organizar os dados, conforme o quadro 2:

Tempo (Horas) - x	Bactérias - y	Par Ordenado (Tempo, Bactérias)
1	$5 = 5 \times 1$	(1, 5)
2	$10 = 5 \times 2$	(2, 10)
3	$15 = 5 \times 3$	(3, 15)
$\vdots$	$\vdots$	$\vdots$
x	$y = 5x$	$(x, y) = (x, 5x) = (\text{Tempo}, \text{Bactérias})$

Quadro 02: Bactérias  $\times$  Tempo.

Fonte: Docente de PEM IV e IAEM, 2013.

Para representarmos a população de bactérias (em milhares) conforme o tempo (em horas) utilizamos o multiplano representando tanto o gráfico da função de 1º grau, como o gráfico em barras verticais, em que a(s) primeira(s) barra(s) representam o tempo, variando de 1, 2, 3 e 4, visualize as barras verticais e as segunda(s) barras verticais, representam as bactérias, com os valores, 5, 10, 15 e 20.

Primeiramente, para representarmos os dados que estão no quadro 1, temos os dados em relação ao tempo (em horas) e os dados em relação a população de bactérias (em milhares), como temos dois dados (tempo, bactérias), vamos construir um gráfico em duas dimensões. Veja no multiplano algumas das possibilidades trabalhadas com os estudantes cegos.

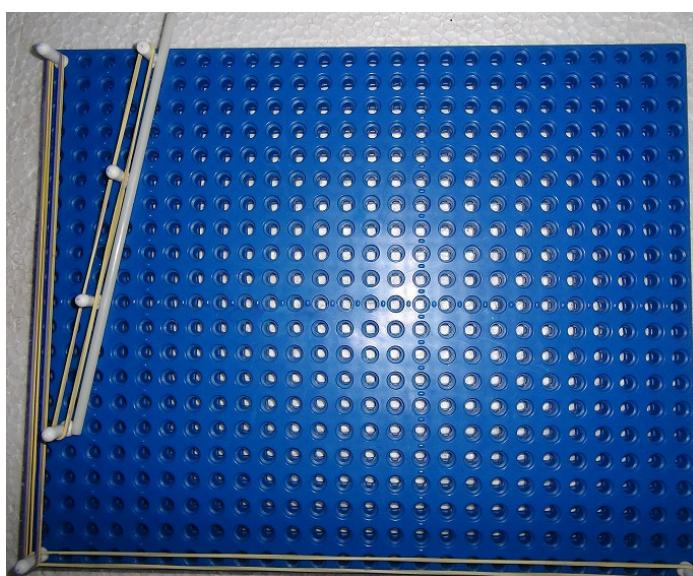


Figura 2: Representação do plano cartesiano no multiplano, da sequência didática 1, representando as grandezas tempo  $\times$  bactérias.



O eixo das abscissas – x, está com uma liga e representa o tempo (em horas) e o eixo das ordenadas – y, com duas ligas, representa a população de bactérias (em milhares). Para uma melhor orientação para o estudante, como os dados dos pares ordenados no quadro 1, são todos positivos eles são representados no 1º quadrante, onde os valores das duas grandezas são positivos. Utilizamos a origem na parte esquerda e inferior do multiplano, ou seja no encontro das ligas entre os eixos.

Outra forma observada pelo grupo que

poderíamos representar foi em forma de gráfico em barras, uma vez que poderíamos relacionar os dados do quadro 2, com o assunto do tratamento da informação, como também de uma progressão aritmética, assuntos do material do nivelamento veja a figura 3. Para os alunos cegos perceberem a constante de proporcionalidade eles com o tato sentiam os pontos em relevo nas barras e dividiam o valor da 2ª barra pela 1ª barra, encontrando a constante de proporcionalidade igual a 5 (milhares/horas).

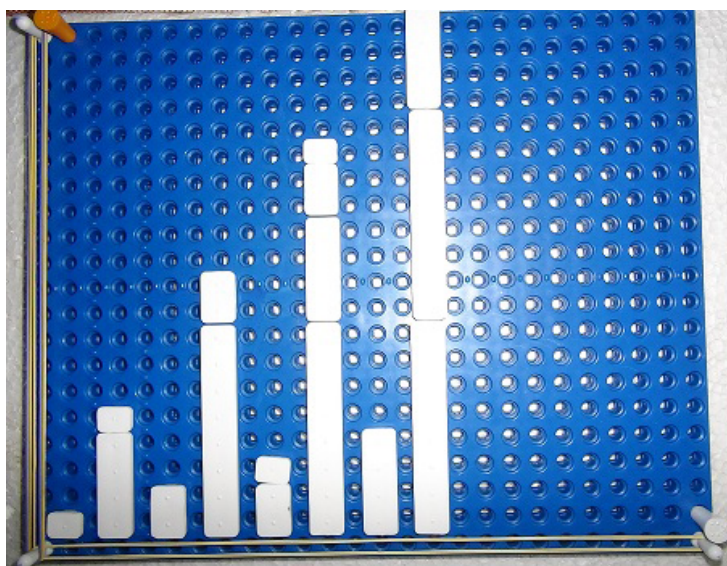


Figura 3: Gráfico em barras verticais. Os valores das barras 1, 2, 3 e 4, representam o tempo e os valores 5, 10, 15 e 20, representam as bactérias.

Para representarmos o tempo de uma hora, com uma população de bactérias em cinco mil, vamos representar no multiplano um ponto (1, 5). No exemplo do quadro 1, ilustraremos a população de bactérias no tempo de uma hora até quatro horas e com a

liga ou o bastão reto mostramos o percurso do tempo e da população de bactérias. Nas aulas de IAEM, os futuros professores fizeram a sequência utilizando o software winplot, figura 4.

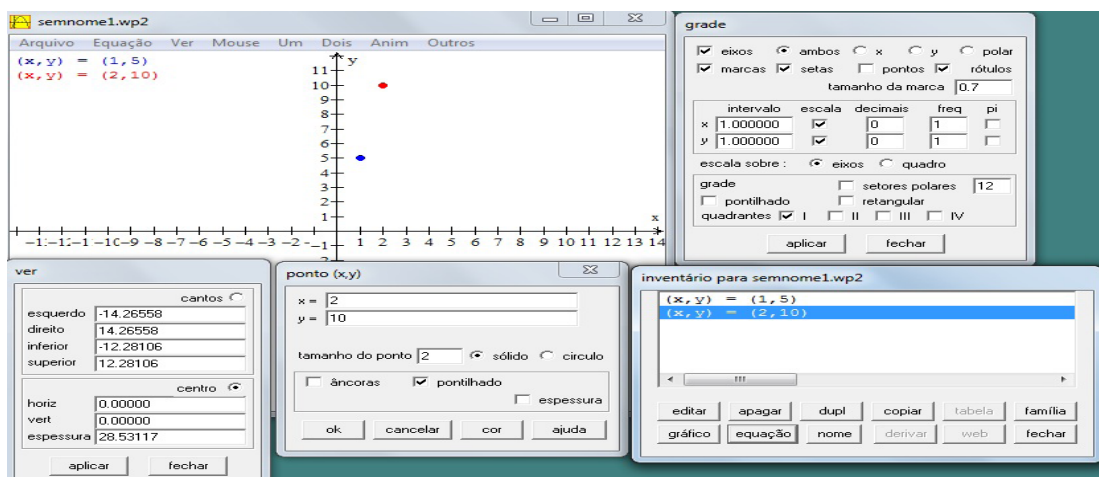


Figura 4: Inserindo dados no winplot.



Utilizaremos a opção **Anim** e parâmetros A-W, para animar o percurso, visualizar a ponto vermelho. Entraremos com o ponto (a, 5a), e esse ponto caminhará em cima da reta  $y = 5x$ , mostrando o percurso percorrido pela população de bactérias conforme o tempo. Para isso, em **Anim** e parâmetros A-W, valor usual de A, definimos em def L, trazendo a

barra de rolagem para esquerda, o valor 1 e em def R, o valor usual de A, sendo 3. Significa que a população de bactérias caminhará no tempo de uma a três horas. Para que a reta apareça conforme a figura 8, na opção **Equação** e **Explícita**, escrevemos  $5x$ , escolhemos x mínimo 1 e x máximo 3, marcamos a opção **travar intervalo**. Veja a figura 5.

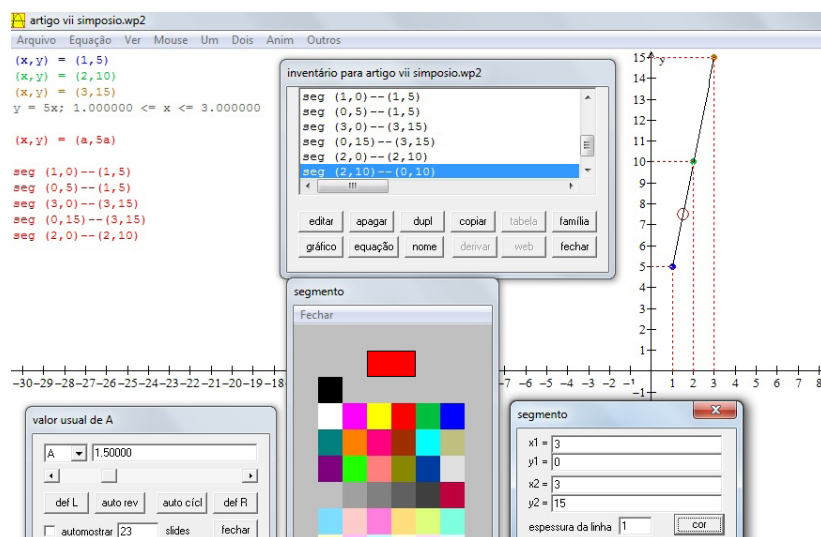


Figura 5: Exemplo da sequência didática – população de bactérias × tempo

Para mostrarmos os segmentos de reta mostrando o caminho do par ordenado, o tempo em horas e as bactérias correspondentes, vamos na barra de menu **Equação** e em **Segmento** e escrevemos os pontos  $x_1 = 1$  e  $y_1 = 0$ ,  $x_2 = 1$  e  $y_2 = 5$ ;  $x_1 = 1$  e  $y_1 = 5$ ,  $x_2 = 0$  e  $y_2 = 5$ ; caminho do primeiro ponto na cor azul;  $x_1 = 2$  e  $y_1 = 0$ ,  $x_2 = 2$  e  $y_2 = 10$ ;  $x_1 = 2$  e  $y_1 = 10$ ,  $x_2 = 0$  e  $y_2 = 10$ ; caminho do segundo ponto e por fim,  $x_1 = 3$  e  $y_1 = 0$ ,  $x_2 = 3$  e  $y_2 = 15$ ;  $x_1 = 3$  e  $y_1 = 15$ ,  $x_2 = 0$  e  $y_2 = 15$ , caminho dos segmentos do terceiro ponto. Todos os caminhos dos segmentos

estão pontilhados na cor vermelha. Assim, representamos a sequência didática com o software winplot.

Para finalizarmos, podemos também representar a atividade na planilha eletrônica, em que os dados podem ser representados em barras, figura 6.

Como são duas entradas de dados, cada coluna, representa um dado, a na cor azul, a população de bactérias e a vermelha, o tempo em horas.

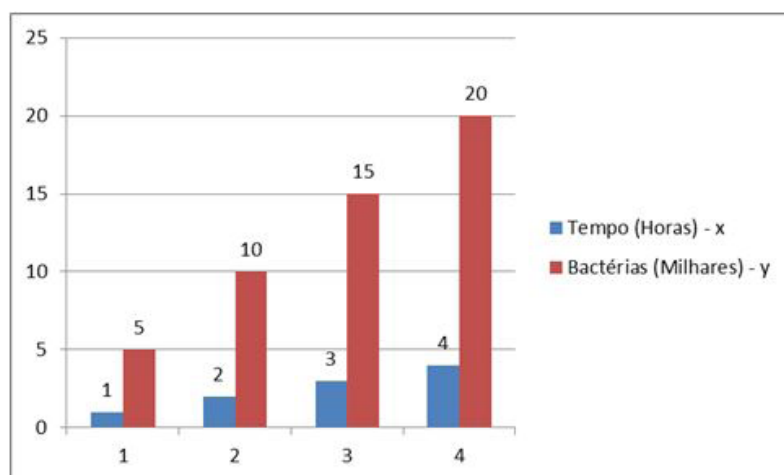


Figura 6: Sequência Didática – População de bactérias (milhares) × tempo (horas)

Para que o estudante cego possa ouvir as sequências didáticas e a sua resolução,

podemos organizar as atividades no Software Dosvox, um software de voz, veja figura 7.



Figura 7: Sequência Didática no software Dosvox.

Fonte: PEM IV, 2013.

Para realizar a sequência didática com o estudante cego nas escolas, foi construído um material concreto em uma das escolas onde é realizada a pesquisa com o auxílio de uma das professoras da sala de AEE e a sequência foi passada para o Software Dosvox pela docente da UFAC em colaboração com um dos grupos de alunos do 4º período, atualmente no 5º

período do curso, figura 8.

Os materiais que utilizamos na construção foi uma folha de EVA, palito de churrasco, barbante, miçangas, cola, macarrão, papel 40 quilos para a escrita dos números em Braille e para escrever uma prancheta, uma reglete e um punção.

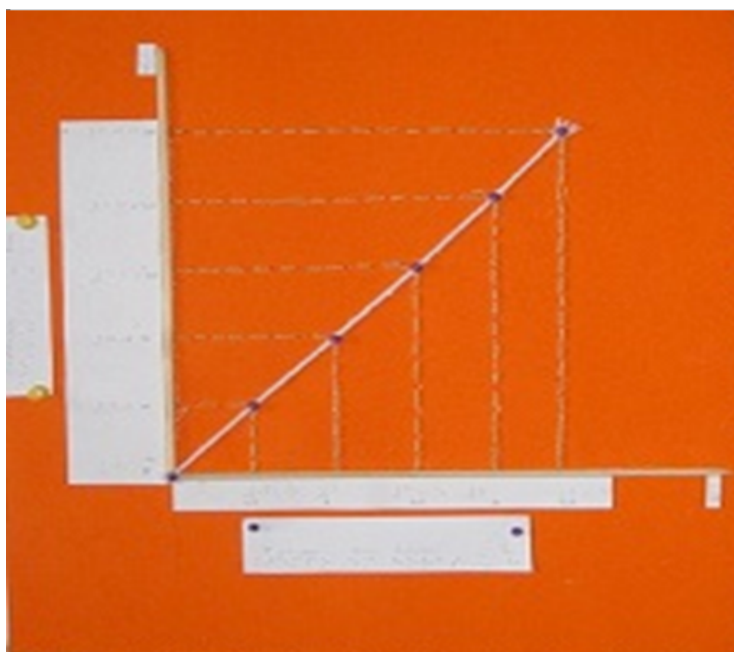


Figura 8: Material Concreto adaptado na sala de AEE, alunos de matemática, docente da UFAC e professora especialista da escola.

Fonte: PEM IV, 2013

Com a participação em eventos científicos em 2013, fizemos alguns minicursos de adaptações de materiais para atender a estudantes cegos e aprimoramos algumas técnicas que estamos colocando em prática nas aulas no Curso de Licenciatura em Matemática na UFAC. Mostraremos na Figura 9, alguns

trabalhos.

Nos materiais a seguir, utilizamos o papel 40 quilos, com a impressão dos gráficos construídos no Geogebra. Barbante encerado colorido com texturas diferentes, cola, miçanga, argola, carretilha, para marcar os eixos e papel contacte colorido.

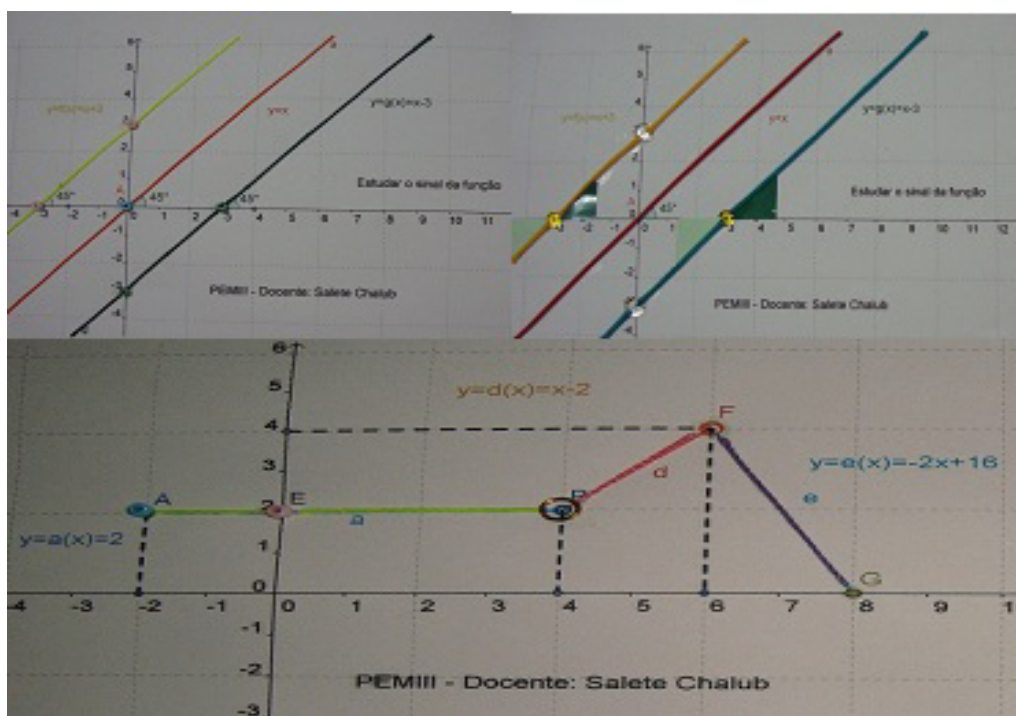


Figura 10: Adaptações nas aulas de PEM III e testadas nas escolas.  
Fonte: Docente da disciplina de PEM III, 2013.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado parcial, com a nova estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Matemática, com as disciplinas de práticas e de informática têm permitido aos professores em formação inicial, refletirem sobre o como ensinar na realidade de nossas escolas com estudantes cegos no Ensino Médio. Assim, com o conhecimento dos outros sentidos dentre eles o auditivo, o tátil, o cinestésico, o olfato e o paladar como portas de entrada ao conhecimento de matemática, contribuiu para os futuros professores construírem materiais concretos, alguns de criação dos estudantes, outros já existentes como o multiplano, para os momentos de intervenção nas escolas, acompanhando o planejamento dos professores. Essa vivência nas escolas permitiu aos estudantes de matemática mudarem de opinião de que é possível ensinar matemática a quem não tem a visão como a porta principal de se aprender a matemática.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDEIRA, S. M. C.; BEZERRA, S.M.C.B e GHEDIN, Evandro. **Refletindo a formação inicial: sequências didáticas como possibilidades de inclusão de alunos cegos nas aulas de matemática no Ensino Médio.** IN: IV SHIAM – IV SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIAS E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, 4, 2013, Grupo de Sábado e Faculdade de Educação (orgs), UNICAMP – Campinas, São Paulo. **Anais. Caderno de Resumos**, p. 120.
- BANDEIRA, Salete M. C. et. al. **Das Dificuldades às Possibilidades: desafios enfrentados para a inclusão de uma aluna cega nas aulas de matemática no Ensino Médio.** IN: XI ENEM – ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11, 2013, PUC-PR, Curitiba. **Anais. ISSN 2178-034X**, p.1-15. Disponível em: < [http://sbem.bruc.com.br/XIENEM/autores\\_s.html](http://sbem.bruc.com.br/XIENEM/autores_s.html)>. Acesso em: 14 out


2013.




BEZERRA, Maria de Lourdes E. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular:** bases organizativas e pedagógicas no estado do Acre. Tese. Belo Horizonte - Minas Gerais: Faculdade de Educação, 2011.



BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. MEC/SEF, *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Adaptações curriculares. **Estratégias para Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, 1999.



COQUEREL, P. R. S. **Neuropsicologia**. Curitiba: Ibpx, 2011. (Série Psicologia em Sala de Aula).



FERRONATO, Rubens. **A construção de instrumento de inclusão no ensino de matemática**. Dissertação. Florianópolis - Santa Catarina: UFSC, 2002.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010. (Série Cadernos da Diversidade).  
MELO, José Ronaldo. **A formação do formador de professores de Matemática no contexto das mudanças curriculares**. Tese. Campinas - São Paulo: Faculdade de Educação, 2010.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# CONSTRUINDO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE DE MATEMÁTICA COM OS SOFTWARES WINPLOT E GEOGEBRA COM O PROJETO UCA

Salete Maria Chalub Bandeira  
*Universidade Federal do Acre*

Eliete Alves de Lima  
*Secretaria de Estado de Educação e Esporte*

## RESUMO

A presente comunicação tem por objetivo apresentar sequências didáticas de matemática com o estudo de gráfico de funções que estão sendo desenvolvidas para auxiliar os professores de matemática das escolas de Educação Básica contempladas com o Projeto Piloto Um Computador por Aluno (ProUCA). Essa pesquisa faz parte de um Projeto financiado pelo CNPq, intitulado "Laptop Educacional UCA – Análise das Práticas Pedagógicas e da Formação dos Professores das Escolas do Projeto Piloto do Acre". Abordaremos a formação de professores para atuar com a informática aplicada ao ensino de matemática, com a utilização dos softwares Winplot e Geogebra no ensino e no aprendizado de funções, a representação de pontos, segmentos, ângulos, sombreando regiões para o estudo dos sinais das funções, sua interseção com os eixos cartesianos  $x$  e  $y$ , representando os zeros e mostrando como os recursos das animações podem auxiliar na compreensão dos conceitos matemáticos. Como resultado parcial, em nossas práticas de aulas de matemática com o uso de softwares Winplot e Geogebra, observamos que é essencial que o professor consiga ter um equilíbrio no conhecimento específico da matemática e no conhecimento do aplicativo que irá utilizar na sua aula, abordando as potencialidades de cada aplicativo que está utilizando.


**Palavras-chave:** Sequências Didáticas. Formação de Professores. Geogebra. Winplot. Educação Matemática.

## INTRODUÇÃO


A presente pesquisa construindo sequências didáticas para uma formação docente de matemática com o uso dos

softwares aplicativos Winplot e Geogebra faz parte de um projeto institucional de pesquisa vinculado ao grupo "Centro de Estudos dos Discursos do Acre", da Universidade Federal do Acre - UFAC, agregando pesquisadores que, na maioria, trabalham com o projeto "Um Computador Por Aluno" (UCA) junto a nove escolas de ensino de nível fundamental e médio. A equipe é integrada por quatro professoras da Universidade Federal do Acre (UFAC), uma da Secretaria de Estado de Educação e poderá se ampliar principalmente com a adesão de alunos, notadamente os de cursos de licenciatura que atuam com trabalhos de conclusão de curso e de bolsistas no âmbito da iniciação científica na UFAC. Constituem-se em objeto de investigação as práticas pedagógicas dos professores de três escolas do Projeto Piloto do Acre, práticas estas examinadas em dois aspectos: se está havendo a superação da simples utilização instrumental da ferramenta e se os professores receberam, na formação inicial ou em algum outro momento, preparação para trabalhar com as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. Em paralelo, analisa-se nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura de três instituições de ensino superior no Acre a oferta ou não de disciplinas voltadas para as TIC, bem como ementas e programas das disciplinas existentes.


Com o intuito de construir saberes docente utilizando o laptop educacional UCA para aprender e ensinar matemática, acompanhamos o planejamento dos professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, desde 2011 e diagnosticamos a falta de uso dessa ferramenta em suas aulas, mesmo com um ano de formação continuada. Os mesmos alegaram várias dificuldades, dentre elas a falta de uma infraestrutura em algumas escolas, a sua própria limitação em usar o computador. A própria máquina por ser




pequena, dificultou o seu manuseio, além de vários problemas detectados nos momentos de intervenção nas escolas, desde a falta de acesso a internet à problemas com o hardware. Maiores detalhes, em Farias, Bezerra e Bandeira (2011, p. 60).




Para Tardif (2002, p.36), o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O autor chama de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, em que o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. As ciências não se limitam apenas a produzir conhecimentos, mas algumas delas procuram incorporá-los à prática docente.




No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática do professor se estabelece, através da formação inicial ou contínua dos professores. Tardif (2002) nos diz que a prática docente é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podemos chamá-los de pedagógicos.



Pimenta (2008, p.20-24 ) identifica três tipos de saberes da docência, para o processo de sua identidade como professores: *da experiência* aquele aprendido pelo professor ainda enquanto aluno; *do conhecimento*, que compreende a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e dos *saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento em conjunto com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.



Diante das situações apresentadas, resolvemos instalar um novo sistema operacional em alguns laptops do ProUCA, conhecido como linux educacional 3.0. Esse sistema operacional permitiu a instalação e a utilização dos softwares Winplot e Geogebra, para organizarmos algumas sequências didáticas de matemática, conforme o planejamento dos professores das escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.



As sequências didáticas foram organizadas em conformidade com a Série Cadernos de Orientação Curricular para o Ensino Médio e o nivelamento do Ensino Médio: material didático para as escolas da

rede de ensino – Guia do Professor (sequências didáticas do 1ºano, 2º ano e 3º ano) e o plano de aula dos professores das escolas e aplicadas aos discentes do 4º e 5º período do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre - UFAC durante as aulas de Prática de Ensino de Matemática IV e Informática Aplicada ao Ensino de Matemática.

Como resultado parcial, em nossas práticas de aulas de matemática com o uso de softwares Winplot e Geogebra, observamos que é essencial que o professor consiga ter um equilíbrio no conhecimento específico da matemática e no conhecimento do aplicativo que irá utilizar na sua aula, destacando as potencialidades de cada aplicativo que está utilizando, conforme o objetivo de sua aula.

## AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS - PLANO DE AULA

Zabala (1998, p.18) define as sequências didáticas como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Acompanhando no início de 2013 o planejamento dos professores de Ensino Médio em algumas escolas no município de Rio Branco, que foram orientados pela Coordenação do Ensino Médio do Estado do Acre, apresentaremos algumas sequências didáticas trabalhadas nas aulas de Informática Aplicada ao Ensino de Matemática – IAEM e Práticas de Ensino de Matemática IV – PEM IV, duas disciplinas da nova Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da UFAC.

Iniciamos com a Sequência Didática 01, para a série do 2º ano do Ensino Médio, com tema representação gráfica e algébrica de proporcionalidade, com capacidade/ objetivo, de analisar, interpretar e descrever as características fundamentais de uma função e da função do primeiro grau e resolver situações-problema representadas por funções do primeiro grau. Como habilidade, destacamos a interpretação de situações que envolvem relações de variação entre duas grandezas identificando quando essa relação é uma função. Como conteúdos específicos da matemática, a proporcionalidade: representação gráfica e algébrica e como

expectativas de aprendizagem, reconhecer e representar proporcionalidades (direta e inversa) por meio de linguagem algébrica, tabelas e gráficos e conteúdos tecnológicos, iniciação ao software Geogebra e winplot.

Apresentaremos algumas das atividades trabalhadas com discentes de matemática e algumas respostas dadas por eles com os materiais concretos construídos nas PEM IV e

no laptop educacional UCA.

A primeira atividade trabalhada com discentes na UFAC, como ilustra o quadro 1, mostra a população de uma determinada espécie de bactéria de acordo com o tempo e solicita aos estudantes que completem o restante da tabela e responda algumas questões:

Bactérias (em milhares)	5	10	15	20	25	30	35				
Tempo (em h)	1	2	3	4	5	6	7				

**Quadro 01:** Bactérias × Tempo.

Fonte: SEEE (2013, p. 3-4).

Pergunta-se:

Há proporcionalidade entre o número de bactérias e o tempo? Se sim, que tipo e qual a constante de proporcionalidade?

Como podemos descrever um número qualquer de bactérias de acordo com o tempo?

## O USO DOS APLICATIVOS WINPLOT E GEOGEBRA E PLANILHA ELETRÔNICA

Conforme o conceito utilizado no caderno do nivelamento (SEEE, 2013, p. 3-4) temos que, para duas grandezas serem diretamente proporcionais, o quociente entre qualquer valor de uma e o valor correspondente da

outra deve ser uma constante  $\left(\frac{y}{x} = k\right)$ .

Utilizando o Software Geogebra, primeiramente o professor e o estudante

precisam saber como organizar os eixos cartesianos, onde serão representados as bactérias (em milhares), com uma população de bactérias, que inicia em 5 mil, no tempo de 1 hora. Portanto, como configurar os eixos, representamos as bactérias no eixo dos y, variando seus dados de 5 em 5, e o tempo em horas no eixo dos x, de 1 em 1, conforme o quadro 1.

Primeiramente precisamos inserir na janela de visualização do Geogebra o plano cartesiano, na barra de menu de texto, vamos na opção exibir e em eixos e clicamos com o botão esquerdo do mouse. Na janela de visualização aparece o eixo com distância de 1:1, tanto para o eixo dos x, como no eixo dos y. Porém queremos que o eixo nos y, que irá representar a população de bactérias sua distância seja de 5 em 5. Para fazermos a modificação no eixo y, vamos em opção na barra de menu e depois em configurações, ver figura 1.

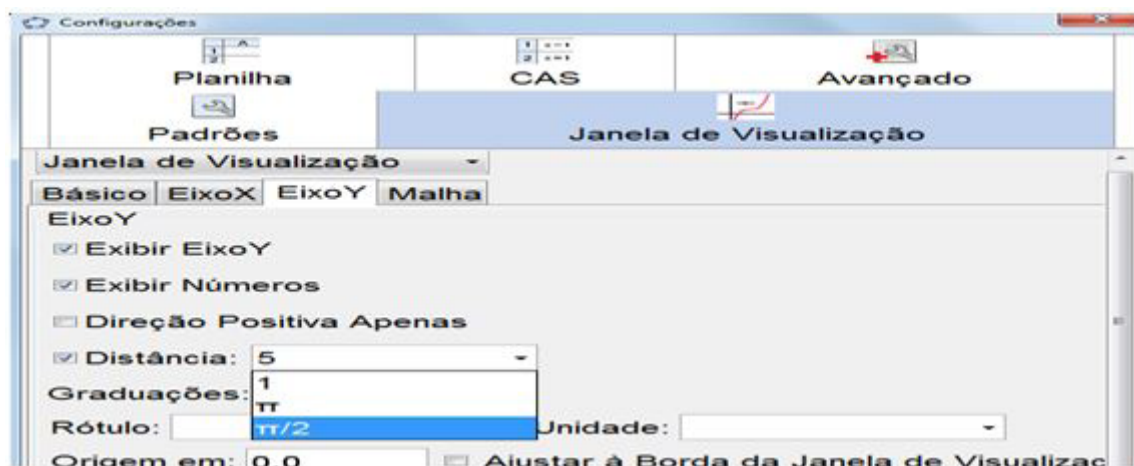


Figura 1: Configurando eixo dos y para representar as bactérias (milhares).

Fonte: Software Geogebra.

Outra ponto que precisamos aprender é como inserir pares ordenados no plano cartesiano e saber interpretar os dados do quadro 1, isto é, em 1 hora, temos 5 mil bactérias, representado pelo par ordenado (1, 5); as outras situações são análogas (2, 10); (3, 15) e assim por diante. Caso o campo de entrada

de dados não esteja visível para escrevermos o par ordenado (1,5), que representa no plano cartesiano o ponto A, vamos em barra de menu, na opção exibir campo de entrada e escrevemos (1,5), veja o passo ilustrado na figura 2.



Figura 2: Inserindo os pares ordenados no plano cartesiano. À esquerda na janela da álgebra na cor azul  $A = (1,5)$ . E na janela de visualização à direita a representação do ponto A.

Na figura 2, aparece o nome do Ponto, chamado de Ponto A. Para aparecer na janela de visualização no plano cartesiano seu valor, representado pela coordenada (1,5) precisamos clicar com o botão direito do mouse sobre o ponto A, isso pode ser feito

tanto na janela da álgebra, como na janela de visualização e na opção propriedades. Depois na opção exibir rótulo e escolher o nome & valor. O ponto A é o nome e a coordenada (1,5) é o seu valor. Figura 3.

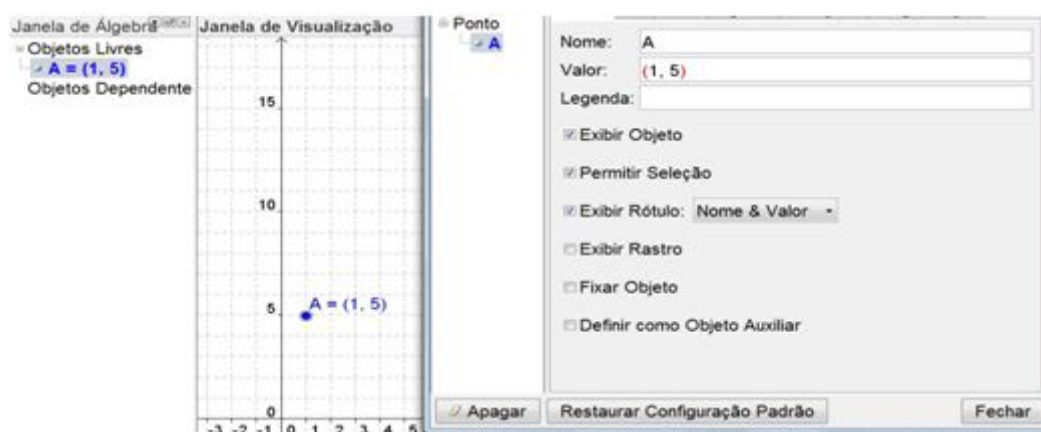
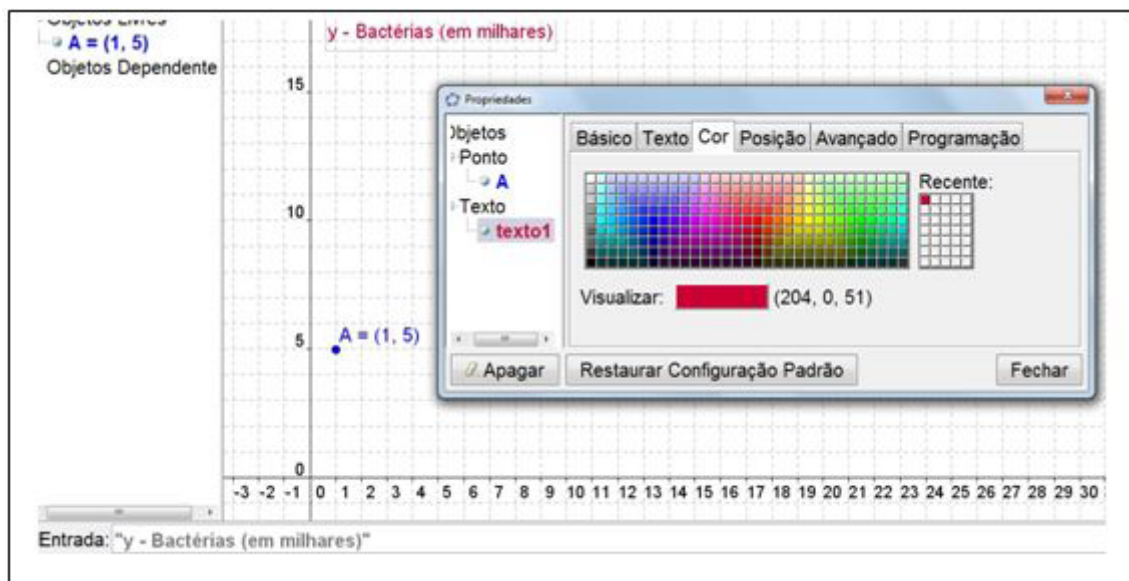


Figura 3: Exibindo na Janela de Visualização o rótulo: nome & valor,  $A=(1,5)$ .



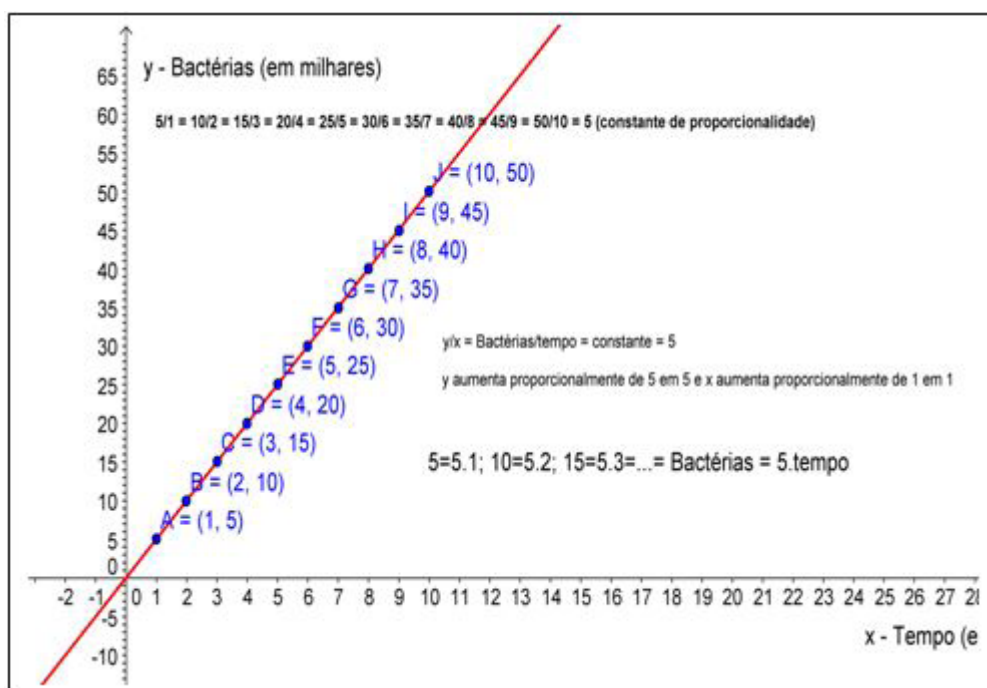
Para que no plano cartesiano, apareça no eixo y, y – Bactérias (em milhares) e no eixo x, x – Tempo (em horas), utilizamos as aspas. Escrevemos no campo de entrada, entre

aspas o que quisermos que apareça no plano cartesiano e enter no teclado para confirmar o comando, ver Figura 4.



Veja a Figura 5, com as perguntas respondidas, com a utilização do software

Geogebra.



Conforme a definição de grandezas diretamente proporcionais, verificamos que

$$\frac{y}{x} = \frac{5}{1} = \frac{10}{2} = \frac{15}{3} = \frac{20}{4} = \frac{25}{5} = \dots = \frac{5}{1} = \frac{\text{Bactérias}}{\text{Tempo}} = k$$

onde  $k$  é a constante de proporcionalidade.

Note que  $\frac{\text{Bactérias}}{\text{Tempo}} = 5 \Leftrightarrow \frac{y}{x} = 5$ . Assim, podemos

concluir que, as Bactérias =  $5 \times \text{Tempo}$ , esta é a descrição das bactérias em relação ao tempo. A medida que o tempo aumentou, o número de bactérias também aumentou numa constante de proporcionalidade de 5. O tempo aumentou

de 1 em 1 e as bactérias de 5 em 5 (milhares).

A reta  $y = 5x$  definida no problema, que está representada na figura 5, em vermelho, representa a lei da função de 1º grau,  $f(x) = ax+b$ , com  $a = 5$  e  $b = 0$ , com o valor de  $a$  diferente de zero. Como o tempo no quadro 01 ilustrado inicia em 1 (uma hora), vamos considerar em nosso modelo que a reta inicia no ponto A.

Poderíamos também organizar os dados, conforme o quadro 2:

Tempo (Horas) - x	Bactérias - y	Par Ordenado (Tempo, Bactérias)
1	$5 = 5 \times 1$	(1, 5)
2	$10 = 5 \times 2$	(2, 10)
3	$15 = 5 \times 3$	(3, 15)
$\vdots$	$\vdots$	$\vdots$
x	$y = 5x$	$(x, y) = (x, 5x) = (\text{Tempo}, \text{Bactérias})$

**Quadro 02:** Bactérias  $\times$  Tempo.

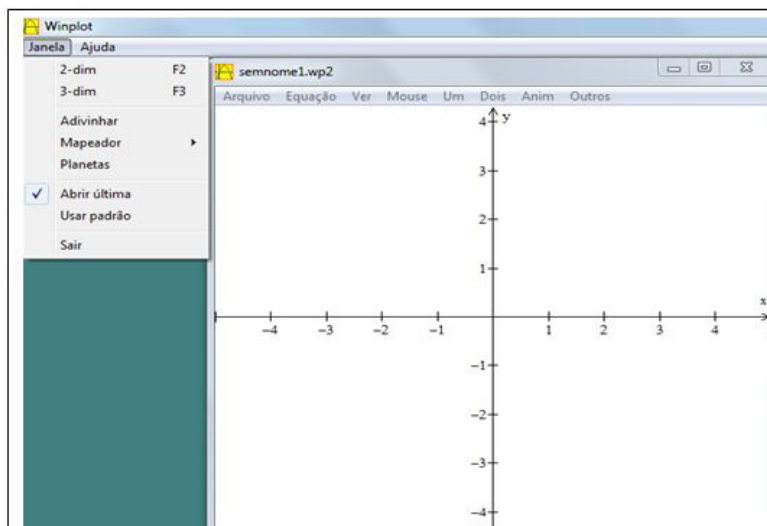
Fonte: Docente de PEM IV e IAEM, 2013.

Para representarmos a população de bactérias (em milhares) conforme o tempo (em horas) utilizamos o *software winplot* (Peanut). O software Peanut é livre e as suas versões podem ser encontradas no site <http://math.exeter.edu/rparris>.

De acordo com a sequência didática, no quadro 1, precisamos conhecer como representar o plano cartesiano com o winplot, representar os pontos, isto é, os pares ordenados representando o tempo e as bactérias, (tempo, bactérias). Precisamos

assim, saber dimensionar os eixos, conforme ilustramos com o Geogebra.

Primeiramente, para representarmos os dados que estão no quadro 1, temos os dados em relação ao tempo (em horas) e os dados em relação a população de bactérias (em milhares), como temos dois dados (tempo, bactérias), vamos construir um gráfico em duas dimensões, que no winplot, os passos na barra de menu, composta de Janela e Ajuda. Vamos na opção Janela e em 2-dim (F2)



Para representarmos o tempo de uma hora, com uma população de bactérias em cinco mil, vamos representar no winplot um ponto (1, 5). No exemplo do quadro 1, ilustraremos a população de bactérias no tempo de uma hora até três horas e como desafio queremos um ponto caminhando e mostrando o percurso do tempo e da população de bactérias que representamos na figura 7, na cor vermelha. Vejamos como proceder.

No winplot para configurarmos o plano cartesiano, na barra de menu, em **Ver** e opção **Grade**. Na **Grade** organizamos os eixos, o intervalo, a escala, os quadrantes e outros aspectos. No menu **Ver** e opção **Ver**, definimos os cantos ou centro, as opções esquerdo, direito, inferior e superior, posicionamos

o plano cartesiano. Para inserirmos um ponto, na barra de menu **Equação** e **Ponto**, escrevemos o valor de x e o valor de y (x, y). Para mostrarmos o ponto na visualização dos dados, vamos em **Equação** e **Inventário** e depois na opção equação e aparece na janela de visualização (x,y)=(1,5) e a cor que está representado. Para inserirmos a equação do 1º grau, representando a população de bactérias em relação ao tempo, isto é, bactérias (milhares) = cinco vezes o tempo (horas),  $y = 5x$ . Na barra de menu em **equação** opção **explícita**, escrevemos  $5x$ , pois já tem na caixa de diálogo  $f(x) =$ . Veja a questão na figura 7. Representamos a população de bactérias no tempo de uma até três horas.

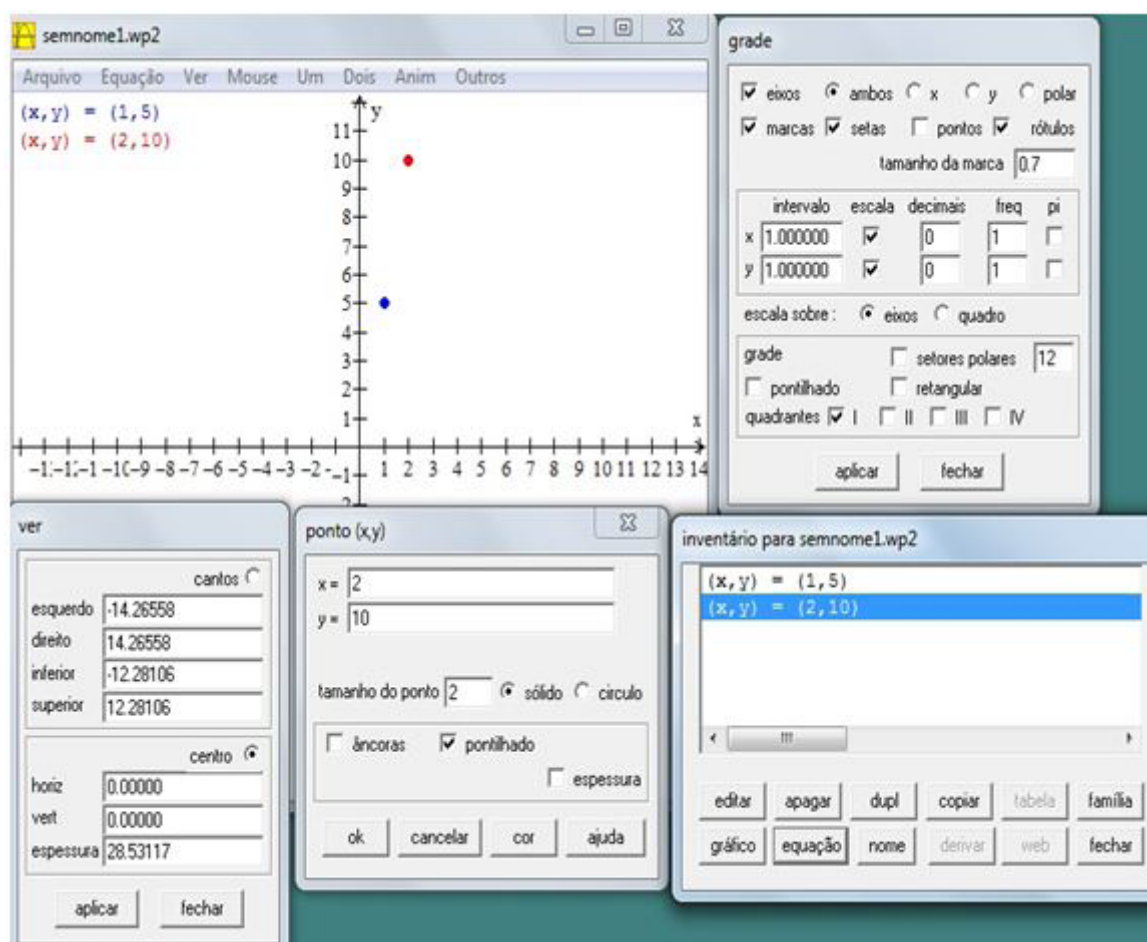


Figura 7: Inserindo dados no winplot.

Utilizaremos a opção **Anim** e parâmetros A-W, para animar o percurso, visualizar a ponto vermelho. Entraremos com o ponto (a, 5a), e esse ponto caminhará em cima da reta  $y = 5x$ , mostrando o percurso percorrido pela

população de bactérias conforme o tempo. Para isso, em **Anim** e parâmetros A-W, valor usual de A, definimos em def L, trazendo a barra de rolagem para esquerda, o valor 1 e em def R, o valor usual de A, sendo 3. Significa que

a população de bactérias caminhará no tempo de uma a três horas. Para que a reta apareça conforme a figura 8, na opção **Equação** e

**Explícita**, escrevemos  $5x$ , escolhemos  $x$  mínimo 1 e  $x$  máximo 3, marcamos a opção **travar intervalo**. Veja a figura 8.

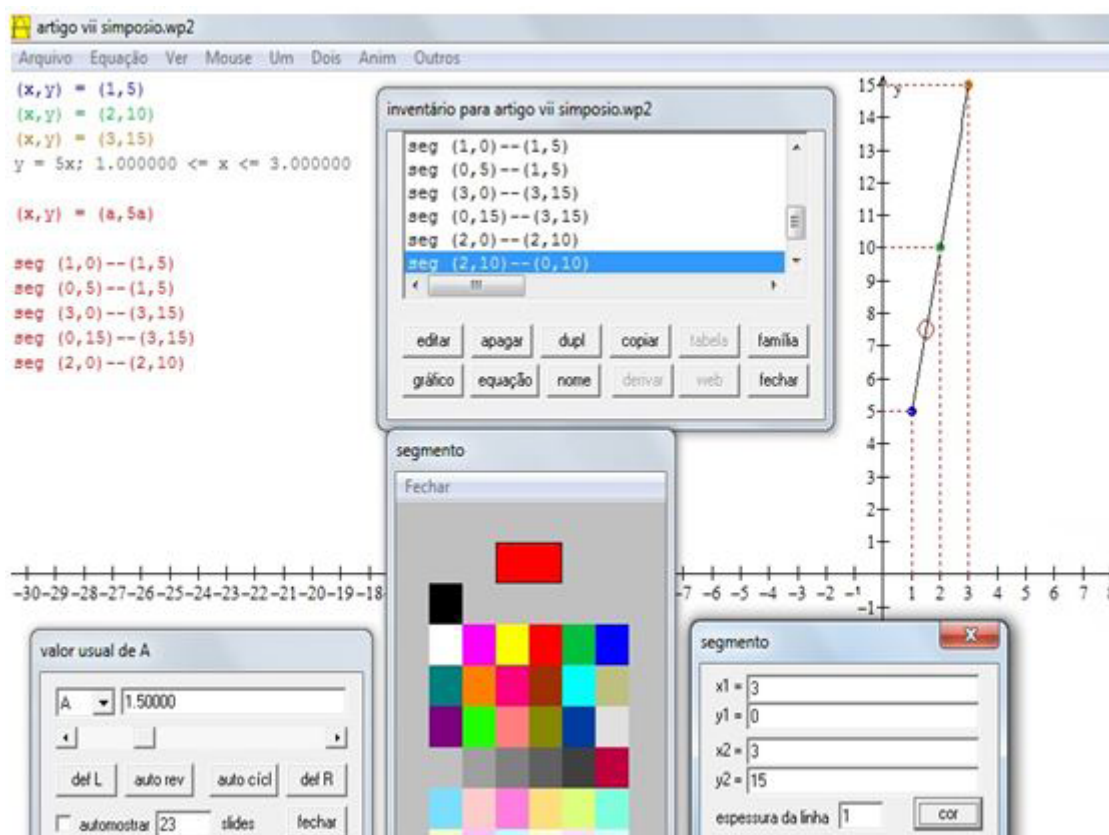


Figura 8: Exemplo da sequência didática – população de bactérias  $\times$  tempo

Para mostrarmos os segmentos de reta mostrando o caminho do par ordenado, o tempo em horas e as bactérias correspondentes, vamos na barra de menu **Equação** e em **Segmento** e escrevemos os pontos  $x_1 = 1$  e  $y_1 = 0$ ,  $x_2 = 1$  e  $y_2 = 5$ ;  $x_1 = 1$  e  $y_1 = 5$ ,  $x_2 = 0$  e  $y_2 = 5$ ; caminho do primeiro ponto na cor azul;  $x_1 = 2$  e  $y_1 = 0$ ,  $x_2 = 2$  e  $y_2 = 10$ ;  $x_1 = 2$  e  $y_1 = 10$ ,  $x_2 = 0$  e  $y_2 = 10$ ; caminho do segundo ponto e por fim,  $x_1 = 3$  e  $y_1 = 0$ ,  $x_2 = 3$  e  $y_2 = 15$ ;  $x_1 = 3$  e  $y_1 = 15$ ,  $x_2 = 0$  e  $y_2 = 15$ , caminho dos segmentos do terceiro ponto. Todos os caminhos dos segmentos estão pontilhados na cor vermelha.

Agora vamos considerar a função  $y = 5x$ , definida nos reais, mostraremos como marcar com o winplot, o zero ou raiz de uma função, sombrear uma região fazendo o estudo do

sinal de  $y = 5x$ , isto é para que valores de  $x$ , a função ou o valor de  $y = 0$ ,  $y > 0$  e  $y < 0$ . Na barra de menu, na opção **um** e **em zeros**, abre uma caixa de diálogo com o nome **zeros** e mostra 0.00000.

Para marcar a região sombreada, entramos com a função  $y = 0$ , vamos na barra de menu **equação** e em 1. **Explícita F1** e escrever na caixa de diálogo o valor zero, pois já aparece  $f(x) =$ . Depois, na barra de menu em **Equação** e em **Desigualdades Explícitas**, marcamos a opção **entre**, pois na caixa acima está  $y = 5x$ , vem a palavra **entre** e após,  $y = 0$  e depois na opção **sombrear**. Fica sombreada a região para  $x > 0$ ,  $y > 0$ , como para  $x < 0$ ,  $y < 0$ . Passos demonstrados na figura 9.



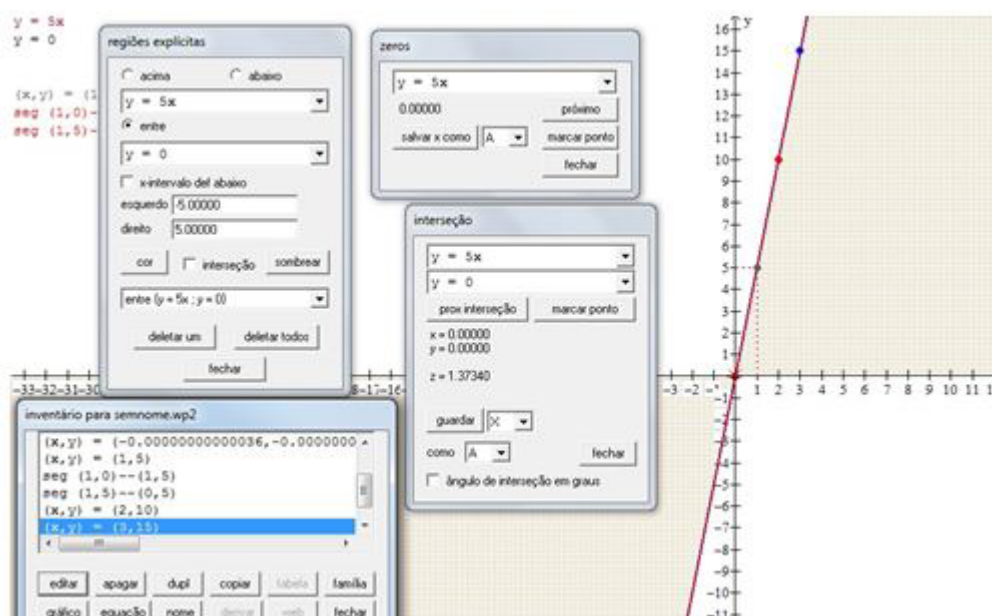


Figura 9: Região sombreada, seta na origem marcando o zero da função  $y=5x$ .

Assim, representamos a sequência didática com o *software* winplot.

Para finalizarmos, podemos também representar a atividade na planilha eletrônica, e no laptop UCA, em que os dados podem ser

representados em barras, figura 10.

Como temos duas entradas de dados, cada coluna, representa um dado, a na cor azul, a população de bactérias e a vermelha, o tempo em horas.

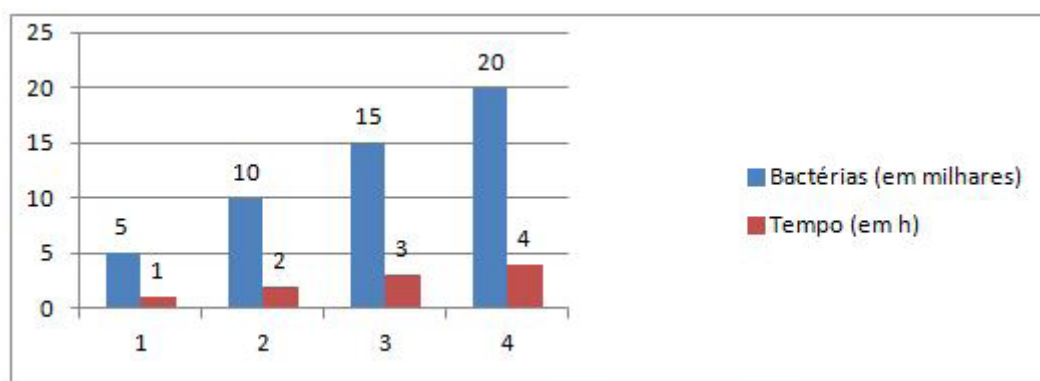


Figura 10: Sequência Didática – População de bactérias (milhares)  $\times$  tempo (horas).


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa aprendemos que cada software tem sua potencialidade e o professor pode incentivar seus alunos a utilizar o computador para pensar nas diversas formas de responder os problemas de matemática, podendo utilizar vários aplicativos, dos quais apresentamos o software Geogebra, o Winplot e a própria planilha eletrônica. No entanto, o professor precisa ter conhecimento do conteúdo específico da matemática, como também precisa conhecer as particularidades


de cada software para poder aplicar o que deseja no ensino e na pesquisa.

Aliado ao saber específico precisa equilibrar o saber tecnológico para conseguir ter êxito nas atividades propostas na sala de aula.

Alguns fatores precisam ser (re)pensados, um deles é o tempo da aula, para a utilização de estratégias pedagógicas com o uso do laptop UCA, no mínimo como sugestão precisamos de dois tempos de uma hora. Outro aspecto é a manutenção das máquinas na escola, elas precisam estar em bom estado de uso, é




necessário um técnico para a manutenção dos laptops.



Portanto, a mediação do professor é um dos pontos mais importantes no ensino de matemática com o uso da tecnologia, é diferente do papel de mero transmissor de conteúdos, no qual o professor vai criando condições que favorecem a construção do conhecimento em colaboração com os alunos.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



FARIAS, A.C. da Silva; BEZERRA, J.R.; BANDEIRA, S. M. C.. **Análise das questões técnicas na formação continuada do ProUCA**. In: V SIMPÓSIO LINGUAGEM E IDENTIDADES DA/ NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL, 2011, Rio Branco. **Anais...** Rio Branco: UFAC, 2011. 1 CD ROM, 815 p.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

**Software Geogebra**. Disponível em: <<http://www.geogebra.org/>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

**Software Winplot**. Disponível em: < <http://math.exeter.edu/rparris>.> Acesso em: 10 jan. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# NASALIDADE NA LÍNGUA JAMINAWA (PANO) FALADA NA ALDEIA KAIAPUKÁ

Samara Zegarra de Freitas<sup>1</sup>  
Shelton Lima de Souza<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

A comunicação **Nasalidade na língua jaminawa (Pano) falada na aldeia Kaiapuka** se propõe a apresentar algumas características de consoantes e vogais nasais da língua jaminawa, falada na aldeia Kaiapuka, por cerca de 30 índios homônimos. Esta aldeia está localizada próxima ao município de Sena Madureira, estado do Acre, entre os rios Iaco e Purus. Para o estudo da nasalidade na língua, alguns procedimentos metodológicos foram necessários: (i) descrição dos segmentos consonantais e vocálicos da língua em seus aspectos fonético-fonológicos; (ii) descrição das ocorrências de consoantes nasais para se certificar o caráter fonológico; (iii) descrição dos segmentos vocálicos nasais para se observar se são influenciados pela nasalidade de consoantes nasais ou se apresentam traços de nasalidade não segmental. A partir desses procedimentos, identificou-se que não há consoante nasal fonológica em Jaminawa e que vogais nasais são mais restritas em ocorrência do que as orais, como atesta Ferguson (1966, p.

18) em outras línguas do mundo. Vogais orais podem ser nasalizadas, como resultado de variação alofônica, decorrente da assimilação regressiva de consoante nasal adjacente. Considerou-se, portanto, a partir do princípio de espalhamento proposto por Piggott (1998) que a ocorrência de vogais nasalizadas pode ser interpretada como o espalhamento do traço [+nasal] para vogais orais.

**Palavras-chave:** Jaminawa. Fonologia, Nasalidade.

## INTRODUÇÃO: ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS DO POVO JAMINAWA DA ALDEIA KAIAPUKÁ

Os Jaminawa são índios brasileiros que estão localizados no Estado do Acre nas cidades de Assis Brasil e Sena Madureira, próximos aos rios Iaco, Purus e Juruá. Possuem duas terras demarcadas: a Terra Indígena Mamoate, localizada nos municípios de Sena Madureira e Assis Brasil e a Terra Indígena Cabeceira do Rio Acre, localizada no município de Assis Brasil (CIMI, 2012).



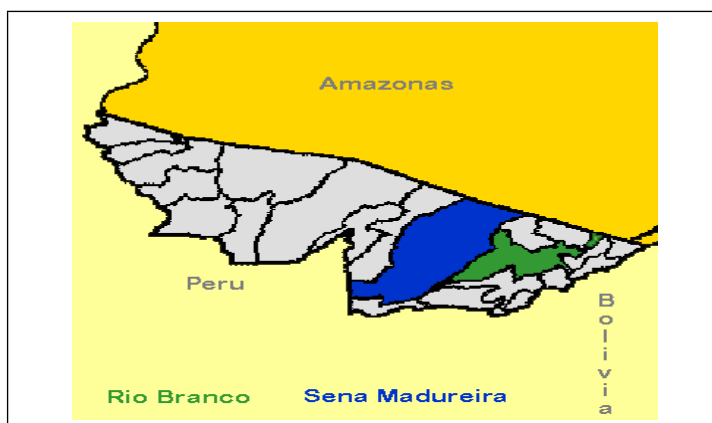
Devido a várias questões internas e próprias da cultura Jaminawa – segundo

Sáez (2006) o povo Jaminawa é considera seminômade – há grupos Jaminawa que vivem

fora das duas terras demarcadas em diversos seringais da região (PADILHA, 2013). Esses seringais são chamados de: Kaiapuká, São Paulino, Caeté, Extremo e Seringal do Guajará e são reivindicados, pelos Jaminawa residentes, a demarcação.

Conforme informações dadas pelo cacique José Correia da Silva Tunumã ao Jornal **Página 20** em 6 de fevereiro de 2006, o termo Jaminawa ou Yaminawá (grafia oriunda do

espanhol) – *gente do machado* – começou a ser usado em 1975 por funcionários da FUNAI para nomear um conjunto de etnias indígenas que habitavam a cabeceira do Rio Acre, do Alto Purus e do Alto Iaco, tanto do lado brasileiro quanto dos lados boliviano e peruano. Os Jaminawa, auxiliares dessa pesquisa, estão próximos à cidade de Sena Madureira-AC. Abaixo, segue-se uma mapa com essa localização:



Mapa – localização do povo Jaminawa da aldeia Kaiapuká

Todas essas etnias, até então diferentes culturalmente, mas que apresentavam certas similaridades linguísticas, passaram a ser classificadas por povo Jaminawa e falantes da língua Jaminawa. O cacique José Correia segue explicando, na entrevista ao mencionado Jornal, que seus nomes “verdadeiros” são Xixinawá (*xixi* = quati branco), Yawanawá (*yawa* = queixada), Bashonawá (*basho* = mucura), Marinawá (*mari* = cutia) e assim por diante, dentro de uma série virtualmente infinita de classificações que têm uma relação direta com a fauna da região em que vivem. José Correia ainda faz uma alusão aos clãs Jaminawa e a outros grupos que podem ser confundidos com eles:

“Na realidade, existem quatro grupos originais, famílias, clãs, que na nossa língua chamamos de shukuitsawu: Não tinha um nome geral que reunia todos eles. Nossos shukuitsawu são originários de quatro troncos: Sapanawa (“gente da arara”), mais conhecido hoje como Xixinawa (“gente do quati”), Yawanawa (“gente da queixada”), que não tem nada a ver com o povo Yawanawá do rio Gregório, Shawānawa (“gente da arara vermelha”),

que também pegou o apelido de Mapudawa (“gente da cinza”), porque eles não gostavam de tomar banho, e Kaxinawa (“gente do mocego”), que também não tem nada a ver com o povo Kaxinawá, ou HuniKuín, lá do Jordão. Esses HuniKuín a gente chamava pelo apelido de Sainawa, porque é um povo da barriga cheia, que gosta de comer com muita fartura. Da mesma forma que pegou esse nome Jaminawa pros nossos parentes, pegou Kaxinawá ... (Entrevista ao Jornal Página 20, 6/02/2006 – Rio Branco-AC.”

Os nomes citados por José Correia são usados por ele e pelo antropólogo Oscar Salavia Sáez (1995) para fazer a diferenciação entre os clãs do Jaminawa. Como se pode ver, os clãs são instrumentos delimitadores de grupos que, historicamente, foram considerados um só.

O povo Jaminawa, diferentemente de como foi classificado, não é homogêneo e possui um conjunto de clãs que apresentam diferenças sócio-culturais e linguísticas. Segundo Sáez (1995), os *-nawa* formam uma constelação de grupos que, ao longo de sua história, tem se combinado de diversos modos, em sucessivas cisões, fusões ou anexações. Alguns desses nomes coincidem com o de povos genealógica



e historicamente diferentes, embora sua língua e cultura sejam muito próximas -- é o caso de “Yawanawá”, que não alude aqui aos Yawanawá do Rio Gregório. *Nawa*, vale a pena indicar, além de sufixo étnico é a palavra que designa os brancos.

## ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DA LÍNGUA JAMINAWA

No tocante a aspectos fonético-

fonológicos, Souza (2012) fez uma pesquisa preliminar intitulada A língua jaminawa do Acre: características fonético-fonológicas (Universidade Federal do Acre – UFAC), apresentando os seguintes resultados preliminares:

Na tabela 1, podemos ver que foram encontrados, na pesquisa de Souza, 18 fones consonânticos, com modos de articulação oclusivo, nasal, fricativo, africado, vibrante, lateral e glide e pontos de articulação bilabial, lábio-dental, alveolar, palatal, velar e glotal.

Tabela 1 – Fones consonantais da Língua Jaminawa

		Bilabial	Lábio-dental	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	Sorda	p		t tʰ		k	ʔ
	Sonora	b		d		g	
Nasal		m		n		ŋ	
Fricativa	Sorda				f		h
	Sonora	β					
Africada					tʃ		
Vibrante				r			
Lateral							
Glide		w		j			

Para se chegar, preliminarmente, aos fonemas da língua, Souza apresentou alguns ambientes de contraste e de distribuição complementar entre os segmentos consonânticos, conforme se pode ver a seguir.

### CONTRASTE

/p/ e /b/

(1) p → [p]/b → [b]

a) [ka'pɪ] 'jacaré'

b) [ro'βɪ] 'fumo'

/t/ e /d/

(2) t → [t]/d → [d]

a) [da:bi] 'carne'

b) [ta:pu] 'perna'

/b/, /β/, /w/

(3) b → [b]/w → [w]/β → [β]

a) [ɕaj] 'terra'

b) [ɕa:si] 'capim'

c) [wa] 'mãe'

/ʃ/ e /tʃ/

(4) ʃ → [ʃ]/tʃ → [tʃ]

a) [ʃi:do] 'macaco'

b) [tʃi:ta] 'avô'

### DISTRIBUIÇÃO COMPLEMENTAR

(5) [b]/[m]

a) [i:'ba] - 'verbo pegar + perfec.'

b) [ʔi:bi] - 'fumo'

c) [ɕmɔ] - '2ª p/p'

d) [mɪ] - '2ª p/s'

(6) [d]/[n]

a) [da'bi] 'carne'

b) [wɔ'nɔ] 'morfema de

posse'

c) [i:do] 'onça'

e) [ɪnɔ] 'onça'

d) [nɔ] '1ª p/p'

A partir desse pequeno conjunto de evidências, o autor mencionado chega a um quadro mais reduzido em termos de segmentos consonantais fonológicos. Na tabela abaixo, é possível ver que o Jaminawa apresentaria 11 fonemas consonânticos.

Tabela 2 – Fones consonantais da Língua Jaminawa

	Oclusiva	Alveolar	Velar
Bilabial	p	t	k
	b	d	
Fricativa	β		ɣ
Africada			tʃ
Vibrante		r	
Glide	w	j	

Quanto aos fones vocálicos e nasais, esses seguem-se dispostos na tabela 2:

Tabela 3 – Fones vocálicos da língua Jaminawa

		Anterior	Central	Posterior
Alta	Fechada	i i̥ ī	ɨ ɨ̥ ɨ̄	u u̥ ū
	Aberta			
Média	Fechada	e e̥ ē		o o̥ ō
	Aberta			
Baixa	Fechada		ə	
	Aberta		a ā	

Quanto aos fones vocálicos, a pesquisa de Souza mostrou que há no Jaminawa 12 fones vocálicos orais e 6 nasais. Em relação à posição da língua e sua altura, os fones em questão estão dispostos, respectivamente, em anteriores, centrais e posteriores e alto, médio e baixo. Cabe frisar que, no tocante à análise fonético-fonológica das vogais, o trabalho de Souza (2013) precisa ser complementado.

### PRINCÍPIOS DE ESPALHAMENTO DA NASALIDADE EM JAMINAWA: ASPECTOS PRELIMINARES

Segundo Clements e Hume (1995), no que diz respeito à nasalidade de segmentos consonantais e vocálicos, a assimilação seria o fenômeno fonológico mais recorrente. Para a Geometria de Traços – teoria fonológica proposta pelos dois autores anteriormente mencionados – a assimilação se caracteriza pela associação ou pelo mecanismo de espalhamento de um traço ou nó (conjunto de traços). Nesse caso, o traço é a nasalidade oriunda de um segmento consonantal ou vocálico que se pode se espalhar para um

segmento vizinho. Esse espalhamento da nasalidade pode seguir alguns princípios como propõe Piggott (1992):

1. Espalhamento do traço [Nasal] em direção à direita;
2. Espalhamento do traço [Nasal] em direção à esquerda;
3. Espalhamento bidirecional do traço [nasal].

Para Piggott, o espalhamento da nasalidade de um segmento intrinsecamente nasal ou de um segmento que, por ter se tornado um elemento nasal devido ao processo de espalhamento, passa a influenciar outros segmentos vizinhos, segue uma organização. Essa organização vai variar de língua para língua.

Em se tratando da língua Jaminawa, vemos que as vogais nasais foram influenciadas por segmentos consonantais vizinhos como podemos ver nos exemplos (5) c) e (5) d) citados anteriormente:

c) [mã] – ‘2ª p/p’

d) [‘mĩ] – ‘2ª p/s’

e no exemplo (6) b) e (6) d):

b) [wẽːnẽ] ‘morfema de posse’

d) [ːnõ] ‘1ª p/p’

Além do espalhamento da nasalidade para vogais, podemos ver o espalhamento da nasalidade para consoantes vizinhas nos exemplos (6) c) e (6) d):

c) [i:do] ‘onça’

e) [ĩ:nõ] ‘onça’

Por meio desses exemplos, podemos perceber que a nasalidade em Jaminawa ocorre de forma bidirecional nos exemplos (5) c) e d) e (6) b) e d), mas, aparentemente, da esquerda para direita nos exemplos (6) c) e (6) e).

Essa variação no espalhamento do Jaminawa precisa ser melhor discutido a partir da análise de outros exemplos. Dessa forma, é necessário que haja uma ampliação do corpus da língua para se certificar as regras que compõem a nasalidade na língua Jaminawa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão apresentou alguns aspectos culturais do povo Jaminawa e fez considerações preliminares sobre a estrutura fonético-fonológica da fonologia Jaminawa. Para tanto, houve uma pequena abordagem em torno do espalhamento da nasalidade na língua. Como este trabalho se propõe a iniciar uma discussão em torno de aspectos fonético-fonológicos da língua Jaminawa, os fatos acima mencionados serão testados a partir da ampliação do corpus da língua.

## Notas

<sup>1</sup>.Graduanda do curso de História da UFAC.

<sup>2</sup>.Professor Assistente 2 de Linguística/Língua Portuguesa da UFAC

## REFERÊNCIAS

CLEMENTS, G. N. e HUME, E., 1995. *The Internal Organization of Speech Sounds*. In: GOLDSMITH, J. *Handbook of Phonological Theory*. Oxford: Basil Blackwell, 1995.

FAUST, N. e LOOS, E. E. *Gramática del Idioma Yaminahua*. Serie Linguística Peruana nº 51. Peru: Instituto Lingüístico de Verano, 2002.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas* LTC: Rio de Janeiro, 1989.

LIBERMAN, M.; PRINCE, A. *On Stress and Linguistic Rhythm*. *Linguistic Inquiry*, n. 8, p. 249-336, 1977.

MATTOS, C. L. G. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2001.

NESPOR, M. e VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris, 1986.

\_\_\_\_\_. “On clashes and lapses”. *Phonology* 6: 69-116, 1989.

NESPOR, M. “On the separation of prosodic and rhythmic phonology”. Em S. Inkelas, S. e D. Zec (editores). *The phonology-syntax connection*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1990.

PIKE, K. L. *Phonemics: a technique for reducing languages to writing*. Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1947.

PIGGOTT, G. *The Parameters of Nasalization*. MCGILL. *Working Papers in Linguistics*, n. 5, v. 2, p. 128-177, 1988.


RODRIGUES, A. D. *Silêncio, nasalidade e laringalidade em línguas indígenas brasileiras*. Letras de Hoje, v. 38., n. 4, p. 11-24. Porto Alegre, 2003.

SAEZ, O. S. O nome e o tempo dos Yaminawa. Tese de doutorado: Universidade de São Paulo – USP, 1995.


\_\_\_\_\_. *O nome e o tempo dos Yaminawa: etnografia e história dos Yaminawa do rio Acre*. São Paulo, Editora UNESP: I SA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

SELKIRK, E. *The role of prosodic categories in English word stress*. *Linguistic Inquiry* 11: 563-605, 1980.


\_\_\_\_\_. *The Syllable*. In: HULST; SMITH. (eds.). *The Structure Phonological Representations (Part II)*. Dordrecht Foris. p. 337-383. 1982.




\_\_\_\_\_. *On the major class features and syllable theory*. In: ARONOFF; OEHRLE (org). *Language Sound Structurn* Cambridge, Mass: MIT Press, p. 107-136, 1984a.



\_\_\_\_\_. *Phonology and syntax: the relation between sound and structure*. Cambridge: MIT Press, 1984b.



\_\_\_\_\_. "On derived domains in sentence phonology". *Phonology Yearbook* 3: 371-405, 1986.



SILVA, T. C. (2007). *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto.

SOUZA, S. L. *A língua Jaminawa do Acre: características fonético-fonológicas*. Comunicação Individual. VI Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Ocidental. UFAC, 2012.

TROUBETZKOY, N. S. *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck, 1978.



# GUARDA TERRITORIAL ACREANA – ENTRE MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO<sup>1</sup>

Sandra Sales de Oliveira  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O trabalho com a história oral permite significativos diálogos com narrativas e interpretações de experiências vividas. Com esta comunicação temos o objetivo de dialogar com as representações produzidas por homens que desenvolveram atividades de trabalho na Guarda Territorial do Acre, e com a qual estabeleceram relações, criaram e transformaram lugares em espaços no fazer diário da profissão, na manutenção da ordem pública e vigilância do ex-Território do Acre. Suas memórias constituem o material de análise. Porém, não se restringem a isso, pois, mais que fontes de pesquisa, os entrevistados são agentes de suas histórias. As práticas cotidianas e vivências pessoais refletidas na representação de suas memórias expõem impressões e sentimentos referentes ao trabalho desenvolvido e sobre a sociedade em que estiveram inseridos. Durante a pesquisa de campo foram ouvidos nove guardas territoriais, com a gravação de conversas, tendo como ponto de partida a memória sobre o passado sobre o trabalho na Guarda ressignificada no presente. Após a transcrição, procedeu-se com a análise, utilizando-se de teóricos e críticos como Certeau (2011), Sarlo (2007), Portelli (1996), Weil (1979), Arendt (2010) entre outros, que serviram como importantes elementos de inspiração para desenvolvimento do trabalho com as narrativas.

**Palavras-chave:** Memória. História oral. Guarda Territorial do Acre.


## INTRODUÇÃO

Para conhecer dialogar com as representações sobre o trabalho dos integrantes da Guarda Territorial do Acre, fui buscar informações no lugar em que ainda estão presentes: nas memórias dos sujeitos que fizeram parte dessa instituição. Primeiramente procurei documentos, mas os poucos que trazem informações sobre a


instituição e seus integrantes constam em um único arquivo sob os cuidados do Ministério da Fazenda. Os papéis que constam nesse arquivo registram ano de entrada e saída, atestados de óbito, além de informações necessárias para realizar os pagamentos de aposentadorias e pensões. Lá não existem os boletins de ocorrência, os ofícios, cautelas, alvará de soltura, ou seja, o trabalho desses homens foi apagado dos registros oficiais do estado. Então me perguntei o que havia sido feito com esses documentos. Essa mesma indagação fiz para os guardas com que conversei. Recebi como resposta que o Estado havia se desfeito dessa documentação ao longo dos anos, com as mudanças sucessivas dos arquivos de um prédio a outro.

A Guarda Territorial do Acre ocupou o prédio situado no centro da cidade de Rio Branco. Lá se configurava o centro de comando, onde eram organizadas as ações, as ordens, as atividades que seus integrantes teriam que praticar. Mas os lugares somente se tornam espaços na medida em que estes são praticados, à medida que ações são exercidas e a partir do momento que relações são estabelecidas. O lugar foi ocupado e transformado no espaço, num espaço onde os conflitos foram travados e também onde o cotidiano do fazer do guarda foi sendo construído. Lugar e espaço foram tomados na acepção de Michel de Certeau (2011), que coloca o lugar como algo estático, no qual são distribuídos elementos, e o espaço como “um lugar praticado”.


Nesse sentido, considera-se que as representações dos guardas não seriam narradas partindo do lugar estático, imóvel, mas do espaço no qual as relações foram sendo estabelecidas, no cotidiano das pessoas que deram vida a esse lugar. Os guardas puderam representar com suas narrações sobre o que acontecia no fazer cotidiano das tarefas e obrigações ordenadas, porque vivenciaram os acontecimentos, fizeram parte da estrutura organizacional, das relações de trabalho, por isso têm referências para falar.




As representações coletadas na pesquisa de campo são elaboradas por quem viveu os acontecimentos e representadas a partir do lugar ocupado pelo guarda.




As lembranças do passado foram ressignificadas pelos sujeitos da pesquisa e narradas durante os encontros que tive com eles. Nessas ocasiões ouvi suas representações, e pude conhecer um pouco da vida presente e pretérita desses sujeitos em suas *performances* particulares, com seus modos individuais de reconstruir esse passado, carregado de emoções que imprimiam a cada encontro características peculiares de cada um desses interlocutores.




Ouvi nove guardas: Antônio Gadelha Lima, Artur Teles de Meneses, Eurico Pereira Lima, Lourival Pereira de Moraes, João Gregório Neto, Jonas Pereira de Souza, José Bezerra da Silva, Júlio Guedes da Rocha e Walter Soares do Nascimento. Após as gravações, as conversas foram transcritas e depois de devidamente autorizadas, procedeu-se as análises.



Percebi, nas narrações dos guardas, que o passado se entrecruza com o presente para a construção dos discursos que representam as práticas desenvolvidas durante o exercício da profissão. No desenvolvimento desse texto, apresento as análises feitas a partir das gravações realizadas com esses nove guardas.



Lourival Pereira de Moraes<sup>2</sup> reconstrói o passado, a partir de suas memórias, falando com muita satisfação do tempo em que exercia suas atividades em Capixaba<sup>3</sup>. Com relação a essa localidade, onde trabalhou por muitos anos, demonstra uma relação de pertencimento que se dá até hoje, mesmo depois de tantos anos já terem se passado, desde sua saída de lá.




À medida que suas narrações vão sendo elaboradas, o passado vai se (re)construindo e as lembranças vão sendo revisitadas e organizadas para formar o tecido colorido de suas memórias. Usando as palavras de Paolo Rossi (2010, p. 97): “O passado será concebido como sempre ‘reconstituído’ e organizado sobre a base de uma coerência imaginária [...] A memória, como se disse, coloniza o passado e o organiza na base das concepções e emoções do presente.” E por isso, as emoções vivenciadas no desenrolar dos acontecimentos são ressignificadas na reconstrução desse passado, porque o tempo presente é o tempo da narração e os acontecimentos estão reconstruídos nesse outro lugar e nesse outro tempo. Lourival

Pereira está distante dos acontecimentos e suas narrações são produzidas a partir de sua visão e por isso ele reorganiza e reconstrói seus discursos considerando as experiências que modificaram a maneira como vê esse passado. Usando as palavras de Henri Bergson (1999, p. 30) “não há percepção que não esteja impregnada de lembranças”. Com relação a um acontecimento vivido quando ainda trabalhava no local que passou a ser Capixaba, primeiro diz que fez um parto e logo depois afirma que não fez, mas quase. Entre o fazer e o quase fazer, decidiu assumir, em um primeiro momento, a realização da ação, demonstrando sentimento de satisfação por ter auxiliado a realizar tal tarefa.


O senhor Lourival diz usar os conhecimentos adquiridos em um curso na área veterinária para auxiliar na realização de um parto. A satisfação que demonstra em ser um guarda eficiente não se resume em praticar somente as tarefas ordinárias da profissão. Ele se orgulha também de ter ajudado a desenvolver a localidade que passaria a ser chamada de Capixaba e diz inclusive que foi o responsável por dar o nome ao local. Deixa transparecer o sentimento de afetividade com esse município e diz ser figura reconhecida pelo trabalho que desenvolveu durante tanto tempo naquele lugar.

As emoções com relação ao trabalho se apresentam diversas e os sentimentos em cada um deles se mostram diferentes. Com Lourival Pereira, apesar das dificuldades na execução das atividades, é o sentimento de satisfação que se sobressai por ter participado da corporação da Guarda Territorial do Acre. Inclusive ele foi membro da Polícia Militar do Território do Acre. Diz que o trabalho da Guarda era o mesmo da polícia antecessora “O mesmo trabalho, a mesma coisa. Só mudô um poquim de farda.”


Na tessitura das memórias vão surgindo lembranças que dão vida ao lugar, que transformam a Guarda Territorial do Acre nesse “lugar praticado”. Nas narrações das experiências dos sujeitos da pesquisa vão surgindo imagens, problemas, resistências, elaborações que ganham vida pelos relatos sobre suas atividades, a partir de suas percepções, e por isso “existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas” (CERTEAU, 2011, p. 185). A possibilidade de reconstrução da Guarda Territorial do Acre a partir dos relatos das memórias dos sujeitos




que dela fizeram parte abre espaço para um olhar diferente. Ao se considerar as narrativas, é dada a possibilidade para que esses sujeitos comuns e aparentemente escondidos e silenciados sejam ouvidos, assim como suas memórias sejam conhecidas, contribuindo para a apresentação de um outro olhar, de um outro ponto de vista sobre os acontecimentos.




Na narrativa do senhor João Gregório<sup>4</sup>, ao ser inquirido sobre como havia chegado à instituição começa a narrar suas lembranças e nesse exercício fala como era o trabalho da Guarda Territorial do Acre. Lembra que eram militares, apesar de a Guarda ser uma instituição civil “[...] nós num era policial, era uma guarda que vivia em caráter militá”.



Além das funções precípuas, também faziam “mandados” particulares para os oficiais. Não havia atividade específica e tinham que cumprir as ordens dos superiores sem direito a questionar. Caso tivessem algum questionamento, recusa ou cometessem alguma falta no trabalho sofriam punição, ou corretivo, como prefere dizer João Gregório. Ele narra uma situação em que cometeu um erro e, diante de minha curiosidade, ao ser inquirido sobre o que teria acontecido, não reconheceu os atos tomados em consequência dessa falta como punição. Considera o deslocamento ao qual foi submetido para trabalhar no interior não como punição, mas como um corretivo e demonstra isso em suas palavras:



Houve um desmantelo lá que carregaro umas coisa. Dessa vez eu fui batê em Manel Urbano, destacado, que aquilo tinha todo (incompreensível) que tinha uma Polícia Militá [...] Foi pra lá como uma punição pelo que tinha sumido? Foi mais ô menos levá uma punição, mas foi um corretivo, né?



Apesar de as duas palavras “punição” e “corretivo” serem sinônimas, demonstra acreditar que o corretivo aplicado não era punição e por isso a palavra adequada para definir o que tinha acontecido em consequência de uma falha sua no trabalho era “corretivo”. O valor que as palavras representam para ele faz com que escolha aquela que teria uma carga mais branda. A carga semântica de punição não atendia ao significado que a ação representava para ele. Por conta desse “corretivo” teve que deslocar sua família para o interior e passar por transtornos que não envolviam somente




ele, mas filhos e mulher.

Os guardas, além de cumprirem com o dever de manter a ordem pública e a vigilância do território, praticavam atividades que iam além dessas funções originais. Poucos deles receberam instruções, aprendendo a trabalhar na lida diária da profissão. Foi no dia a dia, no exercício do trabalho que aprenderam a ser guardas, a exercer suas atividades. Não lhes foi exigido qualificação, nem tampouco habilidades, e o trabalho que desenvolveriam seria de acordo com a exigência, de acordo com a situação. Antônio Gadelha<sup>5</sup>, ao falar sobre os requisitos e a formação para ingressar na Guarda, diz não havia necessidade de instrução escolar e colocou-se numa posição de defesa para justificar sua condição de analfabeto por conta de não ser uma exigência do trabalho as habilidades de leitura e escrita. Não havia questionado essa condição, mas mesmo assim precisou se declarar merecedor da aposentadoria que recebe, independente de sua formação escolar.



No decorrer das narrativas, o tema alfabetização aparece em várias ocasiões, mas com posturas diferentes da que foi apresentada por Antônio Gadelha. Para José Bezerra<sup>6</sup> o estudo ocupava um lugar elevado em suas prioridades. Este ingressou na Guarda Territorial do Acre já com o ensino médio completo. Porém sua condição de homem estudado foi considerada, de acordo com sua percepção e representação, como uma característica negativa por seus superiores, não só ele era visto dessa maneira, mas também outros colegas que também tinham estudo

No início do século XX não existiam escolas nos seringais, pois não era interesse dos patrões terem seringueiros “sabidos” e no centro urbano somente houve um grupo escolar em 1915 (NEVES, p. 5). Os guardas não frequentaram a escola antes de ingressarem na Guarda, e após o ingresso, ou não pensavam a esse respeito ou não lhes restava tempo para tal tarefa. Além disso, o trabalho que tinham que desenvolver não lhes exigia grau de instrução, portanto, o estudo não era necessário para suas sobrevivências.




Júlio Guedes<sup>7</sup>, em suas narrativas, enfatiza que algumas das atividades que eles e seus companheiros desenvolveram, principalmente os mais antigos, não eram tarefas que lhes cabiam, como bem afirma: “nóis era estivadô”. Não só ele como outros colegas de trabalho





compartilhavam a mesma opinião, porém Júlio Guedes mostra-se o mais revoltado de todos com quem pude conversar. Suas narrativas são intensas, repletas de sentimentos de revolta e indignação. É enfático, vigoroso nas afirmações, sente-se desqualificado por fazer tarefas que considera inferiores “nóis era estivado”. Coloca-se como alguém que foi injustiçado, reprimido, desrespeitado. As marcas deixadas no corpo e na memória estão expostas, ressignificadas pelas experiências vividas durante e depois de sua permanência na Guarda Territorial do Acre. Faz questão de me mostrar essas, como as cicatrizes nos ombros decorrentes do peso que carregava quando desembarcava as mercadorias dos navios.



A ênfase que dá às palavras reflete e reforça seu estado de ânimo. Vários sentimentos atravessam a narrativa em sua trajetória pelas lembranças do passado. Não concordava com o tratamento que era dispensado a ele e aos seus companheiros, sem poder ao menos questionar. A rotina do trabalho, o tratamento e as atividades que tinha que exercer não demonstravam o prestígio que a profissão exigia, pois segundo ele, era homem que portava armas e por isso merecia um tratamento melhor.



Em cada narrativa estão representadas informações que vão além das obtidas durante as gravações. Pude perceber em cada conversa características muito particulares a cada um deles. Uns mostraram-se mais falantes e desenvolveram as narrativas mais à vontade, outros se mostraram mais reticentes e formais. As características pessoais imprimem marcas nas narrações que foram por eles elaboradas. Enquanto Eurico Pereira<sup>8</sup> não esboçou nenhum sorriso durante todo o tempo que estivemos gravando, Artur Teles e Lourival Pereira mostraram-se descontraídos e até se divertiram contando suas narrativas, dando risadas do que lembravam e dos detalhes que esqueciam.



Os discursos foram construídos nas lembranças e também nos esquecimentos, e nessas oscilações entre lembrar e esquecer vão organizando os discursos e reorganizando as lembranças do passado. O esquecimento se dá pelo fato de que é impossível lembrar tudo ou porque se quer esquecer algumas coisas. Segundo David Lowenthal (1998, p. 67) “A necessidade de utilizar e reutilizar o conhecimento da memória, e de esquecer

assim como recordar, força-nos a selecionar, destilar, distorcer e transformar o passado, acomodando as lembranças às necessidades do presente.”











Cada um dos homens ouvidos possui características peculiares, mesmo tendo vivências de trabalho no mesmo órgão e desempenhando as mesmas funções, tinham e continuam tendo visões diferentes sobre as atividades que exerceram. Assim como o oleiro imprime sua marca no barro que maneja, eles imprimiram suas marcas nas narrações que construíram. Cada sujeito sente e vive de forma diferente, de acordo com os próprios valores, visões de mundo, crenças. Portanto recompõem suas memórias de maneira diferente, buscando no passado as informações que ajudam a reconstruir esse tempo a partir do presente.

A conversa com o senhor Walter Soares<sup>9</sup> teve uma característica bem diferente. Sua narrativa foi construída por muitos silêncios, muitas pausas para recordar. De fala mansa, sem pressa, sentado em sua cadeira de balanço reconstruiu sua trajetória a partir da chegada a Rio Branco, pois nasceu no Ceará. Em seu discurso mostra que o trabalho que desenvolveu foi tão intenso e tão diversificado quanto o que foi desempenhado por seus colegas mais antigos.

Reconstitui suas memórias enfatizando a dureza das atividades que desenvolveu. Sua fala tranquila, em tom muito baixo e com muitos silêncios vai tecendo as imagens do trabalho exercido. Ingressou na Guarda Territorial do Acre em 1962, na instituição em que trabalhou bastante, inclusive como ele mesmo diz, “em regime militá”. Essa consciência de ter trabalhado sob esse regime não é característica somente de sua narrativa, pois perpassa as representações dos outros sujeitos envolvidos na pesquisa. Walter Soares recorre a acontecimentos sobre a extração de madeira enquanto estava na Guarda Territorial do Acre, pois a memória seleciona situações que estão mais intimamente relacionadas com a vivência de quem as rememora e ele tinha essa atividade como segunda opção na obtenção de recursos para sobreviver. O filtro pelo qual os acontecimentos são selecionados busca em sua vivência os acontecimentos relacionados a sua outra profissão.

Outro tema recorrente é a instrução escolar. Arrepende-se de não ter continuado estudando e diz que teria seguido a carreira





política, caso não tivesse interrompido os estudos por causa do trabalho. Durante nossa conversa, fala de política demonstrando que conhece da estrutura política do Brasil. Cita nomes de políticos da época em que trabalhava na Guarda, das práticas nas campanhas dessa época e lamenta por não ter estudado e seguido essa carreira. Mais uma vez o tema educação escolar é citado por um dos sujeitos. O estudo tem grande valor, de acordo com suas narrações, porém era muito difícil conciliar as atividades da profissão com os estudos.

Nas representações construídas por Eurico Pereira, o trabalho na Guarda Territorial do Acre foi pouco comentado, entretanto sua trajetória de vida e de trabalho, desde o Ceará até ingressar nessa instituição, foi bastante enfatizada. Veio muito jovem para o Acre e trabalhou em diversos serviços antes de ingressar na Guarda. Já na adolescência trabalhou “arrancano pau no rié”, “esgotando fossa de doente no hospital”, no Correios, trabalhou em bar, até que um primo resolveu falar com o governador “pra arranjá um trabalho”. O ingresso na Guarda Territorial do Acre deu-se por meio da influência desse primo que conseguiu inseri-lo, apesar das dificuldades encontradas.

Mesmo sabendo ler e escrever, Eurico Pereira não acreditava que conseguiria o cargo, porque, segundo sua narrativa, as práticas do lugar não permitiriam que ele conseguisse ingressar, pois havia muitos candidatos já com a vaga garantida por terem pessoas que facilitariam suas inserções na instituição. Tinha consciência que naquele contexto social, quem conseguia algum benefício eram os apadrinhados daqueles que estavam no poder, como aparece em sua narrativa ao contar como foi o processo que o levou a fazer parte da Guarda Territorial do Acre e as dificuldades encontradas por ele e por seu primo.

Eurico Pereira, assim como José Bezerra, Antônio Gadelha e Walter Soares ingressaram na Guarda Territorial do Acre uma década antes de sua extinção. Nessa ocasião os requisitos para o ingresso diferiram dos requisitos narrados pelos sujeitos mais antigos, que conseguiram fazer parte do corpo da instituição necessitando apenas manifestar esse desejo junto a ela.




Eurico Pereira fala muito das outras atividades que desenvolveu antes de ser guarda. Tem consciência de que falava mais dessas outras memórias do que das atividades

que desenvolveu enquanto foi guarda territorial no Acre. “Dá murro” e “amansá” são duas expressões usadas para referir-se ao trabalho na Guarda. Essas expressões mostram a visão que tinha das atividades que exerceu. O trabalho pesado cansava, deixava o guarda manso, assim não teria forças para argumentar, pois o cansaço consumiria o tempo ocioso que pudesse ter. As atividades que exerciam exigiam esforço do corpo, e por isso não tinham disposição para estudar após o expediente. Não tempo tinham para a diversão, inclusive eles praticamente não falaram nesse aspecto de suas vidas, com exceção do senhor Eurico Pereira que falou sobre as retretas e as matinês e Lourival Pereira que fala das festas, mas apenas para negar o fato de dizer que não existia mulher no território e, consequentemente, nas festas.

Ele pode estudar e por isso conseguiu trabalhar em atividades mais leves. Não precisou exercer esforço físico por muito tempo. Isso não quer dizer que não teve muito trabalho, pois como ele mesmo afirma ficava trabalhando até de madrugada para dar conta do serviço que deveria ser feito por mais de uma pessoa, quando foi para a Secretaria de Fazenda. Esse serviço pode dar a ele e à família a tranquilidade financeira que somente o salário pago pela Guarda não trazia, não só o senhor Eurico, mas alguns outros colegas exerciam outras atividades para complementar a renda. O sentimento de reconhecimento pelo trabalho na Secretaria de Fazenda o enche de satisfação, como demonstra em sua narrativa “Num fiquei famoso, não, mas fiquei um cara conhecido.”





Esse desejo de reconhecimento não foi exposto somente por ele. Durante as conversas com os sujeitos da pesquisa, esse tema apareceu algumas vezes mostrando o desejo de serem recompensados com reconhecimento do trabalho desempenhado por eles na Guarda Territorial do Acre. A mágoa que demonstram se dá pela forma como foram tratados durante a permanência, a maneira como foram dispensados e o descaso com os documentos referentes a eles.

Ao contrário de Eurico Pereira, que veio do Ceará para o Acre em busca de melhores condições de vida, pois segundo ele a vida em sua cidade natal não estava boa, Jonas Pereira<sup>10</sup> é filho desta terra, nasceu no Acre e o ingresso na Guarda Territorial do Acre se deu em outro momento. O motivo que o levou a fazer parte





dela se deu por questões familiares: saiu da casa dos pais para “tocá a vida”. Morava com a família no seringal e após se desentender com os irmãos, resolveu sair de casa, ocasião em que pediu a opinião do pai perguntando o que este achava: se deveria cortar seringa ou se iria para a Guarda. O pai então sugeriu que fosse para a Guarda. Jonas Pereira precisou apenas pedir para ficar na instituição e logo foi aceito recebendo como instrumentos de trabalho algumas ferramentas: “Cheguei aqui no quar..., no quartel aí eu falei que queria entrá na Guarda. Aí o que eu recebi logo de começo um, um, um, uma faca e uma chibanca, chibanca é de cavá barro, né?”

Independente da época em que ingressaram, os discursos demonstram uma visão semelhante sobre a dureza do trabalho que exerciam. Tanto os primeiros quanto aqueles que passaram a fazer parte da instituição na última década antes do seu fim, narram episódios de um trabalho duro, difícil, em que as condições eram desfavoráveis. Não tinham hora para trabalhar, atribuições específicas ou descanso. Tinham que trabalhar de acordo com as ordens dos superiores, pois eram considerados militares.



O fato de a Guarda Territorial do Acre não oferecer estabilidade, provoca no senhor Jonas certo incômodo em “trabalhar encostado” – como ele mesmo diz –, sem ter nenhum vínculo com a instituição. Para ele o vínculo era condição para se sentir mais seguro, apesar de ele mesmo afirmar que da mesma forma como eram incluídos, também poderiam ser excluídos, afirmando que o vínculo não era condição real da estabilidade que gostariam de ter, tendo em vista que a qualquer momento poderiam ser desligados do trabalho. As práticas referentes à organização da Guarda eram claras e determinantes para os guardas. Sabiam que ao ser proferida a sentença “vá pelo Quinze”, estariam fora. Era uma espécie de código diante da insatisfação do superior que dizia que o subordinado estaria desligado da instituição e “pt saudação”, sem direito a reivindicação alguma.



Sua narrativa é em tom tranquilo e diz para mim que vou saber de “tudim” sobre sua vida na Guarda: “Mais a minha história, qué dizê, a minha história da, do, da Guarda você vai sabê hoje tudim como ocorreu.” Não tem consciência de que não há como lembrar de tudo, pois nossa memória é construída a partir de fragmentos que vão sendo visitados

de acordo com o momento, com a situação. No dizer de Beatriz Sarlo (2007, p. 98) “O aspecto fragmentário de toda memória é evidente”. Não há como lembrar toda a história de vida em um só fôlego de memória. Alessandro Portelli (2001, p. 11) diz que “A estória de vida como uma completa e coerente narrativa oral não existe na natureza; ela é produto sintético da ciência social”.

A referência ao passado demonstra saudade de um tempo em que, sob seu ponto de vista, a vida era melhor, mais tranquila, “naquele tempo existia ordem”. Há o sentimento de pesar ao comparar o tempo passado com tempo presente, nesse em que tudo é diferente, em que a televisão influencia os comportamentos e ainda “tem o negócio dessa droga”. No tempo presente, nesse em que segundo ele é diferente daquele tempo em que trabalhava na Guarda, até a televisão influencia na vida das pessoas. Segundo ele, as relações mudaram, os valores são outros e as práticas também são outras, porque fala a partir desse tempo de agora, desse presente comparado com o passado. Se as práticas sociais permanecessem inalteradas, não haveria essa diferenciação de passado e presente. David Lowental (1981, p. 64) lembra que “As facetas do passado, que perduram em nossos gestos e palavras bem como em regras e artefatos, surgem para nós como “passado” somente quando as reconhecemos como tais.”

No dizer de David Lowental (1981, p. 83) “Relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos.”. Jonas Pereira representa uma imagem do passado como um tempo melhor porque, segundo suas palavras, a ordem fazia com as regras fossem cumpridas, os ritos fossem seguidos e com isso havia mais respeito.

Na gravação com Artur Teles<sup>11</sup>, este inicia sua narrativa afirmando que lembrava de muita coisa, inclusive fazendo uma aposta com quem pudesse vir a duvidar de suas memórias sobre a entrada na Guarda Territorial do Acre.

O fato de que conseguem lembrar é o tempo todo reafirmado pelos sujeitos ouvidos. Ao lembrar, trazem em suas biografias a indicação de que mesmo sendo considerados igualmente como guardas, suas individualidades os identificam no todo da Guarda Territorial do Acre. As memórias que trazem consigo e que ressignificam o passado ajudam a compreender suas particularidades e

as percepções que têm sobre o que aconteceu com eles no lugar e no espaço que ocuparam.

Artur Teles se mostra à vontade para falar e constrói sua narrativa e situa seu ingresso na Guarda fazendo alusão à história do território. Tem consciência, assim como os outros colegas de profissão, que o regime ao qual estavam submetidos era militar, apesar de a Guarda Territorial do Acre ser uma instituição civil. A recordação sobre o coronel Fontenele, a quem foram subordinados, era de homem carrasco, pessoa dura, no dizer deles. A figura do militar foi representada de acordo com as percepções de seus subordinados, vista pela ótica dos guardas. Não há diferença significativa nos discursos que descrevem a figura do coronel. A percepção dos sujeitos ouvidos demonstra que os superiores eram “carrascos”, “duros”, “sérios”, “ditadores”, mas também “justos”. A percepção sobre o coronel coloca este como homem por vezes justo e em outras vezes como “carrasco”: “[...] o nosso comandante ele era assim, uma pessoa assim carrasco, mais um carrasco, quem me..., quem merecia, ele era muito legal”. Nessa fala do senhor Artur, a figura do carrasco só cabia quando alguém merecia, justifica a descrição negativa de seu superior relacionando a postura dele de acordo com a situação.

Construção semelhante acontece na narrativa do senhor Jonas, na definição que faz sobre o Coronel: “Aí eu vim notá o seguinte que ele o coronel Fontenele de Castro ele era ditadô, ele era que dizia sim, não. E mais, ele conhecia as pessoa honesta. Foi justo.” (Entrevista citada)

Afirmam suas percepções sobre o superior, mas precisam justificar, abrandar as informações formuladas, é “carrasco”, mas só com quem merece; é “ditadô”, mas “conhecia as pessoas honesta”, foi “justo”. Estão enfrentando a ordem e ao mesmo tempo se justificando frente a esse enfrentamento, pois a posição, o lugar do guarda não pode ser extraída deles. Artur Teles diz que mesmo depois de tanto tempo fora do exercício da profissão ainda recorda claramente as posturas que adotavam no trabalho e diz que mesmo hoje, quando ouve o Hino Nacional se põe em posição de sentido. A relação que estabeleciam com o trabalho era muito forte, não desapareceu de suas memórias. Usando o termo de Simone Weil (1979) esses sujeitos ainda estão “enraizados” no trabalho que exerciam.


A relação que Artur Teles estabelece com

o trabalho exercido na Guarda Territorial do Acre ainda se mostra evidente nas práticas do presente, ele ainda não se desenraizou das atividades que desempenhava, pois elas fazem parte da sua construção pessoal. A memória reporta ao passado, inscrevendo no presente ainda suas marcas, que não se desenraízam do sujeito, porque por muito tempo fizeram parte de suas práticas e das práticas do grupo no qual estavam inseridos. Em seu discurso, assim como de seus colegas de profissão representam a dureza do trabalho e a necessidade deste, inclusive a subordinação a tarefas que não lhes cabiam.



Afirma que sofreu perseguição por questões políticas, mas não se intimidou com as represálias que sofreu. Enfrentou a ordem, mesmo sendo subordinado a um regime militar na profissão, não se sujeitando às regras, recorrendo para isso, em algumas situações, à justiça.

Artur Teles foi destacado para o seringal, pois não queria ir para os municípios para onde seria mandado como represália devido a divergências políticas. Para conseguir ser destacado para o seringal em vez de ir para algum município, recorreu à Justiça. Foi para “onde queria”, pois a ordem era que fosse para o interior, para os municípios e ele conseguiu, ao enfrentar essa ordem, ir para o seringal, de onde saiu após a mudança de governo no território. Ao contrário de Walter Soares, Artur Teles tem consciência que a ordem de destacamento havia sido dada como uma forma de punição, perseguição, e mesmo assim não aceitou o que lhe era imposto, mas sua recusa em cumprir a ordem de destacamento teve embasamento. Somente se decidiu pelo enfrentamento após ter certeza de que teria direito de recorrer da decisão que havia sido tomada para ele.




Em sua narrativa, em várias situações se mostra como um sujeito que, caso tivesse embasamento, conhecimento suficiente sobre a causa, enfrentava a ordem, não somente no que dizia respeito a sua profissão. Mudou a prática do seringal para o qual havia sido destacado por saber que o seringalista não era o dono das margens e barrancos e por isso os barcos poderiam atracar ali livremente. Enche-se de orgulho ao narrar de suas investidas contra as ordens que julgava injustas. Sabia que poderia sofrer punição pela desobediência a seu superior no seringal, mas isso não o impediu de partir do local para o qual fora





mandado como punição. Sair dali representava romper com a punição que o mantinha lá, num lugar ao qual preferia ir, mas não por vontade, mas por opção em detrimento em ir para os municípios. Para retornar ao centro urbano, teve que enfrentar o superior e ainda tinha que conseguir chegar até a cidade. Para que pudesse embarcar, teve que afrontar as leis do dono do seringal no qual desempenhava suas funções de guarda, dando ordens para que as embarcações pudessem aportar nos barrancos desse seringal, influenciando assim na mudança das práticas do lugar.




O trabalho estava intimamente ligado as suas histórias de vida, não podendo se desligar desta. No dizer de Hannah Arendt (2010, p. 8) “A condição humana do trabalho é a própria vida”. A relação com o trabalho é estreita, e mesmo após a aposentadoria eles continuaram com atividades laborais, porém agora mais voltadas para o trabalho com o cultivo da terra. Ainda segundo Hannah Arendt (2010, p. 8) “O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho.”



As narrações desses sujeitos reconstroem trajetórias de vida marcadas por adversidades, tristezas e alegrias. Ao reconstruírem essas trajetórias teceram suas narrativas no tempo presente atualizadas pelas diversas experiências colhidas no decorrer de suas vidas. Pude perceber a cada conversa que o passado é uma reconstrução pessoal, pois apesar desses sujeitos terem trabalhado na mesma profissão, expunham representações particulares sobre as atividades que desenvolveram na Guarda Territorial do Acre. Reconstruíram suas trajetórias a partir de informações que pudessem ser expostas e a partir dos fragmentos de memória que iam surgindo no decorrer de seus discursos. Esses discursos se constroem em relação ao outro e são elaborados de acordo com o que podem dizer a esse outro, nessa relação intersubjetiva.



Pelos seus discursos, foram conhecidas a profissão, o ritmo do trabalho que os privava do acesso à educação, os caminhos percorridos, os casos engraçados, as tristezas, as alegrias vividas pelos sujeitos ouvidos na pesquisa.



Essas trajetórias foram conhecidas pelos discursos desses sujeitos que dispuseram de seus tempos e de suas memórias para

representar suas experiências de vida e o trabalho que desempenharam. Com isso também expuseram suas visões sobre as práticas do cotidiano desenvolvidas na sociedade acreana num passado recente da história do lugar.

## NOTAS

<sup>1</sup>.Este texto compõe a dissertação de mestrado intitulada Guardas territoriais do Acre: memórias, sujeitos e esquecimentos, defendida neste ano de 2013.

<sup>2</sup>.Lourival Pereira de Moraes nasceu em Rio Branco, em 19 de setembro de 1923; ingressou na Guarda Territorial do Acre em 1945 e faleceu no ano de 2013.

<sup>3</sup>.O senhor Lourival cita a localidade em que desenvolveu suas atividades se referindo a ela com o nome de Capixaba, porém o local só recebeu esse nome em 1992, quando é transformado em município, conforme publicação no Diário Oficial do Estado nº 5.705, de 21 de janeiro de 1992.

<sup>4</sup>.João Gregório Neto nasceu em 07 de setembro de 1939, natural de Pereiro/CE; veio para o Acre em 1945; ingressou na Guarda Territorial do Acre em 1948.

<sup>5</sup>.Antônio Gadelha Lima nasceu em 14 de julho de 1939, natural de Rio Branco/AC; ingressou na Guarda Territorial do Acre em 1962.

<sup>6</sup>.José Bezerra da Silva nasceu em 07 de setembro de 1962, natural de Pereiro/CE; ingressou na Guarda Territorial do Acre em 1963.

<sup>7</sup>.Júlio Guedes da Rocha nasceu em 09 de janeiro de 1930, natural de Rio Branco/AC; ingressou na Guarda Territorial do Acre em 03/02/1951.

<sup>8</sup>.Eurico Pereira Lima nasceu em 14 de maio de 1938, natural de Cedro/CE; veio para o Acre em 1956; ingressou na Guarda Territorial do Acre em 1958.

<sup>9</sup>.Walter Soares do Nascimento nasceu 11 de janeiro de 1924, natural de Baturité/CE, vindo para o Acre em 1930. Ingressou na Guarda Territorial do Acre em 1962.


<sup>10</sup>.Jonas Pereira de Souza nasceu em 29 de março de 1928, natural de Rio Branco/AC; ingressou na Guarda Territorial do Acre em 1947.

<sup>11</sup>.Artur Teles de Meneses nasceu em nascido em 7 de junho de 1928, natural de Rio Branco/AC; ingressou na Guarda Territorial do Acre em 1951.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.







BERGSON, Henri. *Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.




CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.



\_\_\_\_\_. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.



LOWENTAL, David. *Como conhecemos o passado*. Tradução de Lúcia Haddad. Projeto História: Revista do Programa de Estudos dos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: EDUC, 1981, p. 67-201.



NEVES, Marcos Vinicius. *Breve história da luta pela educação no Acre*. Revista Maria Angélica, 50 anos. Rio Branco: Fundação Elias Mansour, p. 4-6.

PORTELLI, Alessandro. *A filosofia e os fatos*. Revista Tempo. Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2, 1996.

\_\_\_\_\_. *A história oral como gênero*. Projeto História, ISSN (eletrônico) 2176-2767, v. 22, 2001, p. 9-36.

ROSSI, Paolo. *O passado, a memória, o esquecimento: ensaio da história das ideias*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Tradução de Rosa Ferreira d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

# UMA FORMA ALTERNATIVA DE APRESENTAR GEOMETRICAMENTE OS CONCEITOS DE SECANTE, COSSECANTE E COTANGENTE

Sérgio Brazil Júnior

José Ronaldo Melo

Coordenadores Programa Educacional Tutorial

Alaiane Silva da Cunha Mendonça

Jaíres Freitas Gonçalves

Cristiano de Souza Silva

Bolsistas Programa Educacional Tutorial

Universidade Federal do Acre

## RESUMO

Essa comunicação tem por objetivo apresentar os conceitos de *secante*, *cossecante* e *cotangente* enquanto medidas de segmentos de retas vinculadas às relações métricas estabelecidas num triângulo retângulo, tendo como suporte o sistema de coordenadas cartesianas e as relações geométricas resultantes dos conceitos de seno, cosseno e tangente no ciclo trigonométrico. O estudo foi realizado a partir da mobilização dos conceitos relacionados ao tema em foco durante as reuniões de um grupo de estudos envolvendo professores e alunos bolsistas do grupo PET – Conexões em Matemática da Universidade Federal do Acre – UFAC, que foram incentivados pela ideia proposta por um dos professores de investigar como os conceitos relacionados à trigonometria são apresentados em livros didáticos que abordam a Matemática escolar do Ensino Médio. Após várias sessões de estudos, observou-se que, em geral, a abordagem encontrada na maioria dos livros analisados conceitua *secante*, *cossecante* e *cotangente* a partir dos conceitos que envolvem seno, cosseno e tangente, sem necessariamente ressaltar os aspectos geométricos presentes na relação desses e entre tais conceitos, o que poderia facilitar a compreensão das definições por quem se propõe a estudar trigonometria. Essa particularidade motivou o grupo de professores e alunos envolvidos a propor uma abordagem alternativa de estudo dos conceitos mencionados, de modo a oferecer aos alunos do Ensino Médio e iniciantes dos cursos de graduação uma alternativa que viesse a contribuir com suas aprendizagens. Nesse movimento, o trabalho apresenta geometricamente os principais conceitos

trigonométricos, buscando estabelecer conexões entre eles e exibindo-os de forma a favorecer uma melhor compreensão e uma aprendizagem mais significativa, sobretudo para os alunos do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Sistema de coordenadas cartesianas. Trigonometria. Conceitos trigonométricos.

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem por objetivo apresentar o conceito de *secante*, *cossecante* e *cotangente* enquanto medidas de segmentos de retas vinculadas às relações métricas estabelecidas num triângulo retângulo, tendo como suporte o sistema de coordenadas cartesianas e as relações geométricas resultantes dos conceitos de seno, cosseno e tangente no ciclo trigonométrico. O estudo foi realizado a partir da mobilização dos conceitos relacionados ao tema em foco durante as reuniões de um grupo de estudos envolvendo professores e alunos bolsistas do grupo PET – Conexões em Matemática da Universidade Federal do Acre – UFAC, que foram motivados pela ideia proposta por um dos professores de investigar como os conceitos relacionados à trigonometria são apresentados em livros didáticos que abordam a Matemática escolar do Ensino Médio.

Após várias sessões de estudos, observou-se que, em geral, a abordagem encontrada na maioria dos livros analisados e demais materiais curriculares disponíveis na internet apresenta o significado de *secante*, *cossecante* e *cotangente* a partir dos conceitos que envolvem seno, cosseno e tangente, sem necessariamente ressaltar os aspectos geométricos presentes na relação desses e entre tais conceitos, o que poderia tornar mais fácil a compreensão

das definições por quem se propõe a estudar trigonometria. Essa particularidade incentivou o grupo de professores e alunos envolvidos a investigar e propor uma abordagem alternativa de estudo dos conceitos mencionados, de modo a oferecer aos alunos do Ensino Médio e iniciantes dos cursos de graduação uma alternativa que viesse a contribuir com suas aprendizagens.

Nesse movimento, o trabalho apresenta geometricamente alguns conceitos trigonométricos, buscando estabelecer conexões entre eles e exibindo-os de forma a favorecer uma melhor compreensão e uma aprendizagem mais significativa, sobretudo para os alunos do Ensino Médio. Será abordada, portanto, uma alternativa para a compreensão do conceito de secante, cossecante e cotangente, a partir das reflexões levantadas no grupo mencionado e dos encaminhamentos propostos sobre o tema constantes na bibliografia mais utilizada no Ensino Médio e em alguns sites da internet que abordam o presente assunto.

## SECANTE, COSSECANTE E COTANGENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS/SITES

Como já mencionado na sessão anterior, durante os estudos realizados pelos professores e alunos do grupo PET – Conexões de Saberes em Matemática percebeu-se que a maioria dos livros didáticos e materiais encontrados na internet, entre eles DOLCE e POMPEO (1993), IEZZI (1997), ANTUNES (1989) e GIOVANNI e BONJORNO (2011), trata do ensino de trigonometria seguindo praticamente a mesma linha de pensamento e encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento dos conceitos relacionados com secante, cossecante e cotangente. A seguir será relatado, sem prejuízo de uma ou outra particularidade, como, em geral, esses conceitos são apresentados.

### SECANTE

Seja um número real  $\alpha \in [0, 2\pi]$ ,  $\alpha \neq \pi/2, 3\pi/2$ , e  $P$  sua imagem no ciclo trigonométrico de centro  $O$ . Considere-se a reta  $r$  tangente ao ciclo em  $P$ , e seja  $S$  sua interseção com o eixo  $x$  (dos cossenos). Denomina-se *secante de* ( $\sec \alpha$ ) a medida algébrica do segmento  $OS$ .

Note-se que, para  $\alpha = \pi/2$  ou  $\alpha = 3\pi/2$ , está em  $B$  ou  $B'$ , dessa forma, a reta  $r$  fica paralela ao eixo  $x$  (dos cossenos). Como neste caso não existe o ponto  $S$ , a  $\sec \alpha$  não está definida.

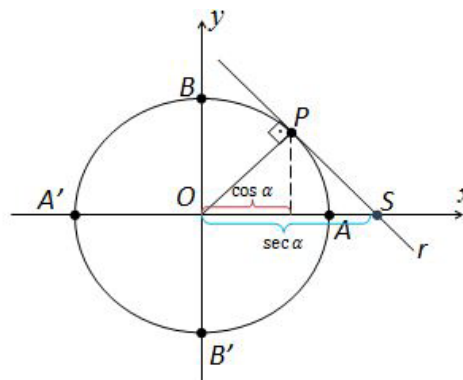


Figura 1

### Propriedades:

- 1ª) Se  $\alpha$  é do 1º ou do 4º quadrante, então  $\sec \alpha$  é positiva;
- 2ª) Se  $\alpha$  é do 2º ou do 3º quadrante, então  $\sec \alpha$  é negativa;
- 3ª) Se  $\alpha$  percorre o 1º ou o 2º quadrante, então  $\sec \alpha$  é crescente;
- 4ª) Se  $\alpha$  percorre o 3º ou o 4º quadrante, então  $\sec \alpha$  é decrescente.

### COSSECANTE

Seja um número real  $\alpha \in [0, 2\pi]$ ,  $\alpha \neq \{0, \pi, 2\pi\}$ , e  $P$  sua imagem no ciclo trigonométrico de centro  $O$ . Considere-se a reta  $s$  tangente ao ciclo em  $P$ , sendo  $C$  sua interseção com o eixo  $y$  (dos senos). Denomina-se *cossecante de*  $\alpha$  ( $\cossec \alpha$ ) a medida algébrica do segmento  $OC$ .

Note-se que, para  $\alpha = 0, \alpha = \pi$  ou  $\alpha = 2\pi$ ,  $P$  está em  $A$  ou  $A'$  e, então, a reta  $s$  fica paralela ao eixo  $y$  (dos senos). Como neste caso não existe o ponto  $C$ , a  $\cossec \alpha$  não está definida.

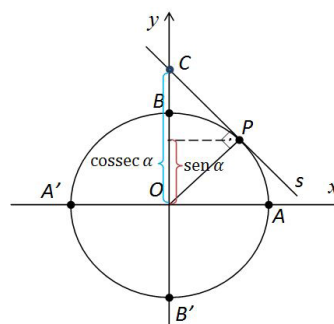


Figura 2

## Propriedades

1ª) Se  $\alpha$  é do 1º ou do 2º quadrante, então  $\operatorname{cosec} \alpha$  é positiva;

2ª) Se  $\alpha$  é do 3º ou do 4º quadrante, então  $\operatorname{cosec} \alpha$  é negativa;

3ª) Se  $\alpha$  percorre o 2º ou o 3º quadrante, então  $\operatorname{cosec} \alpha$  é crescente;

4ª) Se  $\alpha$  percorre o 1º ou o 4º quadrante, então  $\operatorname{cosec} \alpha$  é decrescente.

## COTANGENTE

Seja um número real  $\alpha \in [0, 2\pi]$ ,  $\alpha \notin \{0, \pi, 2\pi\}$ , e  $P$  sua imagem no ciclo trigonométrico de centro  $O$ . Considere-se a reta  $OP$ , sendo  $D$  sua interseção com o eixo das cotangentes (reta  $d$  paralela ao eixo  $x$  (dos cossenos) passando pelo ponto  $B$ ). Denomina-se *cotangente de* ( $\cotg \alpha$ ) a medida algébrica do segmento  $BD$ .

Note-se que, para  $\alpha=0, \alpha=\pi$  ou  $\alpha=2\pi$ ,  $P$  está em  $A$  ou  $A'$  e, então, a reta  $OP$  fica paralela ao eixo das cotangentes. Como neste caso não existe o ponto  $D$ , a  $\cotg \alpha$  não está definida.

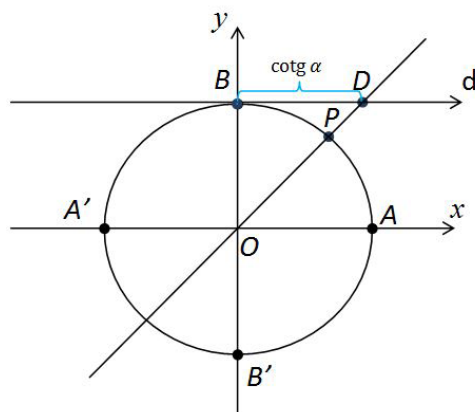


Figura 3

## Propriedades

1ª) Se  $\alpha$  é do primeiro ou do terceiro quadrante, então  $\cotg \alpha$  é positiva;

2ª) Se  $\alpha$  é do segundo ou do quarto quadrante, então  $\cotg \alpha$  é negativa;

3ª) Se  $\alpha$  percorre qualquer um dos quadrantes, então  $\cotg \alpha$  é decrescente.

## UMA FORMA ALTERNATIVA

Antes de apresentar a proposição alternativa à abordagem tradicional encontrada nos livros didáticos e materiais curriculares disponíveis na internet, convém relembrar

uma importante relação métrica no triângulo retângulo, que é uma consequência imediata da relação de semelhança de triângulos.

Considerando o Triângulo  $ABC$  abaixo, tem-se que a altura relativa ao lado  $BC$  é o segmento  $AD$ , cuja medida é  $h$ . As projeções dos lados  $BA$  e  $CA$ , no lado  $BC$ , são respectivamente os segmentos  $BD$  e  $DC$ , de medidas  $m$  e  $n$ , respectivamente. Assim, da Figura 4 pode-se extrair a relação (1) abaixo:

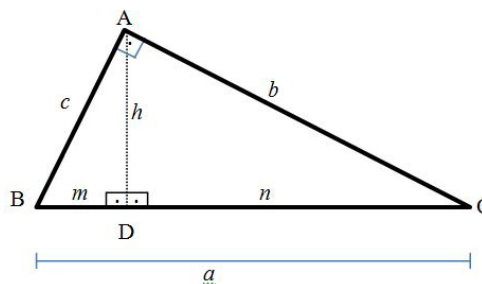


Figura 4

(1)  $h^2 = m \cdot n$ , que significa, em outras palavras, que o quadrado da medida da altura relativa a hipotenusa de um triângulo retângulo é igual ao produto das medidas das projeções dos catetos na hipotenusa. Essa relação será utilizada para compreensão dos conceitos que expostos a seguir.

## SECANTE

Seja um número real  $\alpha \in [0, 2\pi]$ ,  $\alpha \notin \{\pi/2, 3\pi/2\}$ , e  $Q$  sua imagem no ciclo trigonométrico de centro  $O$  abaixo. Seja  $P$  a projeção de  $Q$  no eixo horizontal (eixo dos cossenos). Tem-se que a medida algébrica do segmento  $OP$  é exatamente o *cosseno* de  $\alpha$  ( $\cos \alpha$ ). Partindo de  $P$ , constrói-se um segmento de reta  $PB$ , em que  $B$  é a interseção do ciclo trigonométrico com o eixo  $y$  (eixo dos senos). Agora, partindo de  $B$ , constrói-se um segmento  $BS$ , perpendicular ao segmento  $PB$ . Dessa forma, tem-se construído um triângulo retângulo  $PBS$ . Neste triângulo, a altura relativa ao lado  $SP$  é a medida do segmento  $OB$ , que é igual a 1 u.c. (unidade de comprimento), pois trabalha-se no ciclo trigonométrico. Com isso, utilizando a relação (1) acima descrita, tem-se que o tamanho do segmento  $OS$  é a *secante* de  $\alpha$  ( $\sec \alpha$ ).



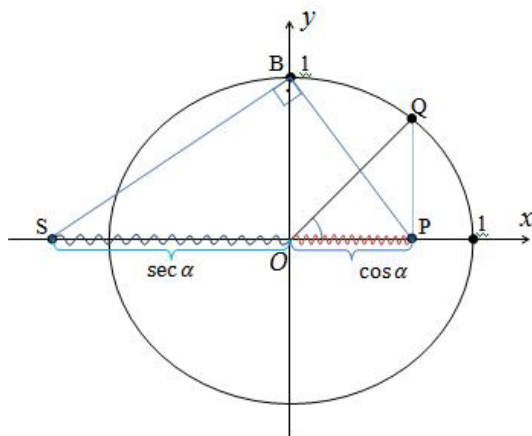


Figura 5

Evidentemente deve-se observar que o sinal da secante é igual ao sinal do cosseno. Na figura apresentada, o triângulo  $SPB$  retângulo em  $B$  é apenas um artifício auxiliar para encontrar o “valor” da *secante*.

Analogamente, pode-se fazer o mesmo para encontrar a *cossecante* e a *cotangente*, conforme Figuras 6 e 7, a seguir:

## COSSECANTE

Seja um número real  $\alpha \in [0, 2\pi]$ ,  $\alpha \notin \{0, \pi, 2\pi\}$ , e  $Q$  sua imagem no ciclo trigonométrico de centro  $O$  abaixo. Seja  $P$  a projeção de  $Q$  no eixo vertical (eixo dos senos). Tem-se que a medida algébrica do segmento  $OP$  é exatamente o *seno* de  $\alpha$  ( $\sin \alpha$ ).

Partindo de  $P$ , constrói-se um segmento de reta  $PA$ , no qual  $A$  é a intersecção do ciclo trigonométrico com o eixo  $x$  (eixo dos cossenos). Agora, partindo de  $A$ , constrói-se um segmento  $AS$ , perpendicular ao segmento  $PA$ . Dessa forma, tem-se construído um triângulo retângulo  $PAS$ . Neste triângulo, a altura relativa ao lado  $SP$  é a medida do segmento  $OA$ , que é igual a 1 u.c. (unidade de comprimento), pois trabalha-se no ciclo trigonométrico. Com isso, utilizando a relação (1) acima descrita, tem-se que o tamanho do segmento  $OS$  é a *cossecante* de  $\alpha$  ( $\sec \alpha$ ).

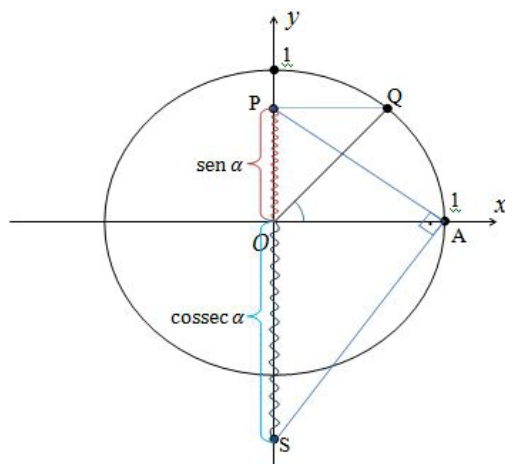


Figura 6

## COTANGENTE

Seja um número real  $\alpha \in [0, 2\pi]$ ,  $\alpha \notin \{0, \pi, 2\pi\}$ , e  $Q$  sua imagem no ciclo trigonométrico de centro  $O$  abaixo. Seja a reta  $t$  o eixo das tangentes, considere-se a reta  $OQ$ , sendo  $P$  sua intersecção com a reta  $t$ . Tem-se que a medida algébrica do segmento  $AP$  é exatamente a *tangente* de  $\alpha$  ( $\tan \alpha$ ). Partindo de  $P$ , constrói-se um segmento de reta  $PO$ , em que  $O$  é o centro do ciclo trigonométrico. Agora, partindo de  $O$ , constrói-se um segmento  $OS$ , perpendicular ao segmento  $PO$ . Dessa forma, tem-se construído um triângulo retângulo  $POS$ . Neste triângulo, a altura relativa ao lado  $PS$  é a medida do segmento  $OA$ , que é igual a 1 u.c. (unidade de comprimento), pois trabalha-se no ciclo trigonométrico. Com isso, utilizando a relação (1) acima descrita, tem-se que o tamanho do segmento  $AS$  é a *cotangente*  $\alpha$  ( $\cotg \alpha$ ).

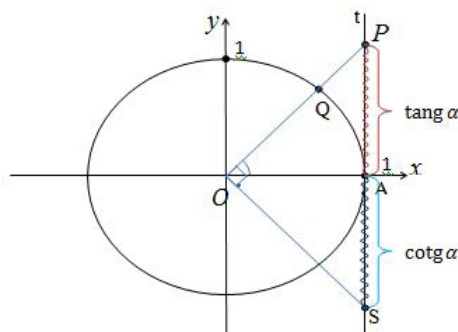







Figura 7

## CONCLUSÕES



Na Sessão 2, pode-se observar, ao olhar para as Figuras 1, 2 e 3, que não fica evidente que os tamanhos dos segmentos que representam secante, cossecante e cotangente significam os inversos multiplicativos dos tamanhos dos segmentos que representam cosseno, seno e tangente, respectivamente, contudo, o “sinal” de cada uma dessas relações fica preservado geometricamente em relação ao sinal do cosseno, seno e tangente, caracterizando, no primeiro caso, uma desvantagem, e, no segundo caso, uma vantagem para compreensão desses conceitos.



Na Sessão 3, em que se apresenta a forma alternativa de abordagem foco deste estudo, fica evidente que os tamanhos dos segmentos que representam a secante, a cossecante e a cotangente são os inversos multiplicativos dos tamanhos dos segmentos que representam o cosseno, o seno e a tangente. Isso pode ser observado a partir das Figuras 5, 6 e 7. Uma desvantagem dessa forma de abordagem é a não preservação do sinal da secante, cossecante e cotangente em relação ao sinal do cosseno, seno e tangente, contudo isso é passível de correção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Fernando do Colto. **Matemática por Assunto**. Vol. 3 – Trigonometria. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, Thomas. Secante, Cossecante e Cotangente. **Infoescola**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/matematica/secante-cossecante-e-cotangente/>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

DOLCE, Osvaldo; POMPEO, José Nicolau. **Fundamentos de Matemática Elementar**. Volume 9: geometria plana. 7. ed. São Paulo: Atual, 1993.

GIOVANNI, José R.; BONJORNO, José R. **Matemática 2ª série**. São Paulo: FTD, 2011.

IEZZI, Gelson. **Fundamentos de Matemática Elementar**. 6. ed. São Paulo: Atual, 1977.

NOÉ, Marcos. Secante, Cossecante e Cotangente. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/matematica/secante-cossecante-cotangente.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

# ENTRE O IDEAL E O REALIZADO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Shelton Lima de Souza<sup>1</sup>  
Alexandre Melo de Sousa<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

O ensino de língua portuguesa, por meio de gêneros textuais, tem despertado o interesse de pesquisadores e professores de língua materna. As pesquisas em torno desse assunto verificam, dentre outros aspectos, se, de fato, o ensino de português nessa perspectiva discursivo-textual tem contribuído com o desenvolvimento dos níveis de letramento dos alunos. A esse respeito, faz-se necessário observar essas novas práticas a partir de um instrumento pedagógico de suma importância para aluno e professor: o livro didático – que constitui um elo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa em questão é uma análise descritiva/analítica do livro didático (LD) *Português: Linguagens* (2010), volumes 2 e 3, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Ambos os volumes são utilizados em uma escola pública de Ensino Médio de Rio Branco-AC.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Livro didático. Ensino de língua materna.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é oriundo do projeto de pesquisa institucional UFAC/CELA “Práticas de Letramento e Ensino de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior: Uma Análise Linguística” de SOUZA (2011) e tem por objetivo maior analisar a organização de gêneros textuais em livros didáticos (LD's) de ensino de português como língua materna utilizados em escolas públicas de Ensino Médio no município de Rio Branco-AC para se compreender a relação existente entre a concepção bakhtiniana de linguagem desenvolvida nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN's-LCT) e a(s) concepção(ões) de linguagem proposta(s) pelos LD's. Nesse ínterim, analisaremos


como a(s) concepção(ões) de linguagem mencionadas pelos LD's se efetivam no desenvolvimento das atividades propostas que envolvem os diversos gêneros textuais. Os livros analisados são os manuais do professor da coleção *Português: linguagens* (2010), volumes 2 e 3, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Optou-se por analisar o manual do professor por ser o exemplar que menciona a(s) concepção(ões) de linguagem propostas para o ensino de português nos LD's.

## CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DOS PCN'S-LCT


Vemos que os documentos oficiais como os PCN's, particularmente na Parte II /Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias (2006) frisam a necessidade de se trabalhar as diversas manifestações linguísticas a partir de exemplos concretos e autênticos. Além disso, os documentos enfatizam que a linguagem – os PCN's não tratam o termo linguagem independentemente de língua – se concretiza em ambientes de interação criados a partir das relações sociais e que, portanto, todas as ações linguísticas são intencionais. Compreendemos que esses documentos oficiais seguem a seguinte lógica: se não há neutralidade nas relações sociais e, se essas relações são intermediadas pela linguagem, logo a própria linguagem não é um produto neutro.

Essa compreensão da linguagem humana mostra que ela manifesta ideologias – que podemos entender por intenções – por ser, naturalmente, social:


[...] se a língua, como conjunto de formas, é independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1973], p. 79).




Entende-se por normativo em Bakhtin/Volochinov um conjunto de regras que os indivíduos, naturalmente, irão seguir à medida que se inserirem nas práticas sociais.




Nesse sentido, os PCN's-LCT discutem que, em uma atividade, onde a linguagem verbal ou não-verbal é usada como elemento para permear a interação, não há neutralidade:




Na interação verbal, os sinais e suas combinações socialmente partilháveis organizam os dados perceptivos, em sistemas simbólicos, por atributos e intencionalidade. A fala como mediadora das relações humanas gera sistemas de linguagens, sentidos humanos que se expressam, se concretizam e proliferam em múltiplos espaços simultâneos de forma relacional (PCN'S, 2006, p. 5 e 6).




Compreendemos, dessa forma, que os PCN's tratam de linguagem verbal e não-verbal, fazendo referência aos gêneros textuais quando querem especificar ações sociais promovidas pela escrita ou a fala: "o estudo dos gêneros discursivos<sup>3</sup> e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário" (PCN'S, 2000, p. 8).



A pesquisa em torno dos gêneros textuais, principalmente com o olhar voltado para o ensino, tem tomado uma grande proporção chegando ao ponto de esse tipo de estudo ser encarado por autores como Marcuschi (2008) uma "moda". Mas a questão é que há – nos últimos tempos – um grande interesse de especialistas nos gêneros textuais, como objeto de estudo, e este interesse cresce à medida que se repensa o ensino de línguas.



Observar como o(s) livro(s) didático(s) tratam os gêneros textuais é de suma importância, pois apesar do manual didático ser uma ferramenta de apoio pedagógico, ele se torna, muitas vezes, o único material utilizado em sala de aula pelo professor e, também, o único acessível para muitos alunos (BAGNO, 2007).



O objetivo principal do presente artigo centra-se na descrição/análise, com subsídio teórico-metodológico da linguística descritiva/textual, das atividades relacionadas aos gêneros textuais e tipos textuais, presentes no suporte textual material didático *Português: linguagens* (2010), volumes 2 e 3,

dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) a escolas públicas de Rio Branco-AC. Dessa coleção, optou-se por analisar o Livro do Professor, juntamente com o suplemento Manual do Professor, por conter dados que viriam a ser importantes para uma melhor reflexão do objetivo da pesquisa: respostas sugeridas para as atividades que os alunos irão fazer; diálogos, sugestões de aula, orientações metodológicas, indicações sobre a estrutura da obra e concepções teóricas que subsidiam a organização das atividades propostas.


Após a escolha e aquisição dos livros, procurou-se analisá-los a partir do "Roteiro de análise dos livros didáticos". Esse roteiro destaca os principais pontos a serem descritos e analisados e que levariam à organização estrutural do presente estudo. O Roteiro de análise dos livros didáticos consistiu em esclarecer pontos importantes que nortearam a pesquisa, dentre eles: refletir sobre os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam as concepções do processo de ensino-aprendizagem dos PCN's; as abordagens linguísticas que o livro apresenta em contraste com as atividades propostas aos alunos; se havia subsídio teórico para o uso de gêneros textuais e outras questões relacionadas à análise da organização e atividades do livro.

## AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA


Ao trazer a reflexão linguística para o cenário educativo, a forma como a linguagem é entendida/interpretada determina, diretamente, o que se ensina e como se ensina. Compreender, portanto, a concepção de linguagem situada no momento social e histórico atual – já que concepções mais tradicionais de linguagem ainda são tomadas por base no desenvolvimento de práticas pedagógicas – é importante quando se pretende analisar o que se está e como se está ensinando dentro de um contexto escolar específico.

Considerando o caminho percorrido pelos estudos linguísticos e as abordagens acerca da linguagem, Marcuschi (2008) enumera algumas concepções de língua: a) língua como







forma ou estrutura; b) como instrumento de comunicação; c) como atividade cognitiva e d) como atividade sociointerativa.




Essas diferentes concepções de língua/linguagem implicam no desenvolvimento de metodologias/práticas de ensino. Para ilustrar essa afirmação, é possível remeter-se às práticas de ensino que eram ou ainda são preponderantes, cujas concepções de linguagem que as subsidiavam eram as que consideravam língua/linguagem como expressão de pensamento e enquanto instrumento de comunicação. Na primeira, a língua é encarada como um sistema fechado, excluindo qualquer tipo de variação.




A concepção de língua/linguagem que está em destaque atualmente, principalmente em documentos oficiais como os PCN's, compreende que o estudo da linguagem deve focar os atos enunciativos criados em ambientes sociointerativos. Os elementos linguísticos, nessa concepção, segundo Marcuschi (2008), é "uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados". Assim, essa perspectiva leva em consideração o contexto de produção, seus interlocutores e as possíveis variações decorrentes desses fatores. Embora a concepção sociointeracionista esteja bastante difundida, a "herança" deixada pelas abordagens<sup>4</sup> linguísticas tradicionais se faz presente.




## ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E OS GÊNEROS TEXTUAIS SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO (PCNM)



Partindo de posições que privilegiam o texto como unidade central nas práticas discursivas, tal como visto em Bakhtin/Volochinov (1988)/[1973], os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio se mostram bastante receptivos a um ensino contextualizado, interativo e multidisciplinar, demonstrando preocupação em uma formação cada vez mais crítica, situando o aluno em um contexto social mais próximo de sua realidade.



O ensino de língua proposto pelos PCNEM busca



[...] desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística,

sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura (PCNEM, 2000, p. 53).

Assim, o caminho que os PCNEM apontam para se desenvolver "potencial crítico" e "percepção das múltiplas possibilidades de expressão" se torna possível através dos "diversos **textos** representativos de nossa cultura". Essa fala, que caracteriza inicialmente a proposta dos PCNEM, revela aspectos importantes que perpassam todo o texto e que servem de base para o processo de ensino do português. A "percepção das múltiplas possibilidades de **expressão linguística**" refere-se, entre outros fenômenos, ao conhecimento acerca das variações linguísticas presentes no contexto real de uso da língua. Conhecimento e percepção fazem parte da formação do potencial crítico do aluno que refletirá na forma como ele vai "ler" os "mais diversos textos" existentes em nossa cultura.

Entende-se, portanto, que os PCNEM estão fundamentados, principalmente, nas teorias linguísticas referentes ao texto. Isso porque consideram que "a unidade básica da linguagem verbal é o texto" (PCNEM, 2000, p. 18) significando, em outras palavras, que o uso da língua é efetivado através de enunciados que podem ser orais ou escritos "concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana" Bakhtin *apud* Marcuschi (2008, p. 155). E é partindo dessa ideia que surge a necessidade do ensino/aprendizagem se realizar por meio de gêneros. Isso porque, como afirma Marcuschi (2008, p. 154) "toda comunicação verbal só é possível por algum gênero textual".

Quanto aos conteúdos tradicionais, os PCNEM abordam que o estudo gramatical "passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos" e finaliza:

Nada contra ensiná-las. O problema está em como ensiná-las, em razão do ato comunicativo. A gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese. (PCNEM, p. 18-19).

## ANÁLISE DO LD PORTUGUÊS: LINGUAGENS – MANUAL DO PROFESSOR

O Manual do Professor é um complemento que proporciona ao docente informações relacionadas à abordagem teórica adotada pelo LD, à estrutura organizacional do livro e faz sugestões metodológicas de ensino.

No que tange à noção de língua/linguagem defendida e utilizada pelo livro, observa-se que ela é encarada “não como sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como *processo dinâmico de interação*, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro” (grifo do autor).

É possível reconhecer nesse conceito exposto pelo manual um discurso que vai de encontro com a perspectiva orientada pelos PCNs. Complementa ainda que o trabalho linguístico deve ir além da frase, considerando o domínio do texto, chegando ao discurso e, assim, incluir características como o contexto de produção e aspectos situacionais “como *quem fala, para quem se fala e com que finalidade*”, concordando também com as orientações.

O Manual do Professor salienta, porém, que a obra não propõe eliminar a chamada “classificação gramatical”, mas traz um enfoque diferenciado da gramática tradicional com o objetivo de “redimensionar” essa classificação no ensino de língua portuguesa para levar à aquisição de noções de maior importância como *enunciado, discurso e preconceito linguístico*, levando o aluno a refletir sobre a língua que usa.

### ABORDAGENS LINGÜÍSTICAS DO LIVRO PARA O USO DE GÊNEROS

A noção de gênero considerada pelo livro apoia-se, principalmente, nos postulados de Bakhtin assumindo uma característica mais interativa no ensino de línguas, “essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de *recepção*” (MANUAL DO PROFESSOR, p. 12), ou seja, afirma que se trabalha tanto a capacidade de produção quanto de leitura de textos.

Segundo o Manual, a avaliação do conteúdo trabalhado é feita seguindo critérios funcionais de uso da língua. Sendo

assim, a avaliação centra-se na adequação de conteúdo, estrutura e linguagem do gênero, interlocutores, contexto de produção e se os textos quaisquer cumpriram sua finalidade sociocomunicativa.

Ainda no manual, no que se refere às características metodológicas tratadas, é proposto que as atividades do livro incitem o aluno a expor e defender um ponto de vista pessoal sobre assuntos polêmicos, de contra-argumentar, além de desenvolver outras habilidades que “não apenas preparem para eventuais práticas linguísticas, mas também ampliem sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão” (MANUAL DO PROFESSOR, p. 13).

### ASPECTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO LIVRO E DISPOSIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Os livros *Português: Linguagens* volumes 2 e 3, por serem da mesma coleção, possuem quatro unidades cada um. A ordem parte da sequência literária distribuída pelos três volumes, sendo que, em cada livro, tem-se a subdivisão de cada unidade que varia entre 9 a 13 capítulos onde são trabalhados os tópicos *Literatura, Interpretação de textos, Produção de texto e Língua: uso e reflexão*. Ao final, tem-se o chamado *Intervalo*. Este último capítulo é uma atividade diferenciada destinada à realização de projetos envolvendo literatura.

No início de cada unidade, tem-se um pequeno texto que mescla a atualidade com o contexto histórico do movimento literário a ser trabalhado. Tem-se também uma pintura em destaque relacionada ao movimento e dicas de vídeos, livros, músicas, pinturas, sites e lugares para visitas que possuem informações que o caracterizam. Nesse espaço, também é apresentado o tópico *Intervalo* e é sugerido ao professor que comece a apresentá-lo logo no início de sua aula.

Os capítulos referentes à literatura apresentam textos e atividades relacionadas sempre ao tema principal que envolve toda a unidade. Nas atividades de leitura que estão situadas nesses capítulos, apresenta-se primeiramente um texto, sempre de um gênero qualquer, que se relaciona com o tema e que serve de apoio para as questões que se seguem.

Os capítulos com o título *Interpretação de textos* são bem menos frequentes – um por unidade – e, segundo o Manual do Professor, objetivam desenvolver de forma específica as habilidades importantes no processo de leitura como o ato de explicar e demonstrar, justificar e concluir, levantar hipóteses e relacionar inferir e interpretar, que são trabalhados no volume 2. No volume 3, as unidades trabalham exclusivamente com o processo de comparação, as situações-problemas e interpretação de textos do Enem. Na última unidade, trabalha-se com textos não verbais e mistos.

Os capítulos identificados por *Língua: uso e reflexão* é a parte do livro que trata das questões gramaticais e é também extremamente importante para observar e refletir se o que o livro propõe na teoria tem relação com o que de fato existe na prática, ponto que será discutido mais adiante.

Finalizando, temos o chamado *Intervalo*. Este capítulo é sempre o último em todas as unidades, mas é sempre anunciado no início de todas elas. Nesse caso, o aluno, através da orientação do professor, fará com certa independência – individualmente ou em grupos – atividades diferenciadas como entrevistas, apresentação de músicas, representação, saraus, atividades que retome o que já foi trabalhado e que proporcione a utilização de aspectos linguísticos em situações concretas de uso.

## PRODUÇÃO DE TEXTO E A DISPOSIÇÃO DOS GÊNEROS NOS LDS

Os gêneros perpassam todo o livro, presentes sempre em atividades de leitura,

gramática, literatura e também em capítulos específicos – *Produção de texto* – do livro que promove o trabalho diretamente com a produção de gêneros. Nesse caso, o gênero em questão não é “apoio” para as outras atividades. Ele é o objetivo principal.

No volume 2, nota-se a presença de oito gêneros a serem trabalhados: texto de campanha comunitária, mesa-redonda, conto, notícia, entrevista, reportagem, anúncio publicitário e editorial. Verifica-se que sua maior parte trata de gêneros jornalísticos que, de certa forma, possuem características semelhantes, denotando uma necessidade de variar buscando novas possibilidades de domínio discursivo<sup>5</sup>. Quanto mais variado o domínio discursivo, mais gêneros poderão ser inseridos na realidade do aluno. Esse detalhe leva-nos a uma discussão quanto à variabilidade de gêneros que o suporte livro didático até possui, mas que não explora em atividades específicas. Em relação a esse fato, Marcuschi (2008, p. 207) afirma que “(...) há uma relativa variedade de gêneros textuais presente nessas obras. Contudo, (...) não corresponde a uma realidade analítica. (...) os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos”.

Marcuschi diz que, em muitos LDs os gêneros ficam apenas de “enfeite” servindo para a distração dos alunos: o que de fato acontece nos LDs analisados quando se vê que determinados recursos não são totalmente explorados. A exemplo disso, podemos citar textos nos LDs que poderiam contribuir com o desenvolvimento de certas habilidades interpretativas de textos, mas, em nenhum momento, isso é feito. Vejamos o texto 1:

### TEXTO 1





O exercício acima é claramente o “enfeite” a qual Marcuschi se refere. Poder-se-ia facilmente tratar de aspectos sociais, políticos e, como não está ali por acaso, contextualizá-lo com o tema a ser tratado – pronomes de

tratamento – através da análise linguístico-semiótica. Como veremos abaixo, em nenhum momento se analisa o Cartum ou o relaciona com o tema trabalhado a seguir:

## TEXTO 2

Observe que a personagem dirige-se ao público tratando-o por *senhoras e senhores*. Essas e outras palavras e expressões, como *você*, *Vossa Senhoria*, *Vossa Santidade*, *Vossa Excelência*, etc., são **pronomes de tratamento**.

**Pronomes de tratamento** são palavras e expressões empregadas para tratar familiar ou cerimoniosamente o interlocutor.

Apesar de designarem o interlocutor — a pessoa com quem se fala (2ª pessoa) —, os pronomes de tratamento exigem verbo e pronome na 3ª pessoa. Veja:

*Você se esqueceu de me devolver o livro.*  
*Vossa Excelência trouxe os relatórios?*

Empregamos alguns pronomes de tratamento precedidos de *Sua* quando nos referimos à pessoa; e precedidos de *Vossa* quando nos dirigimos diretamente a nosso interlocutor. Assim, numa situação formal, se uma pessoa fosse se dirigir ao presidente da República, diria, por exemplo, “*Vossa Excelência aceita mais café?*”, porque está se dirigindo diretamente a seu interlocutor. Em outro contexto, em conversa com outra pessoa, diria, por exemplo, referindo-se ao presidente: “*Sua Excelência tomou duas xícaras de café.*”

**Que forma devemos empregar: tu ou você?**

As duas formas são válidas. Embora, no Brasil, a maioria das pessoas empregue o pronome de tratamento *você* para se dirigir ao interlocutor, em algumas cidades do Sul, do Norte e do Nordeste, predomina o emprego do pronome pessoal reto *tu*. O importante, na variedade padrão da língua, é não misturar as formas: ou se usa apenas a 2ª pessoa (*tu*) ou somente a 3ª (*você*). Na linguagem coloquial é comum haver mistura de tratamento.

95

Não há relação entre o conceito gramatical exposto no texto 2 acima e o texto 1: estrutura gramático-normativa é desvinculada do contexto de realização do gênero textual.

Dos oito gêneros vinculados pelo LD, observa-se a presença de dois orais: a mesa-redonda e a entrevista. Nos dois casos, a atividade de produção textual envolve o trabalho com o oral. E isso se articula dentro das orientações feitas pelos PCNs que expõem a necessidade quanto à utilização desses tipos de gêneros para trabalhar a adequação de linguagem ao contexto e identificação de interlocutores em situação concreta de uso e interação – características fundamentais no ensino de línguas a partir do texto em seu âmbito oral – em uma perspectiva diferenciada da escrita. Dessa forma, é possível trabalhar características que diferenciam o texto oral do texto escrito, já que, na entrevista, por exemplo, é feita uma atividade que envolve tanto a modalidade escrita quanto falada.

No volume 3, também se nota a ocorrência de oito gêneros: a crônica, a carta do leitor, cartas argumentativas de reclamação e de solicitação, texto de divulgação científica, debate regrado público, texto argumentativo, o texto dissertativo-argumentativo. Nesse volume, é possível notar que nos gêneros trabalhados predominam-se os tipos textuais<sup>6</sup> argumentação e dissertação que são mais

voltados para a impessoalidade visando preparar o aluno para o Enem. Essa preparação é tão explícita que, nos dois livros, antes dos capítulos denominados *Intervalo*, tem-se uma seção, *Em dia com o Enem e o vestibular*, em que o Manual afirma desenvolver temas específicos relacionados às competências analisadas pelo Enem: comparação de textos, questões interdisciplinares, entre outros.

Em cada capítulo é trabalhado um gênero principal e, dependendo da atividade que ocorra, outros gêneros são inseridos de forma secundária. No tópico *Trabalhando o gênero*, em que há uma atividade com questões que auxiliam na interpretação do texto, segue-se atividade de produção textual em que é dada uma proposta de gênero a ser produzida pelo aluno. Nesse espaço, o tópico *Escrevendo com adequação/expressão/coerência/coesão* oferece auxílio de produção textual aos usuários do LD.

Outros gêneros são utilizados em atividades nos capítulos referentes à literatura e à gramática. Como em outros LDs, encontram-se muitos fragmentos de romances e poemas que dão base às atividades de leitura/interpretação e gramática.

## TEORIA E PRÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO

Como já foi observado (v. seção 4.1,



4.2 e 4.3), o Manual do Professor, em um primeiro momento, parece corresponder bem à proposta textual feita pelos PCNs. Percebe-se, na explanação do seu construto teórico, a intenção de se trabalhar de uma forma integrada, abandonando as abordagens tradicionais de ensino de língua. Mas a pergunta que, na verdade, circunda toda a pesquisa é: o livro analisado atende a essa proposta de prática textual nas atividades propostas com os gêneros textuais?

Difícilmente, um LD estará, ainda mais na contemporaneidade, inadequado ao que propõem os documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira. Marcuschi (2008, p. 207) mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nos manuais didáticos, atendendo, assim, aos pressupostos dos PCN. No entanto, o autor analisa que “em uma observação mais atenta e qualificada dessa variedade de textos (nos LDs) não corresponde a uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada, são sempre os mesmos”.

## ATIVIDADES DOS LDS: LÍNGUA – USO E REFLEXÃO

Os PCNEM orientam que o trabalho com a estrutura gramatical da língua portuguesa deve ser visto como uma estratégia para “interpretação/produção de textos” (2000, p.18).

Todas essas ações devem estar integradas à prática de leitura. Anterior a isso, os PCNEM afirmam que o ensino de nomenclatura gramatical deve ser deslocado para um segundo plano. Os termos gramaticais, então, não devem ser estudados fora do texto em que eles se encontram e fora da função atribuída a eles naquele momento.

O Manual do Professor concorda com isso e, realmente, para a maior parte das atividades, parte-se do texto. Observa-se também que há uma atenção para o termo gramatical com sua função dentro do texto e fala-se também em *intencionalidade linguística*, *situação de produção* e caracterização de interlocutores. Mas isso ocorre **somente** em lugares específicos e mesmo assim sem uma regularidade.

Fora desses lugares específicos, também parte-se de textos para o estudo gramatical. Entretanto, os PCNEM indicam que este deve ser colocado em segundo plano, pois se deve valorizar as situações sociocomunicativas. Observando as atividades, é possível constatar que elas não só não correspondem a estas orientações como também não seguem o próprio Manual do Professor que afirma fazer um “redimensionamento que leva à aquisição de noções da maior importância” (LD, p. 20) como as de variedades linguísticas, intencionalidade linguística, situação de produção ou variação de registro.

Observemos os exemplos a seguir retirados do volume 2:

### TEXTO 3

**Semântica e discurso**

Leia a tira abaixo e responda às questões de 1. a 3.

1. Na fala de Calvin no 1º quadrinho e na fala do tigre no último quadrinho, é empregada uma expressão no lugar de um pronome pessoal.

- Que expressão é essa? a quem
- No último quadrinho, que pronome pessoal poderia substituir, na variedade padrão formal, essa expressão? O pronome pessoal *eu*.
- Reescreva as falas de ambas as personagens nesses quadrinhos, substituindo a expressão pelo pronome pessoal adequado, de acordo com a variedade padrão. Quando houver o mesmo nome em mais de um quadrinho, use o mesmo nome.

2. No 2º quadrinho da tira há uma sequência de frases em que Calvin emprega o pronome *eu*. Considerando o contexto, responda:

- Esse pronome refere-se ao interlocutor de Calvin? *Sim*.
- Que palavra ou expressão poderia, numa variedade não padrão, substituir o pronome *eu*? Reescreva as frases de Calvin, fazendo a substituição.

3. No 3º quadrinho, o pai de Calvin emprega a palavra *hedonismo*. Veja o significado dessa palavra no dicionário Aurélio:

**hedonismo.** [...] *S.m.* *do*. Doutrina que considera que o prazer individual e imediato é o único bem possível, princípio e fim da vida moral.

Considerando a fala, a expressão é a roupa do pai de Calvin, explique por que, no último quadrinho, a palavra *normal* aparece entre aspas. *Normal* é a palavra usada para designar o que é comum, o que é habitual, o que é esperado. No contexto da tira, o pai de Calvin está dizendo que o filho dele é muito diferente dele, que ele não é normal.

107

Essa atividade pertence ao tópico *Semântica e discurso*, um desses “lugares específicos” em que se trabalha, em alguns momentos, questões relacionadas ao discurso. Nessa atividade é possível constatar que:

- Continua-se usando o gênero para fins gramaticais em primeiro plano;
- As características do gênero e os aspectos semânticos não são analisados;

• Nessa atividade, como em outras, o aluno não é levado a refletir sobre *intencionalidade linguística, situação de produção*, caracterização de interlocutores, variação de registro e variação linguística. A questão da variação não é refletida e isso se perpetua do mesmo modo por todo o material. Não se fala em adequação linguística. O tema sempre é tratado como no trecho a seguir:

#### TEXTO 4

**Eu ou mim?**

Os pronomes pessoais *eu* e *tu* desempenham a função de sujeito, enquanto os oblíquos tônicos *mim* e *ti* desempenham outras funções. Observe o emprego do pronome *eu* na frase do 1º quadrinho desta tira:

(Leerte. *Classificados* — Livro 2. São Paulo: Devir, 2002, p. 3.)

De acordo com a variedade padrão, no primeiro balão seria adequado empregar *mim* no lugar de *eu*? Não, porque o pronome reto *eu* funciona como sujeito do verbo *parar*, que se encontra no infinitivo. Se desenvolvêssemos a frase, teríamos: “para que *eu* pare de fumar, de beber, comer na rua...?”. O mesmo ocorre com o pronome pessoal *tu*, por exemplo, na frase “Trouxe o livro para *tu* leres”, na qual não é admitido o emprego de *ti*. Portanto, os pronomes pessoais retos *eu* e *tu* (somente esses) não podem, na variedade padrão, vir regidos de preposição e desempenhar função de complemento.

Há referência, predominante, à variedade padrão da língua e não se apresenta, nem se ressaltam outras variedades.

Outro ponto pouco desenvolvido é a construção da criticidade do aluno. Questões como estas – que, por sinal, não são raras no

livro – não somam para o desenvolvimento dessa capacidade. Muitas dessas atividades resumem-se a questões que não exigem reflexões mais elaboradas como respostas. Muitas vezes é só repetir o que está no texto, como o próprio livro indica como resposta:

#### TEXTO 5

Leia a tira abaixo e responda às questões 4 e 5.

(Leerte. *Fagundes* — *Um pouquinho de rido-chão*. São Paulo: Circo Sampa, 1991, p. 16.)

4. No 1º quadrinho, os rapazes chamam alguém cerimoniosamente.

a) Como se classificam as palavras contidas nos balões? *procuramos de tratamento*

b) Três das quatro palavras podem vir acompanhadas de *Sua* ou *Vossa*. Se os rapazes optassem por dizê-las em sua forma completa, como ficariam? *Vossa Excelência, Vossa Magestade, Vossa Alteza*

c) A quem provavelmente eles tratam assim? Justifique sua resposta. *Fagundes no 3º quadrinho.*

5. Fagundes assiste à cena da janela do escritório em que trabalha e sente saudades do tempo de jovem.

a) Como ele interpreta o comportamento dos rapazes? *Esses são os rapazes cheios de energia e vitalidade.*


b) Em que consiste o humor no 3º quadrinho? *O pouquinho de rido-chão quando se tem um chefe fixo e, provavelmente, inexpressivo, como aponta a palavra cheinho.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS


Os livros didáticos analisados embora deixem claro que seguirão as orientações dos PCNEM e apresentem como objetivo levar o aluno a conhecer/produzir/analisar um conjunto satisfatório de gêneros textuais, faz

isso de forma superficial.

Em um primeiro momento, percebe-se que, na maior parte das vezes, tenta-se partir do texto para diversas atividades, pois há uma quantidade considerável de gêneros utilizados por todo o material. No entanto, por meio de um olhar crítico sobre as atividades propostas, vê-se que os LDs



deixam de enfatizar certas competências, superficializando conhecimentos que os PCNEM julgam como essenciais no processo de ensino/aprendizagem.




Sendo assim, a questão não está no que é apresentado pelos LDs e sim em como são desenvolvidos, na prática, pelos LDs. Os gêneros estão dispostos por todo o material, mas os exercícios propostos não propõem reflexão linguística e nem extralinguística dos textos abordados.




## NOTAS

<sup>1</sup>.Professor Assistente II de Linguística/Língua Portuguesa UFAC/CELA.


<sup>2</sup>.Professor Adjunto II de Linguística/Língua Portuguesa UFAC/CELA.




<sup>3</sup>.Usaremos, ao longo do texto, gêneros textuais por compreendermos que Bakhtin (2010 [1979]), ao propor o termo gêneros do discurso, não está se referindo apenas a uma concepção linguístico/textual, mas sim a uma concepção de sujeito formado a partir de uma construção histórico-dialética.



<sup>4</sup>.Os termos *concepção* e *abordagem* estão sendo usadas, no corpo do texto, como sinônimos.




<sup>5</sup>.Para Marcuschi (2008, p. 155), Domínio Discursivo “constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo): discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras da relação de poder.



<sup>6</sup>.Marcuschi (2008, p. 154-5) informa que os tipos textuais designam “uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo)... Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção [...]”.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BAGNO, M. *Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. *Nada na língua é por caso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988 [1973].

BAKHTIN, M. *Gêneros do Discurso*. In. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística em Sala de Aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000.

PIETROFORTE, A. V. *Semiótica Visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA, S. L. *Práticas de Letramento e Ensino de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior: Uma Análise Linguística*. Projeto de Pesquisa. Rio Branco: UFAC/CELA, 2011.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora, 1995. Sobre a escolha do livro didático, disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/livro-didatico/415-sobre-a-escolha-do-livro-didatico->

LOPES, I. C. & HERNANDES, N. *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens: vol. 2 e 3*. 5ª ed. São Paulo: Atual, 2009.



# SABERES E PRÁTICAS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA. INTEGRAÇÃO E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

Silvana Suelen Mendonça Mesquita<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Amazonas

## RESUMO

Este artigo relata a experiência vivenciada por acadêmicos e professores da Universidade Federal do Amazonas do curso de Letras – Língua Espanhola, direcionando o olhar para as ações na extensão universitária. O grupo constituído por duas professoras e nove acadêmicos, sendo três do interior do estado do Amazonas e seis da capital, desenvolveram ações de extensão no município de São Gabriel da Cachoeira e em Manaus/AM, buscando como objetivo a integração entre alunos e professores da graduação com os alunos e professores da rede pública promovendo uma participação e reflexão na prática docente. Com essa ação, visamos a articulação entre a Universidade e comunidade já que a extensão universitária é indissociável ao ensino e a pesquisa. Nesse aspecto, foram trabalhados três projetos de extensão nos anos de 2012 e 2013 intitulados: Geografias de Che Guevara. O Mito, Sabores da Colômbia e fronteiras de identidades: *degustando la región paisa*, Teatro: o ensino da Língua Espanhola como recurso. Possibilidades no processo de ensino/aprendizagem, todos eles abordando a cultura dos países que falam o espanhol. Como escopo teórico, fazemos um levantamento bibliográfico com base em Masetto (2001), Castanho (2000), Cunha (2001), Morin (2000), entre outros. Dessa maneira, chegamos a conclusão que as ações de extensão desenvolvidas cumprem um papel importante na formação dos acadêmicos fazendo que exerçam seu compromisso social, articulando a Universidade e a comunidade e consequentemente integrando os acadêmicos ao ensino e aprendizagem da Língua Espanhola.

**Palavras-chave:** Extensão universitária. Língua Espanhola. Ensino/aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

O estudo apresentado neste artigo é fruto de experiências vivenciadas por duas professoras universitárias da cidade de

Manaus/AM e acadêmicos(as) da graduação de Letras – Língua Espanhola, além de professores e alunos de escolas públicas de Manaus/AM e São Gabriel da Cachoeira/AM.

Tem por objetivo mostrar a articulação entre Universidade e escolas públicas, direcionando o olhar para a extensão universitária, facilitando a integração entre alunos e professores da graduação com os alunos e professores da rede pública promovendo nesse sentido, uma participação e reflexão na prática docente.


Observamos que o acadêmico, ao vivenciar o processo de ensino-aprendizagem na prática, compreende melhor o contexto no qual está sendo preparado para atuar futuramente, ou seja, as ações de extensão servem como base para que eles desenvolvam projetos que irão facilitar a integração no contexto escolar, levando os sujeitos envolvidos a uma reflexão de sua prática pedagógica.

Nas discussões realizadas durante a formação, e encontros semanais com os acadêmicos participantes dos projetos, abordávamos como tema o papel da interação entre sujeitos para um trabalho colaborativo em sala de aula baseados nos pressupostos teóricos de Masetto (2001, p. 84) que afirma:


[...] espaço e tempo no qual e durante os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações) [...]. Onde quer que possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir intencionalmente objetivos definidos aí encontramos uma 'aula universitária'

Nesse sentido, buscamos trabalhar nos anos de 2012 e 2013, durante um período com ações de extensão em escolas públicas, que contemplassem o ensino da Língua e Cultura espanhola, desenvolvendo atividades e informações que motivassem os alunos da escola pública, já que trabalhar com “[...] atividades pedagógicas que sejam mais







eficientes e mais eficazes para colaborar com a aprendizagem de nossos alunos e melhorar a qualidade de nossos cursos de graduação” (MASETTO, 2001, p.18), servirá como um norte para ambos contextos. O autor considera este encontro necessário para que se estabeleçam processos interativos entre professor e alunos.




O grupo foi constituído por duas professoras e nove acadêmicos, sendo três do interior do estado do Amazonas e seis da capital e desenvolveram ações de extensão no município de São Gabriel da Cachoeira/AM e em Manaus/AM.




Foram desenvolvidos três projetos de extensão nos anos de 2012 e 2013 intitulados: Geografias de Che Guevara. O Mito, Sabores da Colômbia e fronteiras de identidades: *degustando la región paisa*, Teatro: o ensino da Língua Espanhola como recurso. Possibilidades no processo de ensino/aprendizagem, todos eles abordando a cultura dos países que falam o espanhol.




Nos registros feitos durante o desenvolvimento do projeto, coletamos vários materiais em Língua espanhola, abordando a cultura. Além de mediar o processo orientando os acadêmicos na produção dos materiais elaborados para serem trabalhados em sala de aula das escolas públicas que foram selecionadas previamente pelo grupo, democratizando o espaço da sala de aula, pois partimos do pressuposto de que a prática pedagógica deve ser permeada pela pesquisa.



## **UM PANORAMA SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA**



De acordo com a legislação brasileira, o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental da Universidade. Envolvidos nessa experiência, pudemos refletir um pouco acerca das práticas universitárias, e dessa maneira melhorar nossas práticas pedagógicas, fazendo também que os acadêmicos tivessem uma participação efetiva nas discussões de sala de aula e no contato com os alunos da escola públicas, tivessem uma interação e vissem com um outro olhar o contexto de sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem.



Incorporando outros saberes e criando um novo senso comum além de ampliar a capacidade de reflexão sobre as práticas,


porque elas são constituídas pelas experiências de ambos contextos. Entendemos que “os projetos de extensão, vistos como uma das formas de aprendizagem, devem contribuir para a implementação dos quatro pilares da educação contemporânea ou seja, aprender a ser, a fazer, a viver juntos, e a conhecer”. (Morin, 2000)

Desse modo, ensinar termina por ser uma atividade que, ao mediar a pesquisa e a extensão, enriquece-se e amadurece nesse processo: o professor universitário, ao integrar seu ensino à pesquisa e à extensão, mantém-se atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca na sua relação com a sociedade, além de formar novos pesquisadores, críticos e comprometidos com a intervenção social.


A pesquisa foi, então, o ponto de partida da extensão. Começamos com a seleção dos acadêmicos que iriam participar, foram selecionados de vários níveis e períodos distintos, todos voluntários e logo após a aprovação do departamento de Pró-Reitoria de Extensão Universitária, começamos a coletar materiais para nosso escopo teórico em livros, artigos de internet entre outros, como forma de nortear nosso trabalho.

Fazíamos reuniões semanalmente para orientação e elaboração de materiais, ao longo de quatro meses. Eram feitas leituras dos livros sugeridos nas referências do projeto, para ampliar o conhecimento da Língua Espanhola. Era solicitado aos acadêmicos que trouxessem informações e materiais em Língua Espanhola para seleção e adaptação dos materiais para posterior apresentação. Tirávamos fotos dos encontros nas reuniões de orientação para futura avaliação do departamento de extensão que financiava o projeto com uma bolsa para custear a compra de materiais que seriam utilizados nas apresentações.


Antes da apresentação dos dados coletados durante os meses que serviam de preparação, os acadêmicos, fizeram uma apresentação para a coordenadora e vice coordenadora como uma prévia e no dia marcado com a professora regente da escola pública, foram feitas apresentações em várias turmas de vários níveis, e escolhemos trabalhar com turmas do ensino médio que contemplam o espanhol em seu currículo na cidade de Manaus-AM e no município de São Gabriel da Cachoeira-AM, trabalhamos com o ensino fundamental (2ª etapa) que contempla alunos




com idade de 13 a 15 anos e que também tem em sua grade curricular o espanhol.




Ao final de cada apresentação, solicitávamos aos alunos a elaboração de uma pequena redação sobre o conhecimento que acabaram de vivenciar e que eles contassem sobre a experiência de aprender a Língua espanhola nesse contexto posto que os projetos tinham como objetivos específicos divulgar a Língua e a Cultura Espanhola.




Tanto os acadêmicos de Manaus/AM e os acadêmicos de São Gabriel da Cachoeira/AM, demonstraram grande interesse e motivação em trabalhar com projetos de extensão, visto que, enriqueceu o conhecimento sobre a língua e a cultura espanhola, além do fato de que, quando se começa a fazer uma pesquisa, ao mesmo tempo que demanda uma aproximação ao objeto, existe a troca desse conhecimento com a articulação entre saberes acadêmicos e o senso comum.



Ao final do período do projeto, os acadêmicos orientados pela coordenadora, elaboraram relatórios sobre as experiências vivenciadas nos contextos em questão como forma de avaliação. Evidencia-se dessa maneira, a relação entre a comunidade com a Universidade, demonstrando o conceito relacionado a integração dialógica, pois propicia o contato da comunidade em geral com outros setores da universidade, como por exemplo o acesso ao acervo da biblioteca para consultas e elaboração dos relatórios de avaliação, como também a troca de saberes. Para finalizar o projeto, depois de feitos os relatórios, propomos aos acadêmicos um encontro para discussões sobre a experiência e o contato com seu futuro campo de trabalho.



Nesse encontro, realizado de maneira informal, os acadêmicos relatam suas experiências e frustrações ou dificuldades encontradas durante a realização do projeto. A maioria deles que nunca haviam participado em projetos de extensão, relata que tinham muitas expectativas positivas e que durante a coleta de dados e materiais, não encontraram dificuldades, somente no momento da apresentação nas escolas públicas, no contato com a comunidade e a realidade de sala de aula, tiveram um certo receio, ainda que não fossem obrigados a falar em espanhol.



Os demais que já haviam participado de projetos anteriores, relatam que não tiveram dificuldades tanto no que concerne a pesquisa quanto a apresentação, visto que veem

essas ações de maneira positiva em todos os aspectos e se sentem mais motivados a falar em espanhol, mesmo não sendo obrigatório nas apresentações, visto que nas reuniões na Universidade, os encontros para orientação, seguiam em Língua Espanhola.

Nesse sentido, é visível o comprometimento e a responsabilidade de todos. Podemos observar que a formação da consciência crítica não está diretamente relacionada somente à formação teórica e sim de como as relações são estabelecidas dentro do projeto.


Já as professoras das escolas públicas selecionadas, falam da enorme satisfação em participar de eventos (como elas classificam, os encontros) com as informações que os acadêmicos levam aos alunos da escola pública e que servem para ampliar o conhecimento e integrar a Universidade a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS


Este relato de experiência procurou ampliar a discussão em torno a extensão universitária e ao contexto da rede pública de ensino. Dessa maneira, chegamos a conclusão que as ações de extensão desenvolvidas cumprem um papel importante na formação dos acadêmicos fazendo que exerçam seu compromisso social, articulando a Universidade e a comunidade e consequentemente integrando os acadêmicos ao ensino e aprendizagem da Língua Espanhola.

Nossa intervenção docente, nesse sentido, buscou ressaltar certos valores tacitamente presentes nas práticas docentes e discentes que é a motivação em trabalhar com as ações de extensão universitária, pois as mesmas favorecem a interação entre contextos, buscando um olhar direcionado numa integração entre Universidade e escolas públicas. Identificamos com essas ações de extensão alguns construtos entre eles o acesso e participação dos acadêmicos e das comunidades selecionadas, o acesso a informação, o tripé ensino, pesquisa e extensão, a interação e a transformação na formação acadêmica.


Com base no que foi exposto anteriormente, acreditamos que a experiência em desenvolver projetos de extensão com a participação efetiva de acadêmicos, professores e a comunidade escolar, torna




essas ações fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, já que, o conhecimento adquirido na Universidade, é compartilhado e levado a sociedade integrando esta ao contexto social, promovendo a troca de conhecimentos e dessa forma, permitindo aos acadêmicos uma formação ampla e responsável.



Alcançou-se o objetivo principal desse estudo que foi a integração entre alunos e professores da graduação com os alunos e professores da rede pública promovendo uma participação e reflexão na prática docente, possibilitou-nos um olhar mais atento às




atividades denominadas “ projetos de extensão” que enriqueceu a todos sujeitos participantes das ações extensionistas.



Conclui-se finalmente que a participação de docentes e discentes em ações de extensão universitárias, além de ser válidas, comprova a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Com isso, esperamos contribuir para novas discussões a respeito do tema proposto, com estudiosos da área, visto que essa temática da extensão é nova e necessita de maiores investigações.




## NOTAS




<sup>1</sup>.Professora Credenciada PARFOR do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras – DLLE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ARTES CÊNICAS. **GT Pedagogia do Teatro**. Disponível em <<http://groups.msn.com/ABRACEPedagogiadoTeatro>>. Acesso em 12/03/12.



BELLO, P. y otros, 1990, **Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos**, Madrid, Santillana, Aula XXI.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira**, Brasília, 1998.



BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

**Curriculares Nacionais:** linguagens, códigos e suas tecnologias – arte. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CUNHA,L.S. **O mal estar da Universidade: a tensão nos anos 90**. Niterói, 2001, 255f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

**História do teatro**. Disponível em <[www.wikipédia.com/história do teatro](http://www.wikipédia.com/história do teatro)>. Acesso em 10/03/2012.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas**. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 83-102.

MORIN,E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. Tradução de: Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

SOARES, Carmela Correa. **Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero – O ensino do teatro na escola pública**. Rio de Janeiro, 2003. F. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Teatro do Centro de Letras e Artes da UNIRIO.

# RELATOS DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Sílvia Maria Januário Alves  
Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O inglês, enquanto língua proteiforme de alcance global (GRADDOL, 2006) cria possibilidades de interações entre pessoas de diferentes línguas. Tendo em vista o reconhecido papel que a Língua Inglesa (LI) representa enquanto elo entre o mundo em contextos globalizados (MOITA LOPES, 1996), a prática construída em sala de aula por professores de LI como Língua Estrangeira mostra-se, por vezes, deficiente e lenta pela falta de material didático e de capacitação dos docentes, entre outros fatores. Nesse cenário, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Triviños (1987), assemelha-se ao procedimento de interpretação dos fenômenos do dia a dia, já que estes têm a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa. Assim sendo, as entrevistas foram gravadas em gravador digital de voz e transcritas após várias sessões de audição. Entrevistamos três professores de Língua Inglesa da escola de Ensino Médio Dom Henrique Ruth, em Cruzeiro do Sul - Acre. O panorama que encontramos contrasta com a realidade desejada ou aquela descrita nos documentos prefigurativos. Nessa perspectiva, fazemos reflexões instigadas por outras reflexões acerca do ensino de inglês em uma escola estadual de ensino médio na parte ocidental da Amazônia.

**Palavras-chave:** professor de língua inglesa. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Ensino médio em Cruzeiro do Sul - Acre.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa qualitativa, de acordo com Triviños (1987) assemelha-se ao procedimento de interpretação dos fenômenos do dia a dia, já que estes têm a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa. Assim sendo, a coleta de dados desta entrevista<sup>1</sup> foi gravada em gravador digital de

voz, com a devida permissão dos pesquisados, e depois transcritas. Os professores tiveram a oportunidade de ler as transcrições, e alterá-las, se assim desejassem.

Entrevistamos três professores de Língua Inglesa (doravante LI) da Escola de Ensino Médio Dom Henrique Ruth. A primeira a ser entrevistada foi a professora Luciana Vasconcelos de Holanda, 36 anos, casada, dois filhos. Ela trabalha em uma cidade vizinha ao município de Cruzeiro do Sul, Guajará - Amazonas, no período da manhã. Ela é professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio há 17 anos, tem graduação em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Acre e ministra aulas de inglês no ensino médio na Escola Dom Henrique Ruth (D. H. R.) há dois anos, no turno da tarde.

A segunda entrevistada foi a professora Maria Antonieta Melo de Almeida, solteira, 41 anos, graduada em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Acre e Serviço Social pela UNOPAR (Universidade Norte do Paraná). Trabalhou como secretária em uma escola de Línguas em Rio Branco - Acre durante dez anos e ministrou aulas de inglês para crianças. Ela tem especialização em Educação Ambiental e ministra aulas de inglês na Escola de Ensino Médio D. H. R. há um ano e meio no turno da tarde.


O terceiro entrevistado foi o professor Eliaquim Dutra Ribeiro, solteiro, 25 anos de idade, graduado em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Acre e trabalha como professor substituto na Escola D. H. R. há um ano e meio.

Doravante faremos referência à professora Luciana Vasconcelos utilizando as iniciais L. V, à professora Antonieta Melo utilizando as iniciais A. M. e ao professor Eliaquim Dutra usando as iniciais E. D.


## O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL

Inicialmente questionamos os professores







a respeito de sua formação educacional dentro do ensino de língua inglesa. A professora A. M. comentou que havia tido bons professores e pessoas que a orientaram, dessa forma ela estava tentando repassar para seus alunos tudo o que aprendeu, utilizando agora as TICs, (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação). Ela afirma não se prender apenas ao cronograma da escola, mas tenta aplicar o conteúdo dentro daquilo que interessa aos discentes, procurando inovar.




Muitos são os desafios na atuação docente de qualquer profissional que esteja impelido no exercício do ensino. Conforme Nóvoa (2002), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (p. 23). E cabe ao profissional docente a contínua atualização e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, sendo estas pautadas na análise e reflexão de suas experiências em sala de aula.



O processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa é mais complexo na região do Vale do Juruá<sup>2</sup> onde os conhecimentos de Língua Estrangeira (doravante LE) são muitas vezes desconhecidos para a maioria dos alunos; corroboram com este processo a falta de material didático apropriado e o desinteresse dos estudantes. Rodrigues (2003) afirma que:




Além do número excessivo de alunos, os Parâmetros Curriculares também chamam atenção para outras dificuldades com as quais se deparam os professores, como a falta de materiais, a reduzida carga horária dedicada à disciplina e a ausência de ações contínuas de formação dos professores (p. 144).



Esta é a realidade do ensino, não só do ensino de LE, mas o ensino em geral. E os docentes também encontram na sala de aula a distorção idade-série; muitos se prendem apenas a estruturas gramaticais e atividades mecânicas e promovem poucas situações de contato com a língua alvo entre os alunos.



## O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL



Pedimos aos professores que falassem sobre o ensino de LI no Brasil pontuando aspectos que influenciem no desenvolvimento

ativo de instrumentos para a melhoria do nível de ensino. Um dos professores ressalta:


Vejo que poderia ser disponibilizado mais material didático para trabalhar nas aulas, tem pouca coisa, a gente tem que se virar com os nossos materiais e tem pouco material na biblioteca e, de modo geral, vejo que não é ensinado como deveria ser, deveria ter conversação e diálogo e a gente privilegia mais a gramática. A conversação é mais importante, o diálogo. Eu acho que nestes últimos anos tem crescido muito, com a influência da Internet e agora que vem a Copa do mundo, os jogos, eu acho que cresce um pouco mais essa necessidade da Língua Inglesa (Prof. E.D.).

O professor destacou alguns pontos importantes. Embora tenha havido um pequeno avanço no que diz respeito ao ensino de LI, percebemos que um dos pontos mais críticos diz respeito à falta de qualificação e preparo docente, além da fluência na língua. Como o professor menciona, a carência de material didático adequado nas escolas também prejudica o bom andamento e a melhoria do ensino de língua inglesa no Brasil, especialmente na região Norte. Raramente encontraremos um livro de literatura americana ou inglesa em uma biblioteca de uma escola da rede pública.


O professor aponta a questão da conversação (que literalmente não acontece durante as aulas) e que se fosse colocada em prática precisaria ter um número menor de alunos em cada turma para facilitar a prática dessa habilidade; além do mais, a prática da conversação tornaria a comunicação dos alunos com o mundo real mais eficiente.

Discorrendo sobre o interesse direcionado do sistema educacional Brasileiro para o ensino de Língua Inglesa, a professora assim se expressa:


Vejo assim muita cobrança do professor, em qualquer disciplina. A gente poderia ter mais cursos, treinamento e quase não acontece e o governo não promove cursos e eu sinto necessidade. Na escola Dom Henrique Rüth eles procuram atender da melhor forma possível se tiver material. A coordenadora dá orientações, ela ajuda, mas a biblioteca tem pouca coisa e é necessário ter que procurar em casa mesmo, na Internet (Prof.<sup>a</sup> A. M.).





Esta é outra realidade do professor de LI. O ensino no Brasil é deficiente em várias áreas; contudo, a falta de interesse na área de LE (neste caso o Inglês) é bem mais visível; não há material didático disponível nem capacitação para os docentes.





Perguntamos o que os professores achavam das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira; se já haviam lido-o atentamente. Eles falaram que haviam lido casualmente, sem muito aprofundamento. Os três professores entrevistados reclamaram da falta de treinamento para desenvolver uma reflexão sobre este documento prefigurativo.





Não conhecer os PCNs revela a inércia em que se encontram esses educadores quando o assunto é buscar atualização. Esperar treinamento, ou seja, iniciativa governamental, não parece o melhor caminho para fundamentarem suas práticas pedagógicas.



O Estado do Acre possui um documento prefigurativo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. A equipe que o elaborou chama a atenção para os diferentes níveis de concretização desta proposta. Conforme indicam, o primeiro nível é constituído pelos Parâmetros Curriculares já que é uma referência nacional estabelecendo metas para a educação. A finalidade dos PCNs é auxiliar na elaboração do currículo dos Estados e Municípios levando em consideração as experiências existentes, incentivando a discussão pedagógica e a elaboração de projetos, sendo também um princípio norteador para reflexão dos profissionais da educação.



Já o segundo nível de concretização dessa Proposta considera as propostas curriculares dos Estados e Municípios. Mesmo tendo uma estrutura curricular completa, os PCNs são bastante flexíveis, pois, por sua própria natureza, precisam de adequações para a construção do currículo, tanto de uma Secretaria quanto de uma escola. Tudo o que estes documentos exigem é uma relação amigável com as práticas já em funcionamento.



O terceiro nível de concretização faz referência à preparação da proposta curricular de instituições escolares no contexto de seu projeto educativo. O projeto educativo é a identidade de cada escola em seu processo contínuo de reflexão. “Esse processo deve contar com a participação de toda a equipe pedagógica. [...] É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe

pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo” (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2010, p. 7).




O quarto nível de concretização curricular acontece quando se realiza a programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula, quando o educador faz sua programação, observando as metas de ação, adequando-a a um grupo específico de alunos. “Apesar de a responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola através da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo” (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2010, p. 7).

Cabe ao professor informar-se a respeito desses níveis buscando conhecer os princípios norteadores do processo de ensino, como é o caso dos PCNs e do OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), pois, a partir do momento que conhecerem a fundo esses balizadores, podem desenvolver com mais autonomia e qualidade sua prática pedagógica.



## **ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM CRUZEIRO DO SUL**

Falando especificamente sobre o ensino de língua inglesa em Cruzeiro do Sul - Acre, perguntamos como os professores organizavam o ensino de inglês em relação ao tempo, à metodologia, ao material didático disponível para sua prática em sala de aula. Os professores ressaltaram a importância do planejamento com outros professores da área. Quanto ao tempo, falaram da problemática da excessiva carga horária, das cobranças quanto ao desempenho nas atividades docentes (entrega dos diários, das notas na secretaria da escola, reuniões, etc.). Sobre a metodologia, afirmaram ministrar aulas expositivas utilizando músicas, filmes e pesquisas na Internet a fim de motivar os alunos.





Pedimos aos professores para contextualizarem a prática de ensinar a LI para os jovens em Cruzeiro do Sul. Os entrevistados disseram que procuravam conscientizar os alunos de que o inglês está nos lares de cada cidadão; está na Internet; está nas instruções de utilização dos eletrodomésticos, nas roupas; nas músicas que eles ouvem no rádio; na novela, etc. Seguindo essa linha de pensamento é que



os PCNs julgam importante trabalhar o ensino a partir dos gêneros textuais, pois de acordo com Stutz e Biaz (2007, p. 23) os estudos que utilizam os gêneros textuais “tem apresentado resultados significativos, uma vez que parte da necessidade de desenvolver práticas que levem em conta o conhecimento do aluno, os contextos de uso e de circulação da língua”. Por outro lado, Tapia (2003) ressalta que os alunos encaram os estudos com pouco interesse devido a três tipos de fatores: o significado que tem para eles, as possibilidades que julgam ter para superar as dificuldades e o custo, em termos de tempo e de esforço.



Na tentativa de entender o processo de ensino-aprendizagem pedimos aos três professores entrevistados para contextualizarem sua prática de ensinar a LI em Cruzeiro do Sul. Todos disseram que já haviam feito projetos diversificados, proposto pesquisas para que os alunos encontrassem em materiais como CDs, embalagens, rótulos, e outros produtos registros escritos em LI com o objetivo de mostrar que estamos em constante contato com rótulos, objetos, músicas, filmes, alimentos, etc., que utilizam a LI.



As experiências e pesquisas nos indicam que a identidade linguística e cultural de um país são definidas pelas experiências tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. O ensino de uma LE permite o relacionamento dessa identidade com outras, da mesma forma como possibilita uma maior interação de fatos relevantes nos campos científico, educacional e econômico de uma forma mais globalizada. Por causa do poderio da economia e da cultura norte americana o ensino de LI foi incluído no currículo de Ensino Médio de muitos países, já que essa é a língua mais usada nos negócios e nos meios de comunicação. A influência dessa língua cresceu principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na sociedade globalizada e de alto nível tecnológico. Moita Lopes (1996), ao demonstrar e exemplificar a importância do discurso na sociedade enfatiza a necessidade de o professor de línguas buscar compreender a realidade atual para situar sua prática, ao invés de assentá-la num vácuo social, excluindo-se da vida política e social, como tem ocorrido, muitas vezes, sob a desculpa de que ensinar línguas não tem relação com política.

A situação do professor de inglês em Cruzeiro do Sul é realmente muito delicada,

pois a maioria não tem tempo para o planejamento das aulas, o que faz com que muitos professores se acomodem, utilizando o mesmo planejamento durante anos. Juntando-se a isso, temos a indisponibilidade de material didático, sendo que o inglês é a única disciplina nas escolas cruzeirenses que ainda não recebe o livro didático (até a data da coleta de dados desta pesquisa). Além de tudo isso, não há nas escolas recursos multimídia, o que torna as aulas de inglês, sem atrativos, contribuindo para o total desinteresse por parte dos alunos (BORIN, 1996).

A sala de aula é um lugar onde o professor ao mesmo tempo em que ensina, aprende. Ele aprende não só a conhecer melhor a sua área de estudo, como também aprende a ser um bom professor, aprende métodos e técnicas variadas. Podemos dizer que embora o professor receba o seu diploma na Universidade é na sala de aula, no dia a dia que ele realmente se forma, se transforma. É no exercício profissional que a reflexão possibilita o surgimento de ideias inovadoras exigindo do professor respostas construídas no espaço de atuação, nas divergentes realidades; a prática pedagógica levado-o a criar novas formas e perspectivas de perceber e de agir.

Na entrevista uma professora diz:

Sinto falta de cursos, treinamentos. Gostaria muito que tivesse um pouco mais. Sinto necessidade dessa troca. Eu tive já um pouco de partilha com os colegas, mas gostaria muito que tivesse esses treinamentos de vez em quando. Acho que a gente se enriquece muito, além de enriquecer o currículo e os conhecimentos da gente também (Prof.<sup>a</sup> L.V.).

Pela fala da professora, podemos constatar que está faltando algo para que ela se sinta realizada e completamente contente na sua missão de educadora. É impressionante aqui o valor que ela dá a partilha entre colegas de trabalho, o desejo de participar de mais cursos e complementar sua formação; cursos esses, que como a professora enfatiza, servirão para enriquecimento tanto pessoal quanto curricular.

## O PROFESSOR COMO SUJEITO

Perguntamos aos entrevistados se estavam realizados em sua profissão, se



gostavam do que faziam, uma professora declarou:

Eu gosto, eu gosto muito de trabalhar, comecei nessa profissão com crianças, fui evoluindo, crescendo ali e já estou no Ensino Médio, não é? Eu gosto muito, e me desanima essa falta de interesse dos adolescentes, pessoas que têm oportunidade agora e não aproveitam. Isso me desestimula às vezes, mas eu gosto muito do que eu faço. Eu queria só ganhar um pouco mais. Só a questão do salário e o desinteresse dos alunos, mas eu gosto da minha profissão (Prof.<sup>a</sup> L. V.).

Percebemos que a professora exerce a profissão porque realmente gosta. Mas percebemos que os entraves, como o desinteresse dos alunos e o baixo salário, interferem no processo ensino e aprendizagem. Constatamos ainda que há profissionais que exercem esta profissão por falta de oportunidade de trabalhar em outras áreas, o que agrava a situação da má qualidade do ensino de LI.

**É preciso, neste contexto,** promover a ligação entre a prática docente do professor de LI, as teorias estudadas em sua formação docente e as experiências próprias, que servirão de base para produção intelectual, social e cultural quando internalizadas e compartilhadas.

Almeida Filho (2005) fala da necessidade de apoio e valorização para os professores de LE, principalmente os profissionais de LI, pois percebemos o descaso por parte de muitas autoridades educacionais e agentes políticos referentes à sua manutenção com qualidade no currículo. O autor diz:

Acima de tudo precisamos todos nos unir em torno da dignidade profissional do professor de língua estrangeira que tem merecido o pior em termos de ação governamental em nosso país. O reconhecimento do justo valor de aprender e ensinar línguas só virá com o alastramento de conhecimento bem informado sobre o processo de aprender línguas e com a instalação de uma política coerente para o setor que tome o talento, os conhecimentos tradicionais dos professores e a teoria advinda da pesquisa sobre aprendizagem/aquisição de LE como balizadores sérios de uma grande mudança nas aspirações, condições e

padrões desses profissionais (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 50).

Pedimos para os professores falarem de momentos e atividades na sua prática que os fizeram se sentir realizados ou situações difíceis onde sentiram frustrações, desânimo. A professora L. V. fala de uma experiência em uma de suas turmas:


Teve uma vez que eu me emocionei muito. Existia uma turma que eles eram muito difíceis, no terceiro ano, faz uns três anos, em outra escola, uma turma que não queria saber de nada. Foi um ano todo forçando muito, cobrando muito deles, no final eles conseguiram me emocionar muito cantando uma música. Eles cantaram a música, e sem acompanhamento, de áudio nenhum, somente a voz deles e, pronunciando direitinho a música, aquilo me emocionou muito. Assim, quando eu quero desistir, nesses momentos, quando alguns alunos não fazem as atividades, ficam lá preguiçosos, procuro lembrar coisas como essas, porque no meio desses menos interessados têm sempre aqueles que são muito caprichosos e fazem tudo direitinho. Assim a gente vai levando (Prof.<sup>a</sup> L. V.).

Em relação aos momentos que fizeram os professores se sentirem realizados, eles relataram exemplos de gincanas bem sucedidas (junto com professores de outras disciplinas) quando os alunos de inglês se destacaram. Citaram momentos, como no final do ano letivo, quando os alunos agradecem aos professores seus esforços e dedicação. Demonstrações de carinho fazem os professores sentirem que seu trabalho não foi em vão e que estão contribuindo com a formação de cidadãos críticos e com o ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto amazônico.





## **A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA**

Refletimos acerca da LI como língua global em nossos dias. Sabemos que uma língua não é considerada internacional por causa do grande número de pessoas que a falam. A principal razão para que uma língua seja considerada internacional é o poderio político e econômico do povo que fala essa língua. A Inglaterra foi uma liderança mundial na área do comércio e










da indústria no século XIX e colonizou muitos países, onde o Inglês é falado hoje. A economia Norte Americana cresce muito rapidamente, fazendo dos Estados Unidos um dos países mais importantes e poderosos do mundo. Essas são as razões pelas quais a Língua Inglesa tornou-se uma Língua Global não somente nos dias atuais, mas também para o futuro.



No século XX, a Língua Inglesa desempenhou, e continua, no século XXI, desempenhando o mesmo papel que teve o Latim na época do Império Romano, e a Língua Francesa durante os séculos XVIII e XIX (Era Napoleônica). O Inglês é a língua oficial utilizada nos meios de transporte, é a língua principal da ciência, da tecnologia, do comércio e da diplomacia. Essa língua facilita o intercâmbio comercial entre os diversos países do mundo, é a língua utilizada nas negociações políticas internacionais. A todo instante, programas de computadores são lançados no mercado com termos e expressões em Inglês. A tecnologia da informação (TI) oferece muitas vagas de emprego no mundo inteiro para quem fala Inglês com fluência. O Inglês é a língua usada nas conferências internacionais e no atletismo mundial. A música popular americana e britânica é ouvida pelo mundo todo.



A cultura popular de diferentes povos é bastante influenciada pelos costumes dos povos de LI, sobretudo dos Estados Unidos, como incorporação de palavras, termos, costumes. Filmes produzidos pelos estúdios norte americanos são parte integrante dos recursos de diversão dos povos no mundo inteiro, sobretudo no ocidente. Podemos também dizer que grande parte da instrução no mundo é repassada em Inglês, grandes universidades e pesquisas acontecem nos países de LI.



Basicamente todos os estudantes de LI deveriam ser capazes de aprender os valores e os traços culturais dos países em que a LI é falada, valorizar a cultura nacional através da análise e compreensão de outras culturas, utilizar a LI como meio de comunicação oral e escrita, aplicar em seu campo de trabalho ou no âmbito de estudos superiores os conhecimentos adquiridos, ler e compreender textos literários, científicos e técnicos, valorizar a leitura como meio de obter informações, ampliar a sua cultura, e como instrumento de lazer.

Como sabemos, os seres humanos nascem com a capacidade de compreender e gerar

todos os tipos de fonemas; e durante a infância essa habilidade é moldada pela experiência de tal forma que apenas os fonemas da língua materna são facilmente compreendidos e gerados. Ao aprender a falar a criança aprende e compreende o mundo e formas de interação linguística. Como resultado, as estruturas neurais que correspondem aos conceitos tendem a ser associados com as estruturas neurais que correspondem às palavras.

Quando uma pessoa adulta aprende uma nova língua, os conceitos já possuem estruturas neurais que são completamente fixas. Essas estruturas, correspondentes às palavras da nova língua, são determinadas pela entrada da percepção e não têm relações com as estruturas antigas, tornando assim a aprendizagem muito mais difícil. Por causa dessa diferença, faz-se necessário colocar a criança em contato com uma LE o mais cedo possível.

O contato com nativos seria um vetor positivo. Porém, a vinda de turistas americanos ou falantes de inglês à nossa região é muito pequena e quando isso acontece a população raramente tem contato com eles. E para sanar essa falta de contato direto com nativos os professores podem utilizar músicas, gravações, filmes, leitura de textos na Língua Estrangeira, sites de bate-papo, SMS, Facebook, etc., utilizando cada vez mais as ferramentas disponíveis no meio midiático a fim de obter proficiência em LI.

Aprender uma LE não é tarefa fácil; e para principiantes isso requer grande esforço, principalmente em regiões como a nossa. Diante das dificuldades muitos alunos, ao primeiro contato com a LI, acabam desistindo. A grande dificuldade dos aprendizes diz respeito à aquisição de um novo vocabulário. Mas não dá para culpar somente a falta de estrutura, material didático e a ausência de uma formação continuada para os docentes de LI porque todo o processo de aprendizagem de uma LE requer esforço e dedicação tanto por parte dos docentes quanto dos discentes.

Constatamos que existem vários entraves que dificultam o ensino de LI em nossa região, especificamente em nossa cidade: a falta de estrutura da escola, a utilização de dinâmicas repetitivas durante as aulas, a falta de apoio da própria instituição escolar, entre outros problemas. O panorama que encontramos certamente contrasta com a realidade desejada ou aquela descrita nos documentos

prefigurativos.

## NOTAS

<sup>1</sup>. Coleta de dados feita em 2010.

<sup>2</sup>. A cidade de Cruzeiro do Sul fica na margem esquerda do rio Juruá; limita-se ao Norte com o Estado do Amazonas, ao Sul com o Município de Porto Walter, ao Leste com o Município de Tarauacá e à Oeste com os Municípios de Mâncio Lima, Rodrigues Alves e com a República do Peru. Fonte: Cruzeiro do Sul – AC: Estrela da floresta. Disponível em: < <http://www.voegol.com.br/pt-br/destinos/Paginas/cruzeiro-do-sul-ac.aspx>>. Acesso em: 19 maio 2012.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Caderno 1 – Língua Inglesa. Rio Branco, 2010. Disponível em: < [http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=84](http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php?option=com_docman&Itemid=84)>. Acesso em: 17 maio 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

B O R I N ,  
Júlia. **Jogos e resolução de problemas**. São Paulo: IME-USP, 1996.

GRADDOL, David. **English next**: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'. London: British Council, 2006. Disponível em: < <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

RODRIGUES, L. A. D. Formação Continuada em Língua Inglesa. In: CARVALHO, A. M. P. (Coord.). **Formação continuada de professores**: uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira, 2003.

STUTZ, L; BIAZI, T. M. **A construção de sequências didáticas com o gênero tiras em quadrinhos no ensino de L. I**. Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 2007.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

# O ESPELHO E SEUS REFLEXOS: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Silvio Carlos dos Santos<sup>1</sup>  
Soraia Napoleão Freitas<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo voltar-se-á para a construção da autoimagem do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, que foi desenvolvida na tese de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa LP3: Educação Especial, da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria-RS – Brasil. Tem como objetivo investigar, pelo viés do Mito de Narciso, como esse constrói sua autoimagem, nas relações educacionais como reflexo no *outro*. Os participantes que contribuíram foram três adolescentes, dos quais um, com 15 anos de idade, apresenta tais características e os outros dois não têm tais atributos; além de outros depoimentos/memoriáveis da mãe deste, outras mães do grupo e outros adolescentes que aqui dispomos, também, como objetos de estudo. A pesquisa caracterizou-se como descritiva, com interpretação de estudo de caso, visto a variedade e a busca de nexos com o objeto descrito. Para explicação dos dados, utilizou-se o método qualitativo, pois conferiu informações da realidade que não puderam ser quantificadas. Para fazer o estudo das declarações, dos conteúdos, buscou-se suporte na Análise da Narrativa, visto que as histórias e os relatos são lugares comuns na vida diária dos participantes investigados. Para a coleta e registro dos subsídios foram usados instrumentos como: entrevista semi-estruturada, anotações em diário de bordo ou de campo, observações e gravações. Considerando as falas destes e os registros das observações, optou-se por fazer a análise dos dados no decorrer dos capítulos ao justapor os teóricos proeminentes. Narciso ainda perambula pelas sociedades hodiernas, equivalendo-se ao ego na sua árdua luta para nascer, firmar-se e se fortalecer. O crescimento é marcado por confusão de conceitos e perda de certas referências no encontro dos iguais no mundo dos desiguais. Enfim, é no espaço escolar

que esse vivencia o momento do confronto de várias concepções do que é adolecer.




**Palavras-chave:** Educação. *Altas Habilidades/Superdotação*. Mito de Narciso. Autoimagem. Inteligências Múltiplas.

## INTRODUÇÃO



O tema a construção da autoimagem do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* a partir da reflexibilidade com o *outro* do espaço de aprendizagem gerou a Tese de Doutorado intitulada: A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. Exercício de criação científica que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa LP3: Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, Brasil – UFSM – sob a coordenação da professora com Pós-Doutorado Soraia Napoleão Freitas – orientadora da inquirição e coautora deste artigo.

Esta investigação volveu seu olhar para o Mito de Narciso, como manifestação da essência da alma humana e do inconsciente coletivo partilhado, ou seja, das aptidões habilidades comportamentais peculiares de todos os seres humanos, herdadas e/ou adquiridas, independentemente, de raça ou cultura, tempo ou espaço. Reflexas relações que foram investigadas no espaço educacional, aqui entendido como todos os ambientes que esse frequenta e estabelece afinidades, neste mundo (Pós)Moderno em que vive. Como objetivo geral norteador intentou: investigar, pelo viés do Mito de Narciso, como o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* constrói sua autoimagem, nas relações educacionais como reflexo no *outro*.




Sob tal prisma, para responder aos objetivos e à problematização da Tese, empregamos a *inquirição descritiva*, com





*interpretação de estudo de caso*, visto a diversidade e a busca de coerência com o participante em questão. Portanto, esta investigação configurou-se como descritiva porque teve como desígnio observar, resgatar, analisar e (co)relacionar os elementos que foram obtidos por meio das *entrevistas semi-estruturadas* com o adolescente com características de *Altas Habilidades/ Superdotação* e os dois colegas do contexto educacional (MINAYO, 2004; GIL, 2007). Neste sentido, a pesquisa voltou-se para o conhecimento das distintas circunstâncias e relações que se dão nas manifestações objetivas e subjetivas da conduta comportamental desse (RAMPAZZO, 2004).



Para melhor interpretação dos dados – como *procedimento de análise* – utilizamos a *análise qualitativa*, confrontando informações da realidade que não podem ser quantificadas, ou seja, o universo sêmico, significativo; a valoração; as motivações, ambições, crenças e atitudes, tudo aquilo que corresponde ao espaço mais intenso das (inter/intra) relações do participante em questão, dos procedimentos e dos acontecimentos que não podem ser submetidos à operacionalização de variáveis.



Buscamos fundamentação na *Análise da Narrativa* visto que as histórias de vida são lugares comuns no dia a dia dos participantes, pois organizam as suas existências e as suas memórias dos acontecimentos sob a forma de relatos (auto)biográficos que possibilitam colocar ordem e coerência à experiência e a dar significado aos acontecimentos vividos. As narrativas elaboradas pelos inquiridos, como configurações de dados, autorizaram-nos alcançar o mundo experienciado, até então, construído pelo entrevistado, de uma maneira abarcante (BRUNER & WEISSER, 1995).



Nos referenciais teóricos observados, a respeito dos procedimentos metodológicos para a realização desta inquirição, utilizamos – como *instrumento de pesquisa* – vários dispositivos que nos auxiliaram na aquisição dos dados. Destacamos, aqui, aqueles que foram eleitos para o desenvolvimento desta: a *entrevista semi-estruturada*, *anotações em diário de bordo ou de campo*, *observações e gravações*.

Como *critérios de inclusão e exclusão*, utilizamos para a escolha do público alvo, a obediência de alguns itens. No tocante à seleção do Adolescente X, com 15 anos de

idade e com características de *Altas Habilidades/ Superdotação*, foi considerada a identificação realizada pelo PIT; estar, conforme o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente –, dentro da faixa etária de 12 a 18 anos; e ser do sexo masculino, visto que o personagem central do Mito do Narciso pertence a esse gênero.

Quanto aos demais participantes, foram indicados pelo próprio Adolescente X e legitimados pelos membros que compunham as suas relações (inter)personais. Um deles, o Adolescente Y, era do ciclo de convivência que exprime um espelhamento de ordem positiva e proximidade; e o outro, de codinome Z, traduzia uma imagem reflexa negativa, por se tratar de um oponente seu a frequentar os mesmos espaços educacionais, os quais configuraram a construção da autoimagem do adolescente fulcral desta investigação.


Para tanto, partimos da premissa de que no fazer pedagógico não há uma relação ensino/aprendizagem puramente cognitiva ou racional, porque a linguagem afetiva, que faz parte da personalidade, não fica fora da vida, da sala de aula quando aconteceu a relação (inter)pessoal entre os participantes em conhecimento, ou não permanece oculta quando se pensa.

Enfim, acreditamos que o leitor terá em mãos um referencial, que possibilitará uma melhor compreensão/entendimento de como, o Mito de Narciso é, inconscientemente, presentificado/experienciado durante o processo de edificação da autoimagem no adolescente com características de *Altas Habilidades/ Superdotação*, em suas relações (inter)personais vividas no espaço educacional, como reflexo no *outro* e, desse modo, (re) significar suas concepções imagéticas sobre o tema.


## **SENSÍVEL OLHAR PENSANTE: A REINVENÇÃO PLURISSIGNIFICATIVA DA VIDA**

Eis um dos intuitos desta inquirição científica, como entendimento educacional, trazer para o universo da inquirição, como tem apontado Chalita (2004), as aparições de amizade, comprometimento, competência, solidariedade e amor: a escola dos sonhos dos sonhadores, da poesia dos poetas, da maternidade/paternidade das relações ensino/aprendizagem, da vida – e como







educação é vida – assinalar que, como caminho edificante da mesma, o afeto não pode ser banido.




O mundo, antes de ser adotado como matéria inteligível, aparece ao ser humano como objeto sensível, que é “aquilo que pode ser percebido pelos sentidos. Nesta acepção, ‘o sensível’ é o objeto próprio do conhecimento sensível, assim como o ‘inteligível’ é o objeto próprio do conhecimento intelectual” (ABBAGNANO, 1970, p. 840).



A maneira como o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* olha a vida acarreta três implicações 1º – a adoção de princípios que, como uma resposta prática, guiam o seu comportamento (orientação volitiva); 2º – a hipótese de razões que conduzem a sua forma de agir (orientação cognitiva); e 3º – uma disposição emotiva perante os estados de fato a que a sua atitude se refere (orientação afetiva). Como consequência das suas experiências, a postura de vida desse está carregada de um conhecimento que é pessoal e mítico, inconscientemente, que só pode ser alcançado a partir de situações concretas que problematizam o seu jeito habitual de agir.



Como réplica a uma coerção acontecimental, o sensível olhar pensante é uma mobilização multidimensional – cognitiva, volitiva e emotiva –, produzida no embate com os acontecimentos em seu entorno que são vivenciados em uma situação, muitas vezes, não familiar: a *comunicação presentificante*. Esse modo de articulação do sentido que, vinculado a uma ocasião e baseado em um conjunto de (pré)suposições compartilhadas, permite alargar e corrigir uma (pré)compreensão dada ou ainda introduzir, de maneira provocadora, um ponto de vista dessemelhante. Propondo uma realidade teórico/prática que olhe o ser humano como produto dinâmico de processos intelectuais e afetivos indissociáveis.




Diferentemente dos demais, o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* vivencia, com frequência, certas dificuldades ao (inter)agir com o *outro*, porque traz consigo sensível olhar pensante capaz de entender que seu comportamento e sensibilidade, acima da média, apresentam alto grau de empenho e criatividade com os afazeres. Experiência que (re)vela incorporação (in)consciente de estilo próprio e, ao mesmo tempo, marcas do diferente, como caraso infligido por apelidos.


O sensível passa a ter uma extraordinária grandeza no intrincado processo estrutural do conhecimento intelectual e no desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Piaget (1978), os arcabouços cognitivos são mutáveis; destarte, maneiras de organização da atividade mental, sob duplo sentido: intelectual de um lado, e sensível de outro, com suas expressões individual e social. O sensível é a potência que movimenta o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* em direção ao aprender, revelando assim, a importância desse sensível na relação ensino/aprendizagem e as atitudes nascidas dessa para o sucesso educacional, porque La Taille (1999) permite-nos entender que todos os conhecimentos/saberes têm sua gênese na internalização e cresce na interioridade da consciência humana, controlando, assim, o artifício psicológico.

O aprender é um aspecto imprescindível e universal do processo de desenvolvimento dos papéis psicológicos culturalmente organizados e especificamente humanos. O aprendizado é que humaniza o ser humano, tornando-o capaz para as diversas relações sociais. Ou seja, é a aprendizagem como reflexo do entrecruzamento entre as habilidades gerais e/ou específicas acima da média e o alto grau de comprometimento com a tarefa e a criatividade que torna o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* capaz de desenvolver e aplicar este conjunto de traços a todas as áreas potencialmente valiosas da atuação humana através do contato com o ambiente cultural e com o *outro*, seu espelho (RENZULLI, 1986).




Tais pressupostos estão cada vez mais sendo evidenciados na *educação pelo/para o sensível* ao demonstrar as dificuldades, tanto do ensinante quanto dos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, em reter e fazer uso das suas emoções e compreender os processos emocionais daqueles à sua volta. É a interculturalidade presente na relação ensino/aprendizagem, enriquecendo os estudos quando se trata dessa educação includente. É preciso, então, abordar as diferenças de valores estéticos, culturais, sociais, políticos, educacionais como (co)partícipes na construção do conhecimento. Os ensinantes sensíveis devem compreender os aprendentes com *Altas Habilidades*, com identidades múltiplas, plurais, diferentes. Identidades que



se encontram em transformação, pois esses estão inseridos em diferentes grupos étnicos, de diferente faixa etária e com diferentes níveis emocionais.





Os fatos precisam ser alcançados por um olhar sensível da racionalidade como manifestação do fundamento transcendental dos seres humanos ou do surgimento de um modo de comunicação no qual a subjetividade individual e a universalidade da humanidade – a manifestação mítica – ressoem em harmonia. Portanto, entendemos que o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* percebe que essa atenção diferenciada apreende que o transformável é o que se desdobra/transfere na experiência do vivido, que o conhecimento sensível e o intelectivo são centrais nessa intervenção e que a sua proficiência de maior valor consiste na harmoniosa interação dos mundos.



Enfim, o papel que atribuímos ao sensível olhar pensante, nessa busca por uma ontologia do olhar, é o de abrir mundos dentro do mundo, não separados, mas em (inter)ação. Ou seja, essa percepção vai ao encontro das extremidades carregadas de tensões/articulações da função do conhecimento sensível e do intelectivo desveladora da realidade, reivindicando que o primeiro deve encontrar sua fundamentação no processo comprovativo da práxis do mundo e seus intramundos, e o segundo, afetar-se pela subjetiva cosmovisão que se manifesta publicamente no campo das disputas em torno do vivenciado. Portanto, se o conhecimento sensível surgia no intelectivo, muitas vezes, era apenas por um interstício, em um átimo, em um sopro de momento. Logo, o que muda não são as coisas, mas a focalização que se lança sobre o limite dos eventos vividos.



## GRÉCIA ANTIGA: NICHOS PSICOSSOCIOCULTURAL DO OCIDENTE



A Antiguidade Clássica serviu de gênese para a edificação do mundo ocidental, e as contribuições dessa civilização ainda se fazem presentes na maneira de se *estar no mundo contemporâneo*. Portanto, é fundamental o estudo dessa cultura, pois, traz, em suas raízes psicossociocultural, a origem dos mitos, principalmente, o de Narciso, viés pelo qual, tomei como *helan vital* nesta diáspora helenística: a (Pós)Modernidade – espaço/tempo da construção da autoimagem do




adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

Revelação primordial de uma determinada cosmovisão, segundo Campbell & Moyers (1990, p. 1), a *imaginação humana* é uma totalidade indizível que relata narrativas sagradas, propõe arquétipos e paradigmas de comportamento, projeta o humano em um tempo/espaço atemporal/aespacial e indimensionável, define os limites intransponíveis da consciência e as significações que estabelecem a existência dos seres humanos nesta *Grande Nave Mãe Terra*.



Nos mananciais, onde beberam os sábios gregos da Antiguidade Clássica, a cultura ocidental tem a sua genealogia profundamente imersa. A civilização grega da daquela época realizou, de fato, uma mutação cultural de tamanha dimensão que afetou todas as áreas dos conhecimentos/saberes, e abalizou a imensurável ruptura apurada na história dos axiomas. Extrusão que transformou *ad aeternum* os caminhos desenhantes da evolução cultural do ocidente: presentificação de uma Grécia *illo tempore* que, até a contemporaneidade, o universo científico mais não fez que trilhar.

Por esse motivo, intentamos adentrar o alegórico sentido sêmico deste universo, inquirindo determinados aspectos do mundo mitológico, como: o sentido e o alcance da cosmovisão e experiência míticas, a inquietação dos mitos pelas enigmáticas origens, a vida divina/majestosa desse mundo e as probabilidades de análise e entendimento do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* contidas nas revelações dessas narrativas.



A cultura é a probabilidade de ser, e, a grega é o berço da civilização ocidental, pois a Grécia *illo tempore* antecede qualquer concretização, precisamente porque todo gesto humano está ensimesmado em uma anterioridade que não só o tornou possível ontologicamente, mas o direcionou exatamente para a forma que avocou desde a sua elementar manifestação: essa probabilidade historiável que tem uma lógica primordial/originante do *Ser*. Reitera Eliade, na transcrição de Crippa (1975, p. 84), quando afirma que o ser humano: “Encontra nos mitos os modelos exemplares de todos os seus atos. Os mitos asseguram que tudo o que é por ele feito ou que ele pretende fazer, foi já feito, no início do tempo, *in illo tempore*. Os mitos constituem a suma do saber útil”.






Os arquétipos, mesmo após milênios, impõem relação espelhar com a essência originante e significativa de *ver* e *sentir*; *pensar*, *agir* e *fazer* no mundo. Formas que integram, inconscientemente, uma mundividência única e paradigmática que avaliza a unidade anímica e significativa da civilização, como aparições psicossocioculturais que afixam a inexaurível universalidade das culturas e fundam um estilo particular – aqui, o sentido da vida para o adolescente com característica de *Altas Habilidades/Superdotação* como processo de *individualização* na construção da sua autoimagem.



Por este motivo, inquirir – pelo viés do Mito de Narciso, como o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* constrói sua autoimagem, nas relações educacionais como reflexo no *outro* – é ir além dos conceitos racionais esquadrihados apenas ao delimitante campo da razão – díspare do sensível olhar pensante que busca uma ontofania do *ser*, como Crippa (1975, p. 108) nos descreve: “uma manifestação vitoriosa da plenitude de ser”.



Como arcabouço capital, entrecruzamento intenso de pensamento e vida, o mito é inteligibilidade ontológica que proporciona os arquétipos que causam as formas que individualizam e constituem o *vir-a-ser* humano, independe da volição individual. Não houve a diáspora da cultura grega apenas porque existiram os helenos. Ao contrário, por ter existido a possibilidade de ser heleno, é que houve a gênese da cultura ocidental: substrato basilar permanente desta efetivação psicossociocultural. Portanto, maneiras de se olhar o mundo a partir de conjecturas arquetípicas originais alvitadas aos seres humanos como espelhos reflexos de si mesmos e de seus vínculos com as demais civilizações.



Enfim, o comprometimento mítico de se erigir uma original e significativa unidade onde o desenvolvimento da consciência dos seres humanos – a despeito dos contrassensos e assimetrias da (Pós)Modernidade – pode ser vislumbrado, seguindo os pensamentos de Crippa (1975), por dois prismas distintos e complementares: o primeiro, pressupõe sobrepujar a dessemelhança dos seres em uma unidade sêmica arracional, porque a existência acontece na paixão, no desejo, nos sonhos e anseios; o segundo, compreender que os mitos são exemplaridades gênicos da

vida conscienciosa.

## A DIÁSPORA HELENÍSTICA: A (PÓS) MODERNIDADE PELO VIÉS MÍTICO


*Alice* foi devorada pela sua própria imagem refletida, narcotizada pelo reino das maravilhas que devora imagens, destrói importâncias, nega significações, coisifica o ser humano pelo seu parco valor de uso: aparência ingrata. É o espaço/tempo da referência, do ridículo, da falsificação/imitação barata da relação capitalista de consumo. Dessemelhante da moderna originalidade imposta pela Revolução Francesa, a (Pós)Modernidade é atmosfera egocêntrica e agnóstica da organização/legislação absoluta do mercado: o fiel/fã do espetaculoso substituindo a reflexão do *homo sapiens*.

Segundo Hall (2005) a condição (Pós) Moderna desvaloriza os antigos sentidos e fragmenta o ser humano moderno. As alterações da sociedade estão também desfigurando a autoimagem pessoal, abalando a ideia que o ser humano tem de si mesmo, acontecimento que pode ser chamado de descentração das pessoas ou crise da autorrepresentação. Essa crise faz parte de um dilatado processo de (trans)formação, que está desarticulando estruturas e processos fulcrais das sociedades e desestruturando as conjunturas referenciais dos novos tempos.




Essa atitude de mutações aceleradas de paradigmas impôs sobre o espaço/tempo circundante profunda mudança na maneira de se pensar as relações a partir do mal-estar (BAUMANN, 1998) e desassossego (SANTOS, 1986) do processo de globalização ao perpassar fronteiras, ligando civilizações e mitos em novas combinações que dominam e insurgem, no cotidiano dos seres humanos.

O cenário é o da supervalorização do individualismo; da aparência; do culto à beleza e perfeição; do temor da violência. Chinellato (2006, p. 97) legitima, ao trazer a voz de Walter Benjamim, quando diz: “A humanidade que um dia com Homero foi objeto de contemplação para os deuses olímpicos hoje o é para si mesma. Sua alienação de si própria atinge um grau que a faz viver sua própria destruição como uma sensação estética de primeira ordem”. Esse aniquilamento/mutação do ser humano em coisa/produto, leva-o a ser imitação barata, arremedo, colagem/









mix/fashion das roupas atemporais. Alusão/somática de tudo; sem rosto: bricolagem indigesta, sincretismo inebriante e individualismo narcísico como alegoria do desenvolvimento ocidental – imagem reflexa, perfil identitário para a construção da autoimagem, porque, segundo Neumann (2003), norte, interminavelmente, simbólico do inconsciente coletivo configurativo dos mitos.



Elegemos, para o estudo sincrônico da (Pós)Modernidade – lugar onde o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* realiza sua travessia existencial –, mais três mitos que auxiliarão o **Mito de Narciso** – a alegoria do culto à autoimagem, ao individualismo, ao hedonismo como culto à aparência – na análise sêmica deste tempo/ espaço: A Fúria dos Titãs – símbolo da violência, das enormidades destrutivas; **Proteu** – insígnia das transformações na forma e da perda/fragmentação identitária com o fim das metanarrativas; e **Argos Panoptes** – emblema da vigilância demente e ditatorial que se justifica pela proteção e pela observação que arrasta o ser humano para dentro de um amplo videogame, um *Big Brother* global com suas destruições, ditas a favor da vida, conduzindo os homens como simples servos/animais fiéis a cumprirem, sem pensar e com prontidão, as tarefas mandadas.



Enfim, o **Narciso** (Pós)Moderno, hedonista e libertário, vive o contrassenso da apologia do excesso e o elogio à moderação, da desestabilização emocional e a fragilização do indivíduo. Por este prisma, o ser humano tem se (re)velado temeroso ante a incerteza futurante, complexa e ambivalente. Portanto, se antes, a inquietação era o tempo futurante, agora, é o presente; cuja expressão de mando é a novidade, o consumo cheio de entusiasmo. Caracteriza-se pelo excesso – de bens, de imagens, sons e busca de prazer: é o correr contra o tempo, pelo culto ao perfeccionismo e, principalmente, pela ambição de ter sempre mais – em um mínimo de tempo! Essa é a época e, por isso, a era do aqui, do agora e do sempre mais.

## AS CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O ENTRECRUZAMENTO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA











O processo educacional, neste mundo perturbado/conflitivo da (Pós)Modernidade, impõe que se prepare o ser humano para agir com responsabilidade/segurança, missão tão exigente/desafiadora quanto prazerosa/gratificante. Portanto, considerando que esse aprende o tempo todo, nos mais desiguais interesses conferidos pela vida, o papel da família é fulcral, pois cabe a ela decidir o que é preciso aprender, quais as instituições a frequentar e qual o saber necessário para o mesmo tomar decisões benéficas em um tempo futurante. Destarte, eleger a escola certa às expectativas da família é uma ação cujo bom êxito está ligado, em grande parte, à esperteza/habilidade dos pais ou responsáveis em valorar díspares possibilidades.

A escola, como a família, faz parte da rede social de apoio basilar no atendimento do adolescente com ou sem características de *Altas Habilidades/Superdotação*. No caso do adolescente *Talentoso*, em função dos atributos cognitivos e socioemocionais essa estima toma dimensões maiores. É na escola que, pela primeira vez, vai se dar o confronto, em ocasião de igualdade, com o outro da sua faixa etária. Neste espaço microcósmico das relações ensino/aprendizagem, inicia-se as (inter/intra)relações que enriquecerá o processo de construção da autoimagem iniciado com a questão *quem sou eu*, que poderá alcançar outra inquirição: *como sou vista pelo outro*, que complementar essa construção.

É de fundamental importância que educação formal e informal se afeiçoem dessa nova forma de existir, e alcancem quais suas apropriadas/verdadeiras funções no desenvolvimento/formação dos filhos/educandos ou dos educandos/filhos. Pais e educadores ficam pouco tempo na companhia destes e não comunicam os valores e princípios éticos basilares. Esquecem-se, muitas vezes, que têm papéis deliberados e complementares (ROSA, 2007).

Quando a família tem espaço na educação formal e incorpora um olhar copartícipe do processo educacional, é provável constatar que o grau de empenho e progresso na relação ensino/aprendizagem se dá da melhor forma





possível. Conforme destaca Vélez (2008, p. 16), a escola “deve criar uma organização e um ambiente que favoreça o diálogo e o debate”. É essencial que esta alimente um canal de comunicação e informação amplo com aquela. Pois, (trans)formar o mundo real que norteia a relação família/escola é basilar para se desenhar uma nova realidade para a relação educacional dos educandos com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

A cada superação de um estágio da vida para outro o ser humano experiencia tempos de crise que estabelecem novos rumos/mudanças para as estruturas de proteção (ERIKSON, 1976); ficando, portanto, nesse período, mais exposto, frágil e vulnerável; (re)estabelecendo, logo em seguida, a estabilização, pois é capaz de se entender e se aceitar nesta nova e diferente forma de *estar-no-mundo*. O adolescente com e sem características de *Superdotação* vive, eternamente, esta tarefa: tentar responder às inquirições vitais do existir.

Enfim, família e escola precisam respeitar o espaço e o duelo vivido pelo adolescente com e sem características de *Altas Habilidades/Superdotação* na busca pela sua independência/autonomia e acompanhá-lo com postura solícita. Portanto, ambas necessitam ser, para esse, a alegoria do *porto seguro* para compartilhar da escuta/olhar sensível e pensante sobre as vontades e esperanças, os desapontamentos e desalentos e, por fim, o desejo de ser feliz.

### **A COMPLEIÇÃO DA AUTOIMAGEM: UMA RELAÇÃO REFLEXA: O MITO DE NARCISO E O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Narciso e o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* são independentes, porém vivem conflitos que podem levá-los à solidão, ou até mesmo evitando qualquer aproximação, não respeitando, em muitas ocasiões, a sociabilidade. Às vezes, estão imersos ensimesmadamente, tão próximos e, ao mesmo tempo, tão afastados. Representando, assim, o eterno dilema da construção da autoimagem que parece que nunca se realizará.

Como personalidade mítica, Narciso se compara ao ego na sua intensa luta para nascer, firmar-se e se fortalecer. Para o

adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, Narciso é o herói unido à construção da autoimagem egoica e da aquisição da individualidade no *processo de individuação* daquele, como revelação de extraordinário desempenho e elevado potencial acima da inteligência mediana.

O espelhamento põe em evidência a percepção de si para os dois, suas identidades egoicas se (re)conhecem e visualizam o *estar-no-mundo*, separado desse mundo do *outro*, revelando, desta forma, o aumento da consciência e da busca do sentido sêmico para o *processo de individuação*. É nessa relação espelhar que se dá a síntese simbólica de infinitas ocorrências psíquicas relacionadas ao desenvolvimento da identidade de ambos.


Enfim, o olhar de Narciso no lago e o do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* para o *outro* revela a procura do *Self*, da alma, do encontro consigo mesmo: a *individuação*. Aqui eles enfrentam o combate mais complexo, a última etapa que os (trans)formará, levando-os à superação da condição narcísica, ou seja, a gênese da competência de amar, relacionar-se consigo mesmo e com o *outro*.

### **PALAVRAS FINAIS**


A ação humanizada/humanizante faz o ser humano volver seu olhar para o gênico respeito que havia como forma de desafio para a sociedade atual, a qual se avalia como (Pós)Moderna, porque, perdeu-se na ganância por querer *ter* tudo aquilo que conjecturava afiançar-lhe a felicidade e isto não se sucedeu. Principiou-se, assim, a procura por respostas para saciar sua sede do querer e elas não surgiram, pois não era no exterior que iriam achar.

Precisou acontecer uma crise de valores para que as pessoas percebessem que a autoimagem é fruto do processo de individuação que acontece no interior: a busca pelo *Self* – sua identidade interior. Um grito por um sentido sêmico fez o ser humano dedicar atenção ao olhar que vê o mundo de dentro, para alcançar o que o incomoda do lado de fora.


E a colisão ocorreu, pois na sede do querer, o espaço para o cultivo de si mesmo era ínfimo e sem vida para o sujeito narcisista. Contudo, ledô engano, pois é precisamente



lá que habita a maior aventura do existir: individuar-se, autoconhecer-se, pois só a autoimagem é capaz de trazer à vida o que de mais precioso há: a essência de *ser*, porque sem ela o ser humano não tem como projetar mudanças, (trans)formações.




Destarte, não existe como independer uma grandeza da outra, é vital o entrelaçamento entre a subjetivação humana e o mundo exterior, o privado e o universal, o indivíduo e o *outro* – relação espelhar da existência, capaz de (trans)formar tudo, presentificando, na dimensão integral da pessoa, suas conexões e entrelaçamentos com tudo que existe significativamente no seu entorno.




Enfim, *ser* é refletir que, na sozinhez narcísica, o ser (i)mortal de Narciso e do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* não é nada, e que estes eternamente precisarão do *outro*, para se situarem como seres amados a edificarem as mudanças que acendem do mundo subjetivo e real, no encontro com a capacidade de amar intrínseco à relação espelhar contida no *processo de individuação*.



## NOTAS




<sup>1</sup>.Professor Graduado em Letras/Vernáculos e Psicologia / USC – SP; Professor Mestre em Letras / UNESP – SP; Professor Doutor em Educação / UFSM – RS; Professor Orientador de TCC do Curso de Espec. em Coord. Pedag. / UFAC – AC; Professor Orientador de TCC do Curso de Espec. / UNINORTE – AC; Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) – UFSM – RS; Professor da Graduação e Especialização / UNINORT. E-mail: ufsmprofs@yahoo.com.br




<sup>2</sup>.Professora com Pós-Doutorado do Departamento de Educação Especial, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSM – RS; Centro de Educação, Prédio 16, Universidade Federal de Santa Maria RS. soraianfreitas@yahoo.com.br




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.



BAUMANN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.



BRASIL. Ministério Público. **Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Pertinente**. Centro de Apoio Operacional

da Infância e da Juventude, Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça, 2007.

BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 4. ed. São Paulo: Editora Gente, 2004.

CHINELLATO, T. M. Mitologia no Imaginário da Publicidade. In: **Communicare**: revista de pesquisa/Centro Interdisciplinar de Pesquisa, Faculdade Casper Líbero. v. 6, nº 2, p. 97 a 111. São Paulo: Faculdade Casper Líbero, 2006.

CRIPPA, A. **Mito e Cultura**. São Paulo: Convívio, 1975.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LA TAILLE, Y. de. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas, p. 9-29. São Paulo: Summus, 1999.


MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NEUMANN, Erich. **História da origem da consciência**. (Trad.) Margit Martincic. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.


PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia. O nascimento da inteligência na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RAMPAZZO, Lino. Metodologia científica para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.


RENZULLI, JOSEPH. S. The three-ring




conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Em R. J. Sternberg & J. E. Davis (Orgs.), **Conceptions of giftedness** (p. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.









ROSA, A. V. Projetos em Educação Ambiental. In: **Encontros e Caminhos:** formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Vol.2, p 274-287. Brasília, 2007.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2005.



VÉLEZ, Mercedes Blasi. Vínculos entre famílias e profissionais na construção do projeto educativo. In: **Revista Pátio Educação Infantil**, ano VI, n. 17, p. 14-17, jul./out.. 2008.



# PROBLEMATIZAÇÕES DE ATIVIDADES DE ENSINO COM O LAPTOP EDUCACIONAL UCA EM AULAS DE MATEMÁTICA

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra  
*Universidade Federal do Acre*  
Vilma Luisa Sieglach Barros  
*União Educacional do Norte*

## RESUMO

Nesta comunicação procuramos relatar uma experiência vivenciada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre - CAP/AC em atividades de ensino com o Laptop Educacional UCA, envolvendo situações problemas com as quatro operações matemáticas, utilizando a planilha eletrônica KSpread na resolução dos problemas propostos relacionados ao dia a dia dos alunos. A pesquisa pautou-se em evidenciar como os alunos relacionam os jogos de linguagem matemática com a linguagem do computador para o ensino-aprendizagem de matemática, além de observar os diferentes usos de métodos utilizados por eles para a resolução dos problemas sugeridos. Dessa forma, nos guiamos por teóricos, como: Wittgenstein (1999), Moura (2002) e Valente (1993). A investigação tem o intuito de divulgar parte dos resultados obtidos com o projeto de pesquisa Laptop Educacional UCA – Análise das Práticas Pedagógicas e da Formação dos professores das Escolas do Projeto piloto do Acre, financiado pelo CNPq. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo seu corpus constituído por meio de observação participante na disciplina de matemática, com a utilização de questionários, filmagens e os relatos dos alunos no caderno. Assim a atividade desenvolvida mostrou que o ensino por meio de problematizações instiga os alunos a (re) formularem conceitos acerca das quatro operações de matemática, retirando-os da sua inércia intelectual.

**Palavras-chave:** Problematizações. Atividades de Ensino. Laptop Educacional UCA. Ensino de matemática.

## INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo será o de

apresentar uma atividade com uso do computador como recurso didático para as práticas pedagógicas do professor de matemática das escolas de ensino fundamental no tocante a temática sobre as operações aritméticas trabalhadas tanto na resolução de problemas de matemática relacionando o cotidiano dos alunos, como na utilização da planilha eletrônica - Kspread presente no laptop Um Computador por aluno - UCA como possibilidade de exploração dos conceitos de adição, subtração, multiplicação e divisão.

A finalidade aqui também é instigar o professor da escola básica a utilizar o laptop como meio de construção do conhecimento matemático, propondo uma atividade passo a passo para que ele perceba a importância de incorporar as tecnologias de informação e comunicação - Tic no seu fazer pedagógico para a construção do conhecimento matemático.

Embora as escolas tenham os laptops UCA disponíveis para todos os seus alunos, os mesmos não são utilizados como deveriam sejam porque os professores não tiveram formação ou se sentem inseguros, ou por ver a informática como algo trabalhoso de se trabalhar.

Assim uma das finalidades desse artigo é apresentar atividades ao professor procurando incentivá-lo ao uso do laptop - UCA em suas aulas de matemática como mais um recurso didático e pedagógico, além de sugestões de algumas metodologias que pode ser incorporadas a aula quando o mesmo percebe as dificuldades dos alunos frente às quatro operações fundamentais.

Nesse intuito o planejamento das atividades elencadas transcorreu de forma dura e com objetivos claros com o propósito de servir de estímulo para o professor usar o laptop presente na escola e disponível para todos os alunos.

As aulas foram planejadas baseadas no material didático do professor de matemática



de duas turmas do 6º ano procurando observar as dificuldades dos alunos frente às operações matemáticas utilizando a resolução de problemas, a planilha eletrônica Kspread e algumas técnicas de multiplicação.

Na sequência apresentaremos uma imagem do laptop UCA fechado, aberto e o seu teclado com uma seta indicativa de onde se liga o computador, conforme figura 01.



**Figura 01:** Laptop Educacional UCA portátil (fechado e aberto); A esquerda o seu teclado com uma seta indicativa do botão ligar.

Fonte: Arquivos do Projeto – UCA - UFAC, 2013.

Dando sequência explanaremos conforme teóricos sobre a importância de se trabalhar com planilhas eletrônicas para amenizar as dificuldades do aluno procurando mostrar a partir da planilha outras formas de atividades para que o aluno desenvolva o raciocínio lógico e aprenda algumas técnicas de multiplicação com as mãos para que entenda o processo multiplicativo.

As aulas foram planejadas baseadas no material didático do professor de matemática de duas turmas do 6º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp - UFAC) procurando levar o aluno a perceber que se pode aprender matemática utilizando a planilha eletrônica presente no laptop UCA.

Acreditamos que a planilha eletrônica sirva como um aliado ao ensino aprendizagem da matemática desde que as aulas sejam bem planejadas e com objetivos bem traçados para se alcançar a meta desejada. Ter o computador na sala de aula é uma tendência irreversível, a maior dificuldade não é colocar o computador em sala de aula, mas fazer o professor usá-lo convenientemente.

Dessa forma acreditamos que a atividade aqui detalhada com o uso da planilha eletrônica Kspread possibilitou vivenciar a importância do computador na construção dos conceitos matemáticos durante a exploração visual sobre as operações aritméticas, comparando os resultados obtidos no caderno dos alunos com os calculados na planilha Kspread.

## **A PLANILHA ELETRÔNICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DAS OPERAÇÕES ARITMÉTICAS ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS**

Uma planilha eletrônica é um documento digital que permite organizar dados na forma de tabelas. Podemos através da planilha: organizar controle de gastos, despesas domésticas, feira de supermercado ou mesmo tabular os resultados das avaliações de nossos alunos, aplicar o somatório dos valores tabulados, explorar funções matemáticas e estatísticas, bem como média, bem como encontrar maior valor e menor valor de um intervalo.

Mas antes de qualquer atividade é necessário eu ter a apropriação tecnológica, ou melhor, devo conhecer o aplicativo com o qual eu vou trabalhar na minha prática de sala de aula.

Dessa forma Morgado (2002), afirma que a interação aluno-computador precisa ser mediada por um professor preparado para provocar situações que favoreçam a aprendizagem dos alunos. A exigência que se faz de tornar o aluno um produtor do seu próprio conhecimento implica aí que se valorize a ação, a reflexão, o espírito crítico, a criatividade, a incerteza dentre outros aspectos e para que isso se torne realidade é necessário que o professor reconstrua a sua prática conservadora que vem desenvolvendo na escola.

Pensando dessa forma é importante levar

em consideração os softwares disponíveis nos laptops da escola, para que a atividade a ser desenvolvida não se torne inviável de ser colocada em prática.

Sob este aspecto, observa-se que a planilha Kspread tem se mostrado uma grande aliada no desenvolvimento de atividades escolares matemáticas que envolvam aspectos do cálculo ou da álgebra.

Corroborando com Morgado (2002) que efetuou uma abrangente revisão bibliográfica sobre a utilização de planilhas no ensino e aprendizagem de matemática, asseguro que o uso deste aplicativo pode favorecer um vasto ambiente de investigações e de simulações, propício para o aluno desenvolver hipóteses, testes, análises e refinamento dos conteúdos trabalhados.

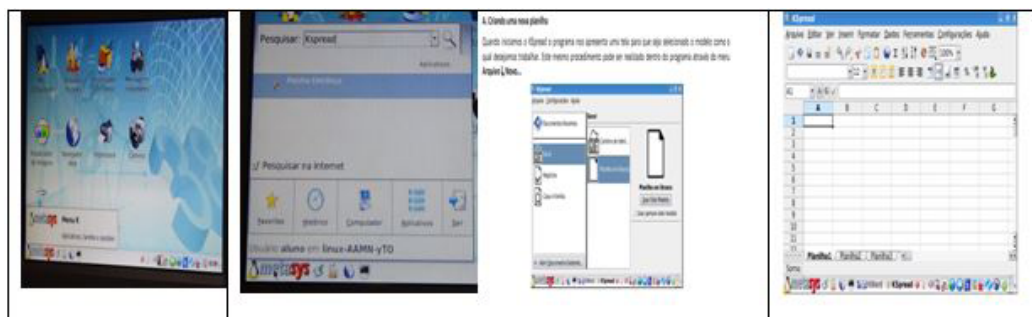
Como pretendemos também partir da resolução de problemas para desenvolver as atividades, nesse aspecto Morgado (2002, p. 5), diz que “nas atividades de resolução de problemas, a planilha é muito útil para abordar questões do cotidiano”.

De tal modo, Moura (2002, p. 157), afirma que “tomar o ensino como uma atividade

implica definir o que se busca concretizar com a mesma, isto é, a atividade educativa tem por finalidade aproximar os sujeitos de um determinado conhecimento”, no sentido de possibilitar a apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente.

Em planejamento da atividade em conjunto com os bolsistas, e em conversa com o professor de matemática da turma, resolvemos utilizar a planilha eletrônica, chamada no UCA de Kspread. Destarte, explicamos o que seria uma planilha e como acessá-la através do menu K, conforme passos apresentados na sequência.

Na atividade realizada no CAP mostramos que o Kspread pode ser acessado através do menu K; com os seguintes passos: Metasys->Aplicativos->Ferramentas de Produtividade->Suíte de Escritório->Planilha Eletrônica ou de forma mais simplificada: Metasys->Pesquisar->Digita o nome Kspread ( planilha eletrônica -> Geral -> selecione uma planilha em branco -> enter (↵) ou clicar no ícone, use este modelo. Ao escolher usar este modelo aparecerá a planilha em branco Kspread. Conforme figura 02. abaixo.



**Figura 02:** Tela inicial (Metasys); Em pesquisar escreve-se Kspread ( planilha eletrônica -> Geral -> selecione uma planilha em branco -> enter (↵) ou clicar use este modelo; Planilha eletrônica.

Fonte: Arquivos do Projeto – UCA - UFAC, 2013.

Inicialmente se faz necessário que o aluno entenda a linguagem do computador para proceder à atividade do uso de operações matemáticas na planilha. Entendendo que a linguagem da máquina é diferente da linguagem matemática utilizada por ele frequentemente no decorrer das atividades feitas por ele quando resolve exercícios de matemática em seu caderno.

Isso nos remete ao pensamento de um filósofo que trata dos diferentes usos de uma linguagem, entendendo aqui a

matemática como um jogo de linguagem. Assim, Wittgenstein, (1999), enfatiza que o termo “Jogo de linguagem” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma parte de vida, ou melhor, os diversos usos que fazemos da mesma palavra, constituem-se em atividades guiadas por regras, dessa forma, a significação de uma palavra, “é seu uso na linguagem”.

Do mesmo modo pretendemos desenvolver essa atividade com o uso do laptop UCA e com a planilha eletrônica

Kspread levando o aluno do 6º ano e professor da escola a entender as diferentes formas de se trabalhar as operações matemáticas com o uso da planilha presente no computador e as diferentes formas de resolução das atividades feitas no caderno e posteriormente no laptop.

A finalidade da atividade desenvolvida é que o aluno ao desenvolver a atividade proposta perceba a necessidade quanto às diferenças das linguagens do computador e da matemática praticada na escola de forma tradicional, porém que ambas as formas de resoluções das atividades se chega ao mesmo resultado. Logo o computador servirá como referência para verificação se a atividade do aluno no caderno estará certa ou errada.

Outras explicações foram dadas, antes de se fazer a atividade, com relação às subdivisões na parte inferior do Menu K:

- **Favoritos:** onde se encontra aplicativos

e documentos utilizados com mais frequência;

- **Histórico:** onde se encontra aplicativos e documentos utilizados mais recentemente;

- **Computador:** aqui ficam disponibilizados as informações e configuração do ambiente do seu laptop, acesso a arquivos pessoais, recursos de rede e unidades de disco conectadas;

- **Aplicativos:** onde se encontra a lista de aplicativos instalados no laptop;

- **Sair:** onde se desliga o computador e pode ser feita a troca do usuário.

Após a explicação dos passos em como chegar a planilha em branco presente no software Kspread e da importância para o ensino aprendizagem da matemática quando se integra o computador e a planilha eletrônica nas aulas, passaremos para a identificação dos símbolos que serão trabalhados na planilha com o software Kspread. Conforme figura 03 abaixo.



**Figura 03:** Quadro com os símbolos de somar (+), Subtrair (-), Multiplicar (\*) e Dividir (/).

Fonte: Arquivos do Projeto – UCA - UFAC, 2013.

Para o desenvolvimento da atividade intitulada “O uso da planilha eletrônica Kspread como forma de ensinar atividades de resolução de problemas com as operações aritméticas no ensino da matemática” utilizamos como recurso didático: data-show, notebook, laptops UCA, um para cada aluno, uma sequência de atividades utilizando a planilha e duas filmadoras.

Dessa forma o professor poderá avaliar o aluno durante a aplicação da atividade instigando os mesmos a responderem as perguntas oralmente. Vejamos a experiência realizada no CAP – UFAC. na próxima seção desse artigo.

## ATIVIDADES COM A PLANILHA ELETRÔNICA KSPREAD COM O 6º ANO NO CAP - UFAC

A atividade foi desenvolvida no Colégio de Aplicação, criado em onze de dezembro de 1981, através da resolução nº 22, do Conselho Universitário da Universidade Federal do Acre - UFAC, localizado no município de Rio Branco no centro da cidade e tem como finalidade promover experiências de ensino e aprendizagem. Além de oferecer Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Médio é um espaço também voltado para a observação, pesquisa e prática docente dos alunos das licenciaturas com o intuito de atuar no ensino,

pesquisa e extensão.

O Colégio de Aplicação (CAp) no dia 28 de maio de 2011 disponibilizou os Laptops Educacionais a todos os alunos da referida escola, em uma reunião solene com a presença da Reitoria da Ufac, representada pelo Prof. Dr. Pascoal Torres Muniz; do diretor do DICPEG, Prof. Dr. Minoru Kimpara; da coordenadora do Projeto UCA/UFAC, prof<sup>a</sup> M.Sc. Salete Maria Chalub Bandeira; da formadora Eliete Lima; do gestor Cleilton França; da equipe administrativa do CAp; de pais, professores e demais pesquisadores do projeto UCA.

O referido projeto é uma parceria entre MEC/SEE-NTE/UNDIME-NTEM/UFAC e encontra fundamentação na Lei nº. 12.249, de 11 de junho de 2010. O objetivo geral é constituir condições favoráveis ao desenvolvimento de formação continuada em Tecnologias de Informação e Comunicação para professores e gestores das escolas participantes do Piloto do Programa UCA no estado do Acre, com vistas à melhoria dos processos de ensinar e aprender, mediados por metodologias cooperativas, alicerçadas por ferramentas digitais. As nove escolas do Estado contempladas com o Projeto UCA, receberam do MEC, os laptops educacionais para todos os alunos, professores e gestores.

Para que a atividade fosse realizada entramos em contato com a escola e conversamos com o professor do 6º ano de matemática explicando a que a atividade se propunha, pois mesmo havia entrado na escola recentemente e não tinha recebido a formação

com a equipe do projeto. O mesmo nos recebeu muito bem e marcamos a atividade para o dia 17/09/2013, pois o professor de matemática fez questão que ficássemos o turno da manhã inteiro, 4h de aula, especificamente para essa atividade com um intervalo de 30 minutos para que ele pudesse também ver a aula passo a passo. Para que a atividade fosse realizada os alunos um dia antes da aula levaram os laptops para casa para que a máquina fosse carregada para eles utilizarem no dia seguinte.

Trabalhamos com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com a presença do professor de matemática da turma. Vale destacar que esse professor estava iniciando suas atividades de docência e não tinha recebido a formação da equipe do projeto Uca essa foi uma das maiores dificuldades encontradas na execução do projeto como um todo nas escolas contempladas.

Ao iniciarmos o trabalho, falamos um pouco sobre a importância das planilhas eletrônicas e sua utilização no dia a dia das pessoas, em especial a planilha eletrônica Kspread. Também mostramos aos alunos as principais teclas do computador UCA e como utilizá-las. Foram expostos a eles os símbolos matemáticos que seriam utilizados por eles no decorrer das atividades utilizando para isso o datashow e o próprio laptop portátil para que eles pudessem perceber que alguns desses símbolos são diferentes do que eles costumavam usar no dia a dia das aulas de matemática para realizar as atividades. Conforme tabela 01.

Tabela 1: Representação de símbolos matemáticos no laptop UCA

Símbolos Matemáticos	Símbolos matemáticos no computador
+	+
-	-
x	* (asterisco)
CÓNDIÇÃO: se	/ If
= Se (condição; se verdadeiro; se falso)	

Fonte: Bandeira e Bezerra (2012).

Os símbolos de multiplicação e divisão foram considerados novidades para muitas crianças, pois alguns deles só conheciam esses símbolos na linguagem matemática, sendo novidade na linguagem do laptop: \* (asterisco

para multiplicar) e / (barra invertida para dividir).

Entregamos uma cópia para cada aluno, contendo as atividades que iríamos desenvolver com eles, e a partir daí, eles começaram a



desenvolver as atividades no caderno e depois no computador. À medida que as dúvidas iam surgindo, nós procurávamos auxiliá-los para que eles pudessem obter resultados positivos.

Vamos às atividades com situações problemas envolvendo as operações fundamentais com n.ºs naturais e na sequência vamos pensar na resolução dos problemas a seguir com o auxílio da planilha presente no

laptop UCA.

**Atividade 1:** Marcelo tinha R\$ 225,00 e ganhou de seu tio uma nota de R\$ 75,00. Agora ele tem?

**Professor:** Se Marcelo ganhou dinheiro de seu tio a operação é de Adição ou subtração?

**Alunos:** É de adição. Logo efetuaram o seguinte cálculo no caderno:

$$\begin{array}{r} 225 \\ + 75 \\ \hline 300 \end{array}$$

**Figura 04:** Cálculo efetuado no caderno do Aluno

Fonte: Fotos tiradas em 17/09/2013 no CAp

**Professor:** Que operação vocês utilizaram para encontrar a solução?

**Alunos:** Utilizamos a adição de duas parcelas professora.

**Professora:** Muito bem.

Dando continuidade a nossa aula fomos para o computador e solicitamos que os alunos tentassem utilizar os passos explicados anteriormente para se chegar à planilha eletrônica em branco (utilizando o software Kspread). Continuamos instigando-os com perguntas.

**Professor:** Quais os passos para chegar à planilha?

**Alunos:** Primeiramente devemos **ligar**

o computador, depois dou o comando para o computador que o professor apresentou no datashow. Será que eu lembro ainda? Vou pelo caminho mais curto: **Metasy->Pesquisar->Digita o nome Kspread->seleciona planilha eletrônica->Geral->selecione uma planilha em branco->enter** ou clicar no ícone, use este modelo. Vide figura 02.

**Professor:** Todos chegaram à planilha em branco?

**Alunos:** Sim professora.

**Professora:** Agora copie no caderno a linguagem utilizada por você para que o computador entendesse que você queria chegar à planilha em branco.

**Alunos:**

METASYS -> CLICA PESQUISAR ->  
KSPREAD -> PLANILHA ELETRÔNICA  
-> GERAL -> PLANILHA EM BRANCO  
-> USAR ESTE MODELO

**Figura 05:** Passos do caderno de um Aluno

Fonte: Fotos tiradas em 17/09/2013 no CAp

Agora vamos inserir os dados do problema na planilha eletrônica;

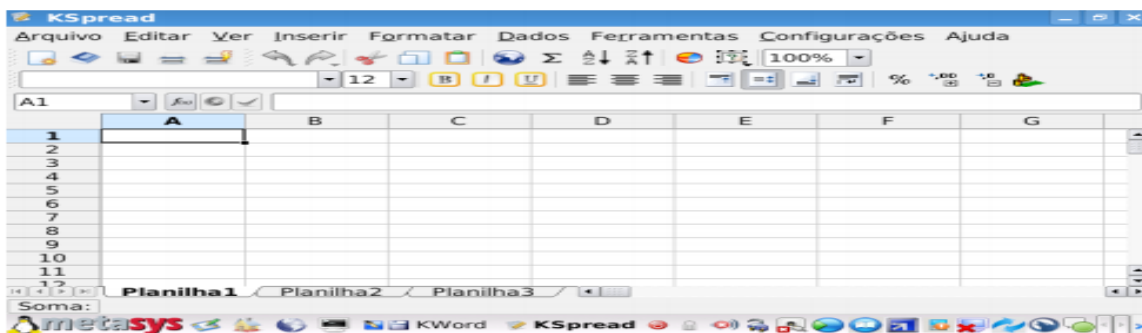


Figura 06: Planilha em Branco (Kspread).

Dicas: Toda fórmula inicia com o símbolo = (igual);

Dando sequência as atividades verão como entrar com os dados na planilha.

**Professor:** Como devem agora resolver a atividade 01 no computador.

**Alunos:** Devemos digitar na planilha

que abrimos, = 225+75 e apertar a tecla (↵), situada a direita no teclado, que significa **enter** (confirmação).

**Professor:** Qual o resultado que está na célula A1? É igual ao do caderno?

**Aluno:** Na célula A1 temos o número 225 que é igual ao do nosso caderno.

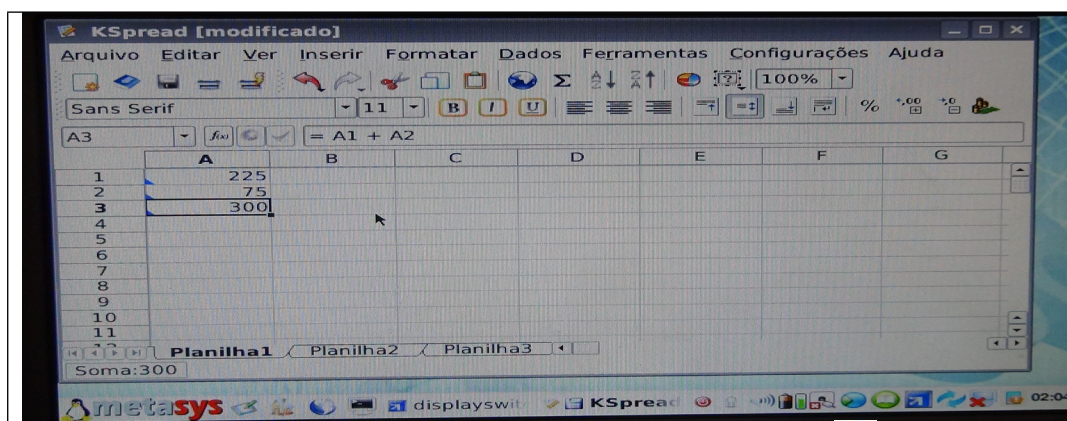


Figura 07: Cálculo efetuado no laptop (= A1 + A2 enter (↵))  
Fonte: Fotos tiradas em 17/09/2013 no CAP

**Professor:** Na célula A3 é o resultado de que operação? Dê a resposta na linguagem do computador, usando a fórmula.

**Aluno:** = A1 + A2 enter (↵)

**Professor:** Qual o resultado que está na célula A1? É igual ao do caderno?

**Aluno:** Na célula A1 temos o número 225 que é igual ao do nosso caderno.

**Atividade 02:** Marcelo tinha R\$ 225,00 e ganhou de seu tio uma nota de R\$ 75,00. Agora ele tem R\$.300,00. Comprou um DVD Playstation 3D no valor de R\$ 98,00, ficou com quanto?

### Caderno

$$\begin{array}{r} 200 \\ - 98 \\ \hline 202 \end{array}$$

### Computador

The screenshot shows a KSpread spreadsheet with the following data:

	A	B	C
1	225		
2	75		
3	300		
4	98		
5	202		
6			
7			
8			
9			
10			
11			

The formula bar shows  $=A3 - A4$  and the status bar shows "Soma:202".

**Figura 08:** Cálculo no caderno e efetuado no laptop (= A3 - A4 enter)

Fonte: Fotos tiradas em 17/09/2013 no CAP

**Atividade 03:** A quantia que lhe restou  
divida com seu colega. Quanto cada um ficou?

### Caderno

$$\begin{array}{r} 202 \mid 2 \\ - 20 \\ \hline 002 \\ - 2 \\ \hline 0 \end{array}$$

### Computador

The screenshot shows a KSpread spreadsheet with the following data:

	A	B	C
1	225		
2	75		
3	300		
4	98		
5	202		
6	2		
7	101		
8			
9			
10			
11			

The formula bar shows  $=A5/A6$  and the status bar shows "Soma:101".

**Figura 09:** Cálculo no caderno e efetuado no laptop (= A5/A6 enter)

Fonte: Fotos tiradas em 17/09/2013 no CAP

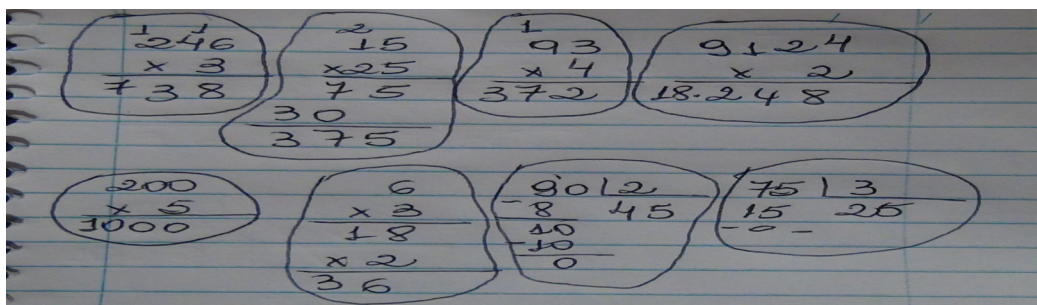
**Atividade 04:** Veja o vocabulário e  
resolva com o auxílio do computador. Utilizar  
a planilha eletrônica KSpread.

(a) O triplo de 246; (b) O produto quando

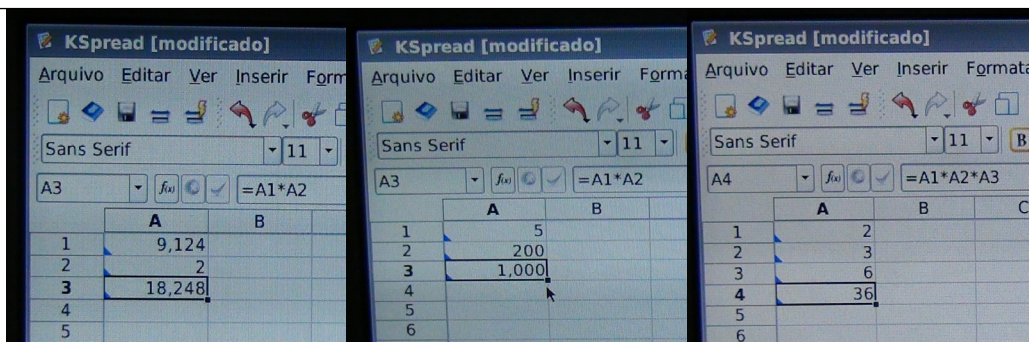
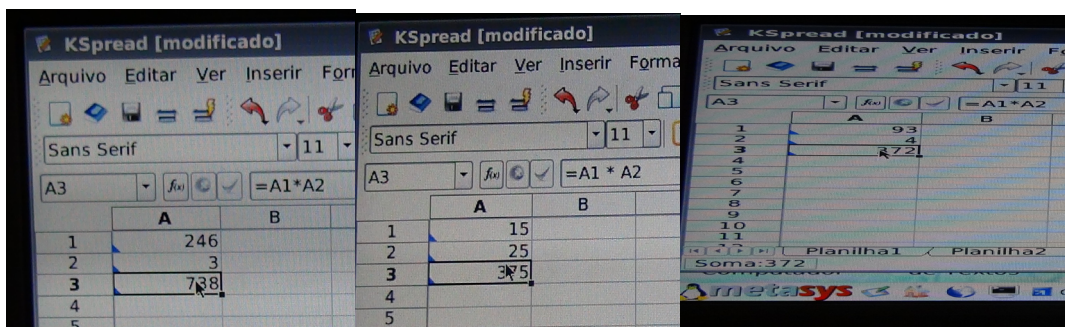
os fatores são 15 e 25; (c) O quádruplo de 93;  
(d) O dobro de 9124; (e) O quádruplo de 200;  
(f) O dobro do triplo de 6; (g) A metade de 90;  
(h) A terça parte de 75.



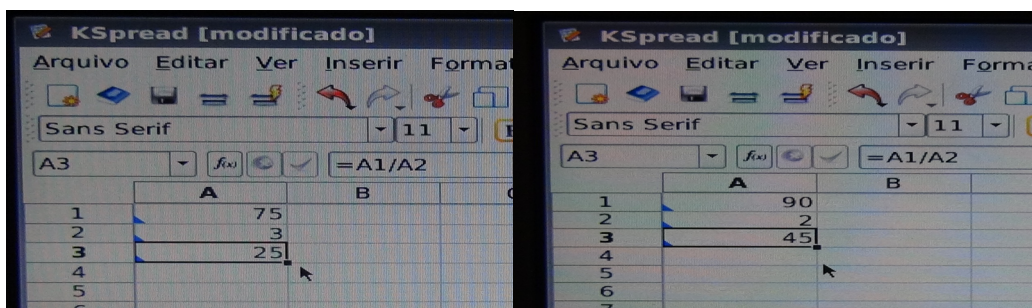
No caderno:



No computador:




No computador:




**Figura 10:** Cálculo no caderno e no laptop UCA

Fonte: Fotos tiradas em 17/09/2013 no CAP







Nessa etapa da atividade ficamos observando a forma que o aluno se manifestava frente a cada item da atividade. Os recursos por eles utilizados, as dúvidas mais frequentes. E notamos que à medida que a operação de multiplicação ia aumentando o valor dos fatores o grau de dificuldade deles era maior. Fato esse observado quando o instigava-os com perguntas ou vendo a resolução deles no caderno.




**A atividade 04** foi a que a maioria sentiu dificuldade, pois não conseguem interpretar os itens (b, c, e, f, h) dessa forma nos deteremos a comentar a mesma.




Inicialmente perguntamos para os alunos o que lembrava para eles as palavras dobro, triplo, quádruplo, quádruplo, quádruplo, fatores, produto de fatores, a metade, a terça parte, o dobro do triplo de um número qualquer.




Houve um silêncio na sala, mas aos poucos alguns começaram a responder as perguntas. As palavras: dobro, triplo, metade os mesmos tinham familiaridade, porém as outras eram surpresas para eles.




Assim começamos a brincar com suas idades envolvendo essas palavras. **Professora:** Eu tenho o dobro da idade do Professor de Matemática de vocês que tem 22 anos. Qual a minha idade?



**Aluno:** A senhora tem  $22 + 22 = 44$  anos. Outro colega disse então é a mesma coisa que multiplicarmos por dois, fazendo  $2 \times 22 = 44$  anos.




**Professora:** Então o que lembra vocês a palavra triplo, quádruplo, quádruplo.




**Aluno:** Se o dobro é duas vezes o número professora, agora fica fácil responder.


**Professora:** Vamos lá.



**Aluno:** O triplo de um número é três vezes esse número, O quádruplo de um número será ele multiplicado por quatro, o quádruplo de um número é ele multiplicado por cinco.




**Aluno:** Sei que para obter a metade de algo, seria pegar esse algo e dividir por dois. É como se eu trouxesse lanche para a escola e tivesse que dividir com o meu irmão.



**Professora:** Muito bem é isso aí. Mais se eu pedisse que você fosse a lanchonete e pedisse que comprasse um chocolate, mas que a terça parte dele era minha o que você faria?

**Aluno:** Deixa-me pensar. Já sei eu cortava o chocolate em três pedaços e uma dessas partes seria sua.



**Professora:** É isso aí. Mas agora vamos misturar um pouco. O que significa “o dobro,

do triplo de algo”. Agora a senhora me pegou. Vamos ver.

**Aluno:** Se o dobro é duas vezes algo, o triplo é três vezes algo podemos resolver de duas maneiras: Começo pelo triplo e depois vou para o dobro ou faço tudo na sequência. Se tiver quatro canetas, mas preciso do dobro do triplo de canetas para que meus colegas todos tenham canetas ficamos com  $2 \times 3 \times 4 = 24$  canetas para serem distribuídas ou então você pode resolver por etapas: o triplo de quatro canetas é  $3 \times 4 = 12$  canetas e o dobro de 12 canetas seria  $2 \times 12 = 24$  canetas. Observe que ambas as formas de pensar chegamos ao resultado.

Essa conversa entre professor e aluno nos remete a um educador matemático que diz que, “ensinar matemática valorizando os porquês é escolher um tipo de ensino que opta por processo e não por resultado, opta por aprendizagem com significado e não por simples memorização”. O professor precisa estar “consciente de que todo por quê? Exige dele conhecimento do conteúdo e conhecimento sobre como ensiná-lo”. (LORENZATO, 2010, p.97-98)


Da mesma forma na prática pedagógica a presença do por que indica que a situação de aprendizagem está ganhando sentido, onde as perguntas revelam os pontos de dificuldades de aprendizagem, indicando o que necessita de revisão ou de modificação de estratégia de ensino daí a importância do professor estar atento às perguntas dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS




Com este artigo professores de matemática podem estar fazendo o uso da planilha eletrônica presente no laptop UCA como forma de explorar operações aritméticas utilizando a resolução de problemas conforme as indicadas.

O laptop é uma ferramenta poderosa que pode auxiliar no aprendizado, e com atividades trabalhadas de maneira simples e mediada pelo professor, pode também levar os alunos a olhar para essa disciplina de forma diferente.

Essa atividade mostrou a facilidade que os alunos têm para trabalhar com novas tecnologias e ficam bastante motivados frente às novas descobertas. Mostrando que quanto mais cedo o uso da tecnologia for introduzido, mais facilmente, preparo e criatividade terão




os alunos para usá-la em outras fases de sua escolaridade. Em relação ao professor esses ainda resistem em trabalhar com o computador em sala de aula sempre apontando alguma dificuldade de inseri-lo como ferramenta pedagógica em suas aulas.



Agradecemos a equipe do projeto de pesquisa LAPTOP EDUCACIONAL UCA - Análise das práticas pedagógicas e da formação dos professores das escolas do Projeto Piloto do Acre por tornar possível essa aproximação das pesquisadoras da UFAC com as escolas contempladas pelo projeto. À equipe de formação do Projeto Piloto e parceiros da SEE/NTE, UNDIME/NTEM e UFAC e aos dois bolsistas do Curso de Licenciatura em Matemática que ajudaram a tornar ações dessa natureza possíveis. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por financiar o projeto *Laptop Educacional UCA - Análise das Práticas Pedagógicas e da Formação dos professores das Escolas do Projeto piloto do Acre* do qual este estudo faz parte.



## REFERÊNCIAS BLIOGRÁFICAS



BANDEIRA, Salete M. C.; BEZERRA, Simone M. C. B. **Oficinas pedagógicas de matemática e a inclusão do computador na sala de aula.** In: VI Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, 2012, Rio Branco. *Anais*. Editora da Ufac – Edufac, 2012, p. xx – xxx. 1 CD-ROM.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender Matemática.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores)

MORGADO, M.J.L. **A utilização pedagógica da planilha eletrônica de cálculo no ensino e aprendizagem de matemática.** In: *Anais do I Simpósio de Educação em Pedagogia*, 2002, São Paulo. *Anais ...* Bauru: 2002.

MOURA, M. O. **A atividade de ensino como unidade formadora.** *Bolema*, ano II, n. 12, p. 29-43, 1996a.

NAKAMURA, Érika M.; MOURA, Anna R. L. **Problematizando práticas socioculturais na Formação Inicial de Professores: Contribuições da Terapia Filisófica Wittgensteiniana.** In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. *Anais...* Junqueira & Marins Editores, 2012, p. 4405-4415. 1 CD –ROM.

# UMA TERAPIA GRAMATICAL/DECONSTRUTIVA DE PRÁTICAS ESCOLARES MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL NO ÂMBITO DO ESTÁGIO

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra  
*Universidade Federal do Acre*  
Anna Regina Lanner de Moura  
*Universidade Estadual de Campinas*

## RESUMO

A presente pesquisa procura investigar como diferentes jogos de linguagem se situam na formação inicial do professor de matemática na disciplina de Estágio Supervisionado, organizada na perspectiva da teoria da atividade. “Jogo de linguagem” é aqui entendido no sentido wittgensteiniano de que a unidade básica de significação, o todo dentro do qual as palavras adquirem significação, não é um conjunto de frases, mas uma prática de uso, uma atividade, *um jogo de linguagem*. Tendo por referência a abordagem da linguagem de Wittgenstein e a organização das ações de ensino na concepção da Teoria da Atividade pretende-se indisciplinarizar os conteúdos da formação inicial e ver de outras formas esta formação no âmbito do estágio. A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo do corpus que será constituído pelas narrativas dos alunos, gravações em vídeos das aulas, registros da pesquisadora, material das aulas e pelas entrevistas realizadas com alunos da disciplina. Entende-se que as diferenças e semelhanças entre uma prática cultural/jogo de linguagem e outro não está nele em si, mas nos seus rastros de significados. Assumir uma terapia gramatical desconstrutiva/indisciplinar dos jogos de linguagem ocorridos na disciplina de Estágio nos leva a reinterpretar esses jogos deslocando-os por rastros de significados pré-interpretados historicamente, buscando esclarecer como hoje estão situados na formação inicial do professor de matemática.

**Palavras-chave:** Terapia desconstrutiva. Jogos de linguagem. Formação inicial do professor de matemática. Teoria da atividade.

## INTRODUÇÃO


O artigo que apresentamos tem o intuito de mostrar a problematização do “Uso do

Boleto de energia” e da “Conta de água”, iniciada no dia dezoito de março de 2013, com a turma do sexto período de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II do Curso de Licenciatura em Matemática incitando tanto professor como o aluno a descoberta e preocupando-se com quando, por que e como usar problematização para que a mesma contribua efetivamente para a construção do conhecimento.





Acreditando ser a universidade o lugar “privilegiado” onde nem todos os estudantes conseguem acesso, mas é o lugar onde a aprendizagem deve acontecer. Cabe ao professor propor atividades respeitando o que o estudante traz incorporado a sua estrutura cognitiva. Dessa forma pretende-se problematizar práticas culturais no âmbito do estágio com o intuito de perceber o conhecimento matemático embutido nessas atividades e outras relações importantes ao futuro profissional da educação, “o professor”.

Destarte, nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II caberá ao professor a organização do ensino que será abordado na sala de aula, sendo um mediador da atividade do estudante onde deverá criar condições para que o estudante queira aprender sendo um dos principais objetivos de sua atividade de ensino.




Abreu (1995, p. 29), por exemplo, propõe considerar a matemática, não como um conjunto único, coerente e unificado de conhecimentos, visto de modo uniforme por todos, e em todas as situações, mas como um conjunto variável de conhecimentos que pode ser representado de diferentes maneiras, por diferentes indivíduos, nas diferentes práticas em que esses conhecimentos são utilizados. Nesta perspectiva, esta autora procura, por meio do conceito sociológico de *representação social*, integrar os aspectos cognitivos, afetivos e axiológicos envolvidos na atividade matemática em diferentes práticas sociais. Assim, para ela,




os valores seriam indissociáveis da cognição e o desempenho na aprendizagem matemática dependeria não só de elementos mediadores, mas também de propósitos, valores e regras que a eles sempre se agregariam. E no que diz respeito aos significados que se constituem em diferentes práticas de mobilização escolar de cultura matemática, poderíamos dizer que não são necessariamente únicos, nem definitivos ou convergentes.




Dessa forma o conceito de prática conota fazer algo, mas não simplesmente fazer algo em si mesmo e por si mesmo; é fazer algo em um contexto histórico e social que outorga uma estrutura e um significado ao que fazemos. Em termos gerais, o emprego que faço aqui do conceito de prática não pertence a nenhum dos lados das dicotomias tradicionais que separam a ação do conhecimento, o manual do mental, o concreto do abstrato. O processo de participar em uma prática sempre implica que toda pessoa atue e conheça ao mesmo tempo. Na prática, a chamada atividade manual não é irreflexiva e a atividade mental não é incorpórea. E nenhuma delas é o concreto solidamente evidente, nem o abstrato transcendentemente geral (...). Algumas comunidades se especializam na produção de teorias, mas isso também é uma prática. Portanto, a distinção entre o teórico e o prático se refere a uma distinção entre empreendimentos e não a uma distinção fundamental entre as qualidades da experiência e o conhecimento do ser humano. (Wenger, 2001, p. 71-72).



As atividades aqui relatadas fazem parte da minha pesquisa de doutorado em andamento, realizada na disciplina Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II, com vinte e quatro sujeitos, organizados em pequenos grupos, dentro de um contexto de redescoberta, objetivando-se compreender os significados de ensinar e aprender matemática, produzidos por estudantes estagiários num contexto de prática de formação que faz uso da problematização de práticas culturais organizadas em atividades de ensino.



Dentre as práticas problematizadas destacaram-se: a prática de jogos, práticas dos usos dos nove fora, prática de usos do código de barras, prática dos usos de enigmas e práticas dos usos do boleto de energia.



Nesse estudo exploratório buscou-se captar a presença de elementos fundamentais da Teoria da Atividade desenvolvida por Alexei N. Leontiev, onde a categoria fundamental

dessa teoria é a atividade e como os alunos se mobilizam na busca do sentido da atividade.

## **CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE E CONCEPÇÕES DA FILOSOFIA DE WITTGENSTEIN NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

A abordagem aqui realizada está inserida nas discussões sobre a aula, seus artefatos, seus sujeitos e as relações que se estabelecem em seu acontecimento na formação inicial de formação de professores. De modo particular, trata-se de uma abordagem sobre a Teoria da Atividade. A escolha desse referencial pode ser sintetizada na seguinte formulação: quais são os conceitos presentes na teoria da atividade e quais suas possibilidades de estimular estudos empíricos no contexto de sala de aula?

Dentre os conceitos estabelecidos podemos destacar o de atividade, desenvolvido por Leontiev (1978, p. 50), sendo “uma unidade molar, não aditiva da vida do sujeito, [...] é um sistema que tem a sua estrutura, as suas transições e transformações internas, o seu próprio desenvolvimento”. Nesse contexto, o conceito de atividade pressupõe que a sua estrutura geral seja caracterizada pela orientação e pela execução. Na orientação, a atividade compreende as necessidades, os motivos, o objeto e as tarefas. Na execução, a atividade é constituída pelas ações e operações (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 22-23).

A atividade realiza-se através de um conjunto de ações e operações cujo significado social é derivado de elementos coletivos. É um processo dirigido por um motivo, aquele onde uma ou outra necessidade é objetivada. Segundo Leontiev (1978), a Atividade tem como característica o motivo pelo qual o sujeito se dispõe a agir a partir de uma necessidade. Nesse intuito, a condição primeira de toda Atividade é uma necessidade.

Em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve-se por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se objetiva nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978. P. 115).



O motivo impulsiona o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para efetivá-los. A ação é ao mesmo tempo estimulada pelo motivo e direcionada para o objetivo, sendo “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele

faz parte” (LEONTIEV, 2010, p.61).

Vejam os esquemas de Atividade Humana propostos por (CEDRO, 2008, p. 27), em sua tese de doutorado intitulada, “*O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática*”. Vide Figura 1.

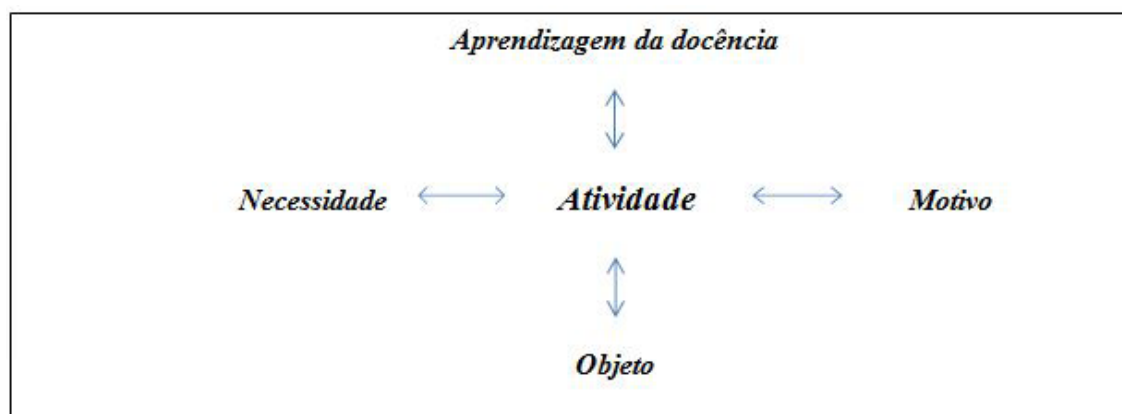


Figura 1: Relação entre a aprendizagem da docência e sua condição de atividade. (Adap. de RIBEIRO, p. 48).  
Fonte: Projeto de Tese de Doutorado, 07 de julho de 2013

No que concerne a nossa investigação, no âmbito do Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa, acredita-se que este adquire determinados significados/sentidos quando as condições de organização da prática docente tem como parâmetros a Teoria da Atividade.

Assim a necessidade consiste em aprender a formar para ensinar; o objeto é a atividade de ensino e o motivo deve possibilitar ao estudante a aprendizagem da organização da prática docente no enfoque da teoria da atividade e problematização de práticas. Moura (2010, p.89) diz que:

A busca da organização do ensino, recorrendo à articulação entre a teoria e a prática, é que constitui a atividade do professor; mais especificamente a atividade de ensino. Essa atividade se constituirá como práxis pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e estudantes.

Podemos dizer que dentro da perspectiva histórico-cultural, o homem se constitui pelo trabalho, entendendo este como uma atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos, então “o professor constitui-se professor pelo seu trabalho, a atividade de ensino, isto é, o professor constitui-se


professor na atividade de ensino” (MORETTI, 2007, p. 101).

Logo a atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. O professor que se coloca em atividade de ensino continua se apropriando de “conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento de seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade da aprendizagem de seus estudantes” (MOURA, 2010, p. 90).


Fato esse observado com as problematizações realizadas no Estágio que relataremos em outra sessão.

## A ATIVIDADE


Ao trazer a tona “Analisando a Conta de Luz” com a temática: Energia que se gasta, energia que se paga e a conta de água, com a temática “consoma o necessário, não desperdice água” os discentes Gabriel e Rafael, nomes fictícios atribuídos aos alunos do sexto período do curso de matemática iniciaram um estudo sobre modelagem baseados em autores como Maria Salett Biembengut e Nelson Hein (2000) através da obra “Modelagem Matemática no Ensino”, onde abordaram uma




situação problema referente à conta de energia elétrica e a conta de água, cuja concessionária responsável por prestar quaisquer informações é a Eletroacre (luz) situada no município de Rio Branco no estado do Acre.




Os alunos foram motivados pela professora da disciplina Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II, a buscar assuntos do cotidiano dos mesmos ou que se aproximasse bastante da realidade deles para ensinar matemática. Então surgiu a ideia de analisar como é feito o cálculo da tarifa de luz e água.




Para o desenvolvimento da atividade surgiram as perguntas: Como é feito o cálculo das tarifas de luz e água no estado do Acre? Quais as empresas responsáveis no estado do Acre pela regularização das tarifas?



A busca da resposta a essas questões foi feita inicialmente na internet onde o grupo descobriu que a empresa que regulariza as tarifas de luz nos estados é a ANEEL (Agência Nacional de Energia Elétrica) e a água aqui no Acre é o SAERB (Serviço de Água e Esgoto de Rio Branco). De posse dessas informações, no dia 11/03/2013, entraram no site [www.aneel.gov.br](http://www.aneel.gov.br) onde tiveram acesso a uma tabela da ANEEL constando o valor das taxas de cobrança para cada estado do Brasil e no site da SAERB, [www.riobranco.ac.gov/saerb](http://www.riobranco.ac.gov/saerb), para a água. Também tiveram acesso a um material explicando como é feita a leitura dos medidores de luz e água, e ainda alguns talões de luz e água. De posse do material observaram também que o valor cobrado para água somente olhando para tabela tirada no site da SAERB era dividido em categorias: residencial, comercial, industrial e pública. Até aqui não tinha sido feita nenhuma visita à empresa Eletroacre, pois não se tinha pensado em explorar os impostos do boleto de energia e nem se sabia como eram as divisões por categorias para a cobrança da taxa de luz. O grupo se organizou primeiramente fazendo um levantamento sobre os temas nos sites das empresas responsáveis pela tarifa de água e de luz no nosso estado.



Diante de todo esse planejamento do grupo com levantamento de material, e um questionário composto de quatro questões iniciais a atividade foi realizada na sala de aula do 6º período do curso de matemática ao qual a disciplina Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II estava sendo realizada no dia 18/03/2013.



A finalidade da aula foi levar situações-

problema do dia-a-dia para dentro da sala de aula para ensinar matemática explorando uma das tendências da Educação Matemática que é a modelagem matemática. A Modelagem Matemática é uma alternativa de ensino-aprendizagem na qual a Matemática trabalhada com os alunos parte de seus próprios interesses, e o conteúdo desenvolvido tem origem no tema a ser problematizado, nas dificuldades do dia-a-dia, nas situações de vida. Valoriza o aluno no contexto social em que o mesmo está inserido, proporcionando-lhe condições para ser uma pessoa crítica, criativa e capaz de superar suas dificuldades.

Já BORBA, MENEGHETTI e HERMINI (1997) referem-se à Modelagem Matemática como um enfoque didático-pedagógico que busca na matematização dos temas escolhidos prioritariamente pelos alunos, uma alternativa para a Educação Matemática.

## GRUPO EM ATIVIDADE

Na sala de aula a turma foi organizada em quatro grupos onde foi entregue uma cópia de cada material com as informações frente à luz e a água e o questionário com as atividades que serão relatadas a seguir. Onde cada grupo ficou com uma categoria para o valor cobrado pela água: residencial, comercial, industrial e pública. Na sequência das atividades realizadas foram expostas as etapas da modelagem proposta por Biembengutt e Hein.

Dentre as etapas propostas por Biembengutt e Hein (2000, p. 13), destacam-se: **Interação** (reconhecimento da situação-problema; familiarização com o assunto a ser modelado → referencial teórico). **Matematização** (formulação do problema → hipótese; resolução do problema em termos do modelo. **Modelo Matemático** (interpretação da solução; validação do modelo → avaliação).

Os discentes prosseguiram o estudo detalhando melhor as etapas: **A interação**. Uma vez delineada a situação que se pretende estudar, explorando o boleto de energia, fazemos um estudo sobre o assunto de modo direto (por meio de experiências em campo, de dados experimentais obtidos com especialistas da área) ou de modo indireto (por meio de livros, revistas especializadas, anais de eventos, entre outros. Observe que a situação-problema se torna cada vez mais clara, a medida que se vai interagindo com os dados. **Na matematização**

se dá a tradução da situação-problema para a linguagem matemática, aqui percebe-se que intuição, criatividade e experiência acumulada são elementos indispensáveis neste processo. O objetivo principal deste momento do processo de modelar é chegar a um conjunto de expressões aritméticas ou fórmulas, ou equações algébricas, ou gráfico, ou representações, ou programa computacional, que levem a solução ou permitam a dedução de uma solução. Nessa perspectiva, um conjunto de símbolos e relações matemáticas que procura traduzir, de alguma forma, um fenômeno em questão ou problema de situação real, denomina-se “modelo matemático”. Assim como a questão formulada, que permite a resolução da questão e de outras similares, pode ser considerada um modelo matemático. Nessa etapa é o momento de se avaliar o modelo matemático obtido quanto à validade e à importância. Dessa forma, os alunos analisam o resultado obtido, que se denomina validação. Nessa etapa é a hora de analisar se o que foi resolvido está ou não correto.

Diante de todo esse material os alunos teriam que responder as perguntas do questionário em três etapas: a primeira eles iriam se familiarizar com a problemática, a segunda eles iriam resolver os problemas em termos matemáticos e a terceira eles apresentariam a turma para que fosse verificado se os resultados eram válidos, ou seja, confirmaríamos se os resultados estavam corretos. A atividade relatada corresponderá a atividade referente a categoria comercial para a água, pois este grupo foi ao quadro responder. A tarifa utilizada para a energia foi a residencial, ainda não se sabia como era feita a divisão.

A **primeira** questão perguntava como era feita a leitura de luz e água e quais as unidades de cobrança. O grupo respondeu que em cada residência tem um relógio medidor, um para a luz e outro para a água. Para a luz existem dois tipos de relógio: o analógico e o digital, a luz é cobrada em kwh. Já para a água existe o relógio hidrômetro e a água é cobrada em m<sup>3</sup>.

Já a **segunda** questão perguntava: Quanto a SAERB cobra pela unidade de água na categoria, comercial e como é feito o cálculo do valor consumido de água de um estabelecimento que consumir 8m<sup>3</sup> de água na categoria comercial? **Estabeleça uma fórmula** que dê o valor pago para qualquer valor consumido na unidade estabelecida para

a água na categoria (comercial).

O grupo respondeu que existe uma tabela especificando o valor cobrado por metro cúbico – m<sup>3</sup>. Lembrando que 1m<sup>3</sup> equivale a 1000 litros (1000L).

Assim eles responderam que o valor pago para cada m<sup>3</sup> variava de acordo com a quantidade de água consumida, que é estabelecido da seguinte maneira:

De 0 - 10 m<sup>3</sup> / R\$2,830; De 11 - 15 m<sup>3</sup> / R\$2,926; De 16 - 25 m<sup>3</sup> / R\$4,290;

E maior ou igual a 25 / R\$4,516. A fórmula que eles criaram para o valor(V) pago para qualquer quantidade de água consumida em metros cúbicos na categoria (comercial) foi a seguinte:

$V = 2,830x$ , onde  $x \rightarrow m^3$ , se  $0 \leq x \leq 11$ ; ou

$V = 2,986x$ , onde  $x \rightarrow m^3$ , se  $11 \leq x \leq 16$ ; ou

$V = 4,290x$ , onde  $x \rightarrow m^3$ , se  $16 \leq x \leq 25$ ; ou

$V = 4,516x$ , onde  $x \rightarrow m^3$ , se  $x \geq 25$ .

A questão **três** perguntava quanto a eletroacre cobra pela unidade de energia no Acre? Se uma residência consumir 300kwh, quanto pagará no Acre, e se fosse no Amapá qual seria o valor? Estabeleça uma **fórmula** que dê o valor pago para qualquer valor consumido de energia para unidade estabelecida no Acre.

OBS: Desconsidere os impostos, ou chamem-os de I. Então o grupo respondeu que no Acre, 1kwh  $\rightarrow$  R\$0,37060

$300 \rightarrow X$  reais

Desta forma,  $\frac{1}{300} \frac{1}{300} = \frac{0,37060 \cdot 0,37060}{X \cdot X}$ , ou melhor,  $X = 0,37060 \times 300 = R\$111,18$ . Então o valor cobrado no acre seria R\$111,18(cento e onze reais e dezoito centavos).

No Amapá, 1kwh  $\rightarrow$  0,19729

$300kwh \rightarrow X$  reais.

Desta forma  $\frac{1}{300} \frac{1}{300} = \frac{0,19729 \cdot 0,19729}{X \cdot X}$ , ou melhor,  $X = 0,19729 \times 300 = R\$59,187$ .

Valor cobrado no Amapá. Qual o lucro dos moradores do Amapá?

O lucro seria  $111,18 - 59,187 = 51,993$ .

A fórmula que o grupo criou que daria o valor pago para qualquer valor consumido de energia no Acre foi a seguinte:

No Acre seria  $V(\text{valor pago})$ , sendo  $V = 0,3706xX + I$  onde  $X$  – kwh.

No Amapá seria  $V(\text{valor pago})$ , sendo  $V = 0,19129xX + I$ , onde  $X$  – kwh.

OBS: Os cálculos foram feitos frente somente a tarifa residencial, pois tínhamos em mãos somente a taxa da tarifa residencial.

A **quarta** questão era a seguinte: Uma torneira com 1 filete de um (1mm) desperdiça, em média, 2.088 litro de água por dia ou 62.640 litros por mês. Quanto seria pago por esse desperdício na categoria (comercial)?

Inicialmente fazemos  $2.088 \times 30 \text{ dias} = 62,64$  que equivale em  $\text{m}^3$ , a  $0,06264 \text{ m}^3$ . Dessa forma o valor pago pelo desperdício será de 2.830 reais de acordo com a tabela, pois de 0 –  $10 \text{ m}^3$  R\$2.830. OBS: o grupo errou os cálculos e passamos despercebidos, pois o desperdício

seria  $62.640 \text{ l} \rightarrow \frac{62.640}{1000} \rightarrow \frac{62.640}{1000} \text{ m}^3 = 62,640 \text{ m}^3$ , como acima de  $50 \text{ m}^3$  é cobrado R\$4,516, o valor pago seria,  $62,640 \times 4,516 = \text{R}\$282,88$ .

Verificou-se que nessa etapa da atividade os alunos erraram o resultado, fato observado quando assistimos a gravação da aula. Na sequência outro desafio foi lançado pela professora aos discentes. Trazerem para a próxima aula uma conta de luz para fazermos as contas e verificarmos se os resultados batiam com o valor cobrado. Já na aula seguinte o Gabriel foi para o quadro fazer as contas de um talão de luz para ver se os resultados batiam com o valor cobrado, mas na hora de calcular um dos valores de um dos impostos o resultado não bateu, então a professora perguntou a turma. Porque o resultado não está batendo com o valor cobrado? Após várias tentativas viram da necessidade de procurar a empresa para obter a informação que faltava quanto ao cálculo dos impostos.

Gabriel solicitou da professora um ofício e disse que estava motivado para saber o porquê do erro já que era carteiro e queria explicar isso para as comunidades que viviam no meio rural. Então o Gabriel procurou a empresa Eletroacre e primeiro foi atendido no setor de ouvidoria o qual forneceu para ele o material “conhecendo melhor sua fatura de energia elétrica”. O setor de ouvidoria o encaminhou para o setor de atendimento ao consumidor,

que forneceu para ele as **taxas do PIS e COFINS** em que eram justamente as taxas que os cálculos não estavam batendo. A pergunta que eles buscavam respostas era: como era feito os cálculos dos tributos cobrados nos talões de luz? Assim no dia 15/04/13 os funcionários foram prestar os esclarecimentos.

## RELATO DE VISITA FEITA PELO GABRIEL A EMPRESA ELETROACRE/ELETROBRÁS

No dia 02/04/2013 estive no setor OUVIDORIA, e a senhora “M” me atendeu com bastante cortesia expliquei para ela o motivo da minha visita, de imediato ela me forneceu o quadro com o valor das taxas da tarifa Convencional e também Material Didático via e-mail (CONHECENDO MELHOR SUA FATURA DE ENERGIA ELÉTRICA). A OUVIDORIA me encaminhou para a CENTRAL DE ATENDIMENTO AO CONSUMIDOR, para solicitar informações sobre a carga percentual tributária do PIS/COFINS/ICMS.

No dia 04/04/2013 estive na CENTRAL DE ATENDIMENTO AO CONSUMIDOR/ELETROACRE, falei com o senhor “C” e o mesmo informou que a taxa de cobrança percentual dos tributos PIS E COFINS são: 1,65% e 7,6%.


OBS.: Os valores informados não condizem com a base de cálculo feita pela Eletroacre, fato este que gerou erro na apresentação do trabalho acadêmico na UFAC (cálculo da conta de energia). Isso foi esclarecido estudando o material adquirido e relatado no dia 15/04 pelos funcionários da empresa. Os valores do PIS e COFINS são calculados de acordo com a “Base de Cálculo - BC”.

Onde a  $BC = \text{VALOR DO CONSUMO} / (1 - (\text{AL PIS} + \text{AL COFINS} + \text{AL ICMS}) / 100)$ . Finalizando, a informação advinda não serviu, no dia 12/04/2013 fui encaminhado para o setor de TRIBUTOS, e fui atendido pela senhora “G” e então tive a oportunidade de entender como funcionava a base de cálculo da conta de energia para os tributos citados, e também como é construída a taxa percentual mensal do PIS e COFINS, as quais dependem do gasto e faturamento da empresa. A experiência durante as visitas foi bastante gratificante e as informações colhidas foram de suma importância para que as dúvidas fossem esclarecidas”.







## DEPOIMENTOS




A experiência trouxe de novidade para nosso grupo que a problematização utilizada através da modelagem “requer muito planejamento para que a atividade não fuja dos planos estabelecidos, muita atenção para que cálculos errados não passem despercebidos, pois a parte mais importante da modelagem é a validação dos resultados” (Gabriel, maio 2013)




De início pensávamos somente em “ fazer alguns cálculos envolvendo a tarifa de energia, pois tínhamos em mãos somente algumas taxas e não pensávamos em explorá-la toda, mas fomos novamente instigados com perguntas”, Quem estabelece o valor da tarifa? Como é feito o cálculo da tarifa a ser paga em locais de difícil acesso em que não aparece uma pessoa para fazer a leitura e repassar para a empresa? Que conhecimentos matemáticos podemos explorar na conta de energia visando o ensino-aprendizagem de matemática?



Aqui percebemos a importância da mediação do professor na organização da atividade de ensino, incentivando sempre a irmos a busca da resposta para que pudéssemos esclarecer as nossas dúvidas quanto aos impostos, pois não podíamos dar continuidade a atividade com cálculos que não davam certo. Então Rafael diz, “começamos com um projeto inicial de atividade com poucos dados e informações e a professora ampliou a nossa visão sempre nos instigando a buscar mais informações para que o trabalho fosse aprofundado com bastante êxito”.



Constatamos que a formação dos funcionários era em Direito e Geografia, o que não condiz com o setor no qual trabalham. Eles esclareceram algumas dúvidas que tínhamos como, por exemplo, pensávamos que se a rede fosse monofásica, bifásica ou trifásica para cada uma delas tínhamos um valor específico e isso não era verdade. Outra questão foi com relação aos locais de difícil acesso. Eles informaram que faziam uma média dos últimos três meses para cobrarem o consumo. Outra questão esclarecida foi com relação a taxa de iluminação pública que as pessoas reclamam na eletroacre quando por exemplo queima uma luz do poste. Esse serviço deve ser reclamado na prefeitura que é a responsável.



Descobrimos com a palestra dos

funcionários que a cada mês a taxa dos tributos (do COFINS, PIS) são diferenciadas e depende do rendimento que a empresa consegue arrecadar fato que nos levava ao erro quando calculávamos o valor desses tributos pois não pegávamos a taxa correspondente ao mês da conta.

Na sequência os alunos apresentaram alguns boletos de contas de energia e instigaram a turma a analisar agora o valor pago frente aos impostos federais, estaduais e municipais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos quando trabalhamos com problematização de práticas culturais um envolvimento conjunto da turma para sanar o problema que está sendo investigado.

Tanto o discente como o docente se envolvem na atividade em busca da resposta a questão investigada e isso é feito de forma conjunta e mediada pelo professor quanto à organização da atividade.

Apreendemos durante essa atividade aqui relatada nesse artigo o discente em formação inicial totalmente envolvido com sua formação com uma preocupação constante em participar de atividades de ensino que os levem a melhoria do seu fazer matemático. Hoje eles procuram mesmo com dificuldades financeiras participar dos eventos de prática e de Educação Matemática com o intuito de fazer um currículo ainda na graduação.

A disciplina de estágio proporcionou aos mesmos a participação com apresentação de trabalhos em eventos na UFAC, no IV SHIAM e no XI ENEM. Assim percebe-se uma preocupação dos mesmos com sua formação desde a graduação procurando vivenciar práticas inovadoras desde o momento que chegam a universidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, G. **A teoria das representações sociais e a cognição matemática.** *Quadrante*, Lisboa, v. 4, n. 1, 1995.

BORBA, M. C.; MENEGHETTI, R. C. G.; HERMINI, H. A. **Modelagem, Calculadora Gráfica e Interdisciplinaridade na Sala de Aula de um curso de Ciências Biológicas.** *A Educação Matemática em Revista – SBEM/SP*, Ano 5 – n<sup>o</sup>

3, 1997.

BIEMBENGUT, Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. São Paulo: Contexto, 2000.

CEDRO, W. L. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural**. 2008. 242f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. de: Maria da Penna Villalobos. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ícone, 2010. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MORETTI, V. D. Professores de Matemática em

Atividade de Ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. 206f. Tese (Doutorado em Educação): Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, M. O. (Org.) **A atividade Pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

MORETTI, V. D. Professores de Matemática em Atividade de Ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. 206f. Tese (Doutorado em Educação): Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidad**. Barcelona: Paidós, 2001.

# ORATURA E IDENTIDADE NA COMUNIDADE DE NAZARÉ - RONDÔNIA

Simone Norberto

Miguel Neneve

*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O legado da tradição oral da comunidade de Nazaré, distrito de Porto Velho, Rondônia, tem motivado a população num movimento cultural que os pós-coloniais identificam como “oratura”, pois trazem a marca da oralidade, sem perder a expressividade e a comunicabilidade inerente à fala ou narrativa. Trata-se de uma fusão das formas artísticas, o que o escritor e crítico africano Ngugi wa Thiong’o chama de um jogo dinâmico de formas que rechaçam as fronteiras entre o oral e o escrito. Ngugi não foi o primeiro a se referir ao termo, mas difunde em sua obra a conceitualização feita originalmente pelo linguista ugandense Pio Zirimu, na década de 70. “Mais do que a fusão de todas as formas de arte, é uma visão total da vida. É a cápsula de sentimento, pensamento, imaginação, gosto e audição. É o fluxo de um espírito criativo” (1988, p. 215). A partir da pesquisa feita nas narrativas da comunidade e nas canções produzidas pelo grupo musical de Nazaré é possível detectar como isso ocorre. A utilização da linguagem ribeirinha, da palavra relacionada à cultura local, retoma a tradição, a oralidade subjugada e recalcada pela colonização. É expressão que reflete a fala, a narrativa, a tradição popular, não canônica, não standart, não hegemônica, diferente do grupo sócio-cultural dominante. Buscar no passado referências para a conduta no presente, remonta à sacralidade da origem e fundação do lugar. E mais, ver refletir-se em uma nova consciência identitária, dentro de uma ótica pós-colonial.

**Palavras-chave:** Oratura. Oralidade. Pós-colonialismo. Tradição. Identidade.

## ORATURA E IDENTIDADE NA COMUNIDADE DE NAZARÉ/RO O PÓS-COLONIALISMO


A análise pós-colonial propõe repensar a cultura a partir de uma visão anti-imperialista, anti-canônica e sob o ponto de

vista dos colonizados. Para isso, evoca os traços e características culturais anteriores à colonização, o despertar de consciência sobre o que a colonização provocou à cultura colonizada e ainda, o engajamento em uma reação mais violenta, assim como foi o processo colonizador.


É a posição de Frantz Fanon, psiquiatra martinicano que refletiu sobre a condição da África e do mundo árabe. Para o autor, o sistema colonialista é perverso, pois classifica as pessoas, objetifica o outro e aniquila a cultura não europeia. Fanon desmascara a ação do “colono-colonizador”, atribuindo a ele a atitude de quem representa, defende e se comporta como uma extensão da metrópole, na exploração, violação e usurpação do país colonizado. “A imobilidade na qual o nativo está fixado pode ser questionada se ele mesmo decide por um fim à história da colonização - a história da pilhagem - e fazer emergir a história da nação - a história da colonização” (Fanon, 1968 p. 40).

Para Fanon, são três as fases experimentadas na cultura durante o processo de ocupação colonial. Na primeira, o intelectual colonizado prova que assimilou a cultura do colonizador, imitando seus modelos. Na segunda fase, o colonizado reage contra o colonizador e tenta se recordar do passado. “Velhos episódios da infância surgirão do fundo da memória, velhas lendas serão reinterpretadas em função de uma estética de empréstimo e de uma concepção de mundo descoberta por outros céus”. A terceira fase, a “nacional” ou a do “combate”, o intelectual depois de ter-se encontrado com o povo se transforma em o despertador do povo, mediante a luta pela liberdade da nação (Fanon, 1968, p. 184).


Acrescenta, ainda, que a luta organizada e consciente empreendida pelo colonizado para reestabelecer a soberania nacional constitui a manifestação mais plenamente cultural, pois ela própria, em seu desenrolar, em seu processo interno, desenvolve as




diversas direções da cultura e esboça outras novas. Para ele, os contornos antigos e seus valores não são restituídos, já que visa a uma redistribuição fundamental das relações entre os homens e por isso não pode deixar intactas as formas e conteúdos culturais desse povo. “Após a luta não há apenas o desaparecimento do colonialismo; há também desaparecimento do colonizado” (Fanon, 1968, p. 205).




Porém, ao se inclinar para o povo, não se pode deixar de lado “a vida subterrânea, densa e em perpétua renovação”, por qual passa, nem mesmo as “adaptações múltiplas e nem sempre coerentes de uma substância (...) em plena renovação (...), pois a cultura foge de toda simplicidade” (Fanon, 1968, p. 186).




Essa posição é compartilhada por Ngugi wa Thiong’o, teórico e escritor que tanto nas publicações teóricas, quanto em seus romances propõe uma estética anti-imperialista e se engaja na luta por uma autêntica cultura africana. Essa estética está baseada na “oratura”, aqui não só entendida como oralidade, mas como “conjunto de valores pelos quais nós nos percebemos e percebemos nosso lugar no mundo” (Thiong’o, 1986, p. 290).



O retorno às raízes para a recuperação da identidade perdida é, portanto, a posição de Ngugi Wa Thiong’o, que define cultura como uma totalidade da arte, sua ciência e todas as suas instituições sociais, incluindo seu sistema de crenças e ritos, valores frequentemente expressos por meio das canções populares, danças, contos, pinturas, esculturas, ritos e cerimônias. Por isso quando analisa o cinema e a mídia, com seus conceitos de vida americana, propõe estratégias de oposições pós-coloniais (Thiong’o, 2007, p. 27).



Para o autor, assim como para Fanon, o colonizado pode ser reescrito na história e pode falar, “quando se transformar num ser politicamente consciente que enfrenta o opressor com antagonismo sem cessar” (Thiong’o e Fanon em Bonnici, 2000, p. 17).



Sobre o tema da descolonização, Ngugi wa Thiong’o, tanto em teoria, quanto na prática – seus romances seguem essa cadência – os provérbios, rituais religiosos e estrutura civil da sociedade formam o arcabouço da narrativa e o substrato histórico, revelando aspectos do início da colonização e indicando uma tentativa de resgate da civilização que os europeus diziam não ter existido (Thiong’o em Bonnici, 2000, p. 26).

Ainda na linha da cultura, afirma que “a libertação política e econômica é a condição essencial para a libertação cultural, para a verdadeira liberdade do espírito criativo e da imaginação do povo” (Thiong’o em Bonnici, 2000, p. 29).


A ampliação do conceito de cultura é pressuposto essencial para o indiano Homi Bhabha, que questiona a hegemonia social e cultural do ocidente e alarga a concepção de identidade, não mais restritas a categorias como classe, gênero, raça, geração, local institucional, geopolítico e orientação sexual. A cultura seria a nova fronteira, resultante das sobreposições e do deslocamento das diferenças. E ainda transnacional, pois parte do hibridismo e entende como identidade os diversos restos descontínuos de novos antagonismos (Bhabha, 1998 e Hall, 2006, p. 51).

Albert Memmi descreve os mecanismos e as relações que perpetuam o colonialismo, organização que avilta um território (colônia) com determinada estrutura de recursos naturais, certa flora e fauna, equilíbrio ecológico e uma população com crenças, tradições, usos e costumes, instituições políticas e sociais, formas de trabalhos entre outros aspectos, impondo-lhe uma engrenagem inumana, impiedosa, implacável e desfiguradora de exploração e domínio, para atender aos interesses de produção de matéria prima e gêneros tropicais com mão de obra barata e importação de produtos manufaturados de metrópoles. Para isso, se vale de forças militares de controle e ideologias racistas no intuito de desvalorizar o local (Memmi, 1989).


Identificado com o colonizador, o colonizado se perde, se aliena, numa relação dialética de negação de si próprio. Para sair do círculo vicioso é preciso o “despertar do longo torpor”, a negação da própria negação, a ruptura, ou “a afirmação de si mesmo”, retomando todos os valores que antes o envergonhava, que representavam a diferença (Memmi, 1989, p. 13 e 125).

O martinicano Aimé Césaire localiza o embate colonial na América e desvenda a equação que favorece o processo caluniador sobre as populações encontradas no novo mundo. Por meio da releitura de vários textos coloniais, conclui que o “pedantismo cristão” igualou cristianismo a civilização, e paganismo a selvagerismo, o que só poderia gerar “consequências colonialistas e racistas







abomináveis, cujas vítimas deveriam ser os índios, os amarelos, os negros” (Césaire, 2010, p. 18).




É nessa mesma linha que Edward Said trabalha seu “Orientalismo”, uma visão do ocidente sobre o oriente, construída ao longo de séculos, baseada em suposições, em uma complexa série de manipulações cultas, poder intelectual e força cultural que enquadra uma região em uma única identidade, irracional e exótica em oposição ao racional e normal ocidente. “O orientalismo é melhor entendido como um conjunto de coações e limitações ao pensamento que como simplesmente uma doutrina positiva” (Said, 1990, p. 52).




Essa visão política da realidade promoveu, segundo o teórico, a diferença entre o que é familiar – Europa, nós – e o que é estranho – oriente, eles, e também acabou por alimentar os dois mundos assim concebidos. Como a comunicabilidade no ocidente sempre foi maior, pode penetrar e “dar significado e forma” ao oriente, porém com parco vocabulário e comparações bem limitadas. (Said, 1990, p. 54)




A teoria pós-colonial e seus diferentes aspectos se ajustam ao objeto desta análise, pois trata-se de uma comunidade amazônica à margem esquerda do Rio Madeira, marginalizada pelo preconceito, pelo recálque e pelo olhar colonizador que a população urbana tem do ribeirão. Enquanto o morador da cidade encara os mitos e lendas como histórias sem credibilidade, o representante dessa cultura cabocla se volta para elas como forma de valorizar suas tradições e manifestações culturais. “A cultura híbrida e sincrética dos povos pós-coloniais é fator positivo e uma vantagem da qual recebe a sua identidade e força” (Bonnici, 2000, p. 21).



Miguel Nenevê, em artigo sobre o pós-colonialismo e educação aponta o papel da crítica nessa linha de pesquisa:



A crítica pós colonialista trabalha em direção a um processo de enunciação do colonialismo oculto, disfarçado, dissimulado e encoberto entre nações que permitem não só a dominação dos sistemas de produção de um país sobre o outro mas também de políticas públicas sobre a vida privada dos indivíduos e sobre os valores comunitários. (Nenevê, 2005/2006).



Nesse sentido, o estudo dessa

comunidade apresenta traços não apenas da resistência, mas os mais diversos aspectos e características do discurso colonial que se perpetuam sob diferentes óticas, sobretudo na performatividade do grupo “Minhas Raízes”.

## ORALIDADE E ORATURA


As canções do grupo, baseadas no legado da tradição oral, são o que os pós-coloniais identificam como “oratura”, pois trazem a marca da oralidade, sem perder a expressividade e a comunicabilidade inerente à fala ou narrativa. Como demonstra Juan José Prat Ferrer no artigo “Las culturas subalternas y el concepto de oratura”, “la retórica de la oratura posee una riqueza de recursos que la literatura no puede reflejar. A la poética de la palabra, a sus ritmos y a los recursos propios de la música se añade a todo un sistema de comunicación a través de los gestos y de la entonación de la voz” (Prat Ferrer, 2007, p. 27a)

Trata-se, portanto, de uma fusão das formas artísticas, o que o escritor e crítico africano Ngugi wa Thiong’o chama de um jogo dinâmico de formas que rechaçam as fronteiras entre o oral e o escrito.


“Orature is this sense could even be seen as rejecting the formal boundaries between the written and the oral, between the sign and the icon, or between voices and silences.” [Oratura, nesse sentido, é visto como uma rejeição às fronteiras formais entre escrita e oralidade, entre signo e ícone ou entre vozes e silêncio] (Thiong’o, 2003, p. 115)

Ngugi wa Thiong’o não foi o primeiro a se referir ao termo, mas difunde em sua obra a conceitualização feita originalmente pelo linguista ugandense Pio Zirimu, na década de 70. Como o próprio Thiong’o revela, o crítico foi uma das vítimas da ditadura Idi Amim, em seu país, por isso, não teve tempo para desenvolver o conceito. Porém, deixou latente uma breve definição que foi retomada por vários escritores e teóricos pós-coloniais:


“Orature as the use of utterance as an aesthetic means of expression remains tantalizingly out there, pointing to an oral system of aesthetics that did not need validity from the literary”. [Oratura como o uso da expressão como um meio de expressão estética permanece




tentadoramente lá fora, apontando para um sistema oral de estética que não precisava de validação a partir da literatura] (Thiong'o, 1986 p. 2).




Para exemplificar essa disseminação do conceito, Ngugi resgata o escultor Pitika Ntuli que percebeu a performatividade da cultura africana e viu nas artes oral-auditivas do povo uma inteireza e uma fluidez entre o drama, história, música, discurso e *performance*, apreciado por um indivíduo ou comunidade. Em "Orature: a Self-portrait" fala de uma poderosa arma, de uma ideia, de uma joia, uma realidade que conclama para fazer parte dela. E segundo Ngugi, Pitika se expressa poeticamente sobre o assunto:




"Orature é mais do que a fusão de todas as formas de arte. É a concepção e realidade de uma visão total da vida. É a cápsula de sentimento, pensamento, imaginação, gosto e audição. É o fluxo de um espírito criativo"(1986, p. 215).



A oratura seria, então, o trabalho criado, recriado em atuações e transmitido oralmente. Essa oralidade textualizada por meio das letras das canções reflete a fala, a narrativa, a tradição popular, não canônica, não standart, não hegemônica, diferente do grupo sócio-cultural dominante. É a expressão dos subalternos, que passam a ter atitude descolonizadora.



Daí, a utilização da linguagem ribeirinha, a palavra relacionada à cultura local, para retomar a tradição, a oralidade subjugada e recalcada pela colonização. Este testemunho do líder comunitário Timaia Nunes, sobre o processo de construção das canções, demonstra uma deliberada intenção anti-colonial.



Uma novidade que vai ter no CD, até ia te falar e esqueci é que a parte da linguística, né? Então a gente já vai colocar no CD um dicionário a parte das letras da música, porque lá em Brasília nós passamos a relação das músicas, na hora da apresentação, né? Então a Leíta mais as meninas que ficavam na frente, elas ficavam tudo perturbada porque o pessoal "o que que é isso aqui?" e tal "o que significa isso?", então basicamente só professores na conferência, né? E o pessoal, daí surgiu a ideia nós vamos colocar um dicionário, nos vamos ter que colocar, porque o pessoal não entende o que nós estamos querendo

dizer, né? (Tipo um glossário, né?) Tipo um glossário, tipo essa música nova aqui, ó.... (começa a tocar no violão)

Bom seu! Olha já que barulho da beira do rio  
O foquete explodindo e de longe se ouviu  
Correnteza trazendo a embarcação  
É o dia! Festa do santo padroeiro  
É fé do velho beiradeiro  
É a alegria da mãe caprichosa pintada  
Levando as zambudas danadas

(para de cantar e explica) As zambudas são as meninas pequenas.

Vem vem vem ver  
A festa no arraial é bonita  
Vem vem vem ver, tem leilão tem minina  
Itanguida  
Vem vem vem ver, na festança tem muito comida  
Pra provar

(continua)  
Menina itanguida é menina pequena, que não cresce. Essas são também. Essa é uma das musica novas, né? Que vai.

(Timaia Nunes)

As canções são as formas de abordagem para dar conta da sobrevivência da tradição num contexto de modernização, consistindo o trabalho do grupo em salientar a continuidade do discurso tradicional oral no discurso da expressividade artística. Nas composições do "Minhas Raízes" estão as lendas, formas de sobrevivência da oralidade. Também estão os costumes, as vivências. O conhecimento obtido pela experiência na beira do rio.

A oralidade é o domínio da cultura local e coincide com o popular. Por isso, valorizar esse domínio é uma forma de respeitar, reaver e contribuir para uma reformulação da identidade ribeirinha.

Nos processos característicos da narrativa oral estão ainda temas como a intervenção do sobrenatural, acontecimentos de ordem mágica, envolvendo personagens e fenômenos sobrenaturais.

Os elementos genéricos da oratura, segundo Ngugi wa Thiong'o são o enigma, provérbio, história, música, poesia, teatro e dança. De acordo com o crítico, uma tentativa imaginativa para explicar o universo. "O enigma procura ver semelhanças e paralelos,

entre o aparentemente diverso e contraditório no universo” (Thiong’o, 1986 p. 3).

Na tradição oral, as produções assumem uma dimensão de obra coletiva, por isso, as narrativas míticas da comunidade de Nazaré e as composições do grupo Minhas Raízes assumem papel de recriação do legado coletivo. Tanto o primeiro, quanto o último são bens culturais de Nazaré.

Na canção “Vou cantar, Vou dançar”, composta por Túlio e Timaia, essa sensação de pertencimento fica evidente, sobretudo por resgatar os elementos constitutivos dessa população cabocla.

As famílias ribeirinhas quando estão em festa

A alegria contagia o brincar que é natural  
O sorriso que é a cara da cultura da região  
É na música é na dança, festejar é a grande paixão

A alegria no vibrar da linda moça feliz  
É o tom a fascinar e a alegrar a vida  
É o velho, é o curumim soltando fogos no ar

Preparando o povo para a grande festa

Vou cantar, vou dançar  
Pelos lagos na beira do rio  
Onde o índio, o caboclo sorriu

(Túlio e Timaia Nunes)

Ngugi também menciona a questão do desempenho que seria a característica central da oratura e que a diferenciaria do conceito de literatura. Para o teórico, a *performance* envolve de um lado quem desempenha, de outro a própria audiência, que em geral trata-se de um público participativo, além do espaço de atuação, que segundo Ngugi pode ser qualquer lugar a fogueira, a praça da comunidade ou o mercado, ou um santuário. Mas qualquer que seja a combinação de hora, local e público, a orature percebe sua plenitude no desempenho (Thiong’o, 1986, p.2).

Em se tratando do “Minhas Raízes” a performatividade ocorre por inúmeras motivações. Sempre que há festas, encontros, solenidades, e até a abertura do campeonato de futebol distrital, eventos culturais no estado e fora dele, o grupo se apresenta, interage e demonstra todas as facetas artísticas, como figurino, musicalidade, teatralidade, coreografia, atitude de palco. A quantidade de participantes, por si só já compõe um quadro

performático impressionante.

A evocação da ancestralidade é outra característica da tradição oral. Buscar no passado referências para a conduta no presente, remonta à sacralidade da origem e fundação do lugar. E mais, ver refletir-se em uma nova consciência identitária.

O escritor e ensaísta africano M. Ngal, que se inspira na oralidade para a construção de seus romances, define a tradição oral como testemunho transmitido oralmente por uma geração às seguintes. Para ele, as marcas da oralidade constituem um inventário em aberto e suscetível de múltiplas reformulações. E ainda, o narrador desempenha papel primordial, aproximando o ato da fala ao ato da criação (Ngal citado por Leite, 2008, p. 11)

Partindo desse pressuposto, o grupo “Minhas Raízes”, se iguala às narrativas míticas na criação de canções com pluralidade de temas e elementos do monumental acervo da tradição.

É importante lembrar que, apesar da defesa da tradição oral, a comunidade de Nazaré não abandona a tradição escrita, ao contrário, sempre buscou o estudo, a formação, e se espelhou em exemplos de educação descolonizadora, baseada em expressões artísticas como recurso didático, como desenvolveu o professor Maciel na comunidade.

No entanto, a forte base oral é matéria prima para canções como “Embaço”.

Matas flores cor de anil têm a cor do meu lugar

Histórias que nunca se ouviu é tanta coisa pra contar

Tem a velha rezadeira, tem coruja a gorar

Tem o mito da cumbuca na canoa panema

Ouçó o embaço lá no remanso

A soar, que traz o medo pra viagem

Bem ao longe vem miragem, pescadores amedrontar

Tenho medo do rebojo que ele pode me alagar

Vozes, gritos, choro e cantos


Se ouve dentro do palhal

São mistérios que até hoje ainda assombram o pessoal


Ouçó o embaço lá no remanso

A soar, que traz o medo pra viagem


(Timaia)




A canção reúne grande parte dos elementos das narrativas orais, como a relação espaço-tempo, coordenadas básicas para um sistema de representação. Dentro da geografia imaginativa proposta por Edward Said (1990), o senso de lugar é a paisagem amazônica, a tradição inventada por meio das tantas histórias e os mitos representados pelo pássaro mágico, a maldição da panemae o clima profético de acontecimentos sobrenaturais.



Há também os personagens, pescadores que enfrentam os perigos de outras esferas e os fenômenos naturais, sempre assustadores. E ainda um elemento essencial, a rezadeira, figura sacerdotal cujo papel é intermediar o plano do humano, personificado no “pessoal” ao mundo dos mistérios.




Said, em *Cultura e Imperialismo* ainda afirma que “vivemos num mundo que não é somente feito de marcadorias mas igualmente de representações, e as representações - a sua produção, a sua circulação, a sua história e a sua interpretação - são a matéria prima da cultura (Said, 1990, p. 104).



Ao exorcizar as representações coloniais, o grupo Minhas Raízes, e os narradores da comunidade, num ato de criação coletiva, vão constituindo a identidade ribeirinha.




## IDENTIDADE RIBEIRINHA




Os valores são a base da identidade de um povo,  
o seu sentido de particularidade como membro da  
raça humana. Tudo isto é transportado pela linguagem.  
Linguagem como a cultura é a memória coletiva  
banco de experiência de um povo na história.



(Ngugi Wa Thiong'o)



Como demonstrado, o projeto do Grupo Minhas Raízes segue em movimento de construção, reconstrução, reação ou negociação da identidade ribeirinha. A comunidade de Nazaré, embora não de forma deliberada, acompanha e acaba estimulada a buscar as raízes como forma de negar a objetificação do “eu beiradeiro” como o “outro” estereotipado pelo olhar colonizador.



O homem amazônico que habita a zona rural, as beiras de rio, as antigas colocações, os

centros de exploração dos produtos da floresta, serviu ao capital e foi esquecido. Durante muito tempo se tornou inexistente, como se a região fosse um vazio demográfico, bem conveniente ao capital que precisa criar novas reservas de exploração. Como resultado, o discurso acerca do ribeirinho é o da inferiorização.

A reação é o despertar do orgulho ribeirinho, boa nova que passou a opor ao hegemônico, mobiliza, inclui, empodera, politiza e habilita a comunidade para a ação social descolonizadora que possibilita uma expansão da liberdade e da democracia. Afinal, “as forças globais descontroladas e seus efeitos cegos e dolorosos, devem ser postas sob o controle popular democrático e forçadas a respeitar e observar os princípios éticos da coabitação humana e da justiça social.” (Bauman, 2005 p. 95).

Pode-se dizer que o grupo “Minhas Raízes”, em seu projeto de valorização da cultura ribeirinha, explora essa vertente, mas sem perder o senso e o significado da totalidade. E isso é feito de maneira natural, sem cair, no entanto, no perigo de exploração do exótico, pois, desse modo, o controle discursivo do sujeito ou o direito de negociar as suas próprias diferenças não estaria sendo exercido.

A canção Sabores da Terra traduz isso:

Gosto de cantar da nossa terra querida  
De fazer dessa vida a mais bela das vidas  
Desse chão sou também a mais bela cantiga  
Sou braço do Madeira e gosto de falar  
Da fartura, alimentos de todo lugar  
Em tudo que há, em tudo que dá

Tem pirão, tucupí, suco de caju  
Vinho de açaí, jaraqui na brasa, também jabuti  
Menino vem cá tomar patauí com farinha d'água  
Comer piquiá, vem logo pra cá provar dos temperos do  
nosso lugar  
Sabores da minha terra, sabores da minha vida

(Timaia Nunes)

Ao cantar os gostos, temperos e sabores da terra, Timaia traz à luz termos, expressões e significados que estavam no lodo da cultura hegemônica, sobretudo os alimentos, que segundo Lévis-Strauss, são traços importantes



da identidade de qualquer grupo. (Lévis-Strauss por Woodward, in Tadeu da Silva, 2009, p. 44)

Busca ainda no chão, como sinônimo de lugar, a cantiga mais bela, ou seja, as raízes de sua arte. E como beiradeiro que é – braço do Madeira – quer sair da condição de mudez para o estado performático, expressivo, de ecoar a sua voz para os demais – “gosto de falar”. É a voz do colonizado, não mais na sua condição de subalterno.

A partir dessa ótica de performatividade, quando Timaia diz algo sobre certas características identitárias da comunidade de Nazaré, por exemplo, não se está simplesmente descrevendo uma situação existente. Segundo Tadeu da Silva, o que o líder cultural diz sobre esse grupo faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que contribuem para definir ou reforçar a identidade que apenas supostamente se descreve.

E são essas e outras coisas que a gente nem para pra pensar que mudou, mas depois naquela hora que tu tava falando, que eu me lembrei desse fato que aconteceu. Eu nem tinha me ligado nisso, mas que... E agora também na questão educativa, na questão educativa também, que é outro lance, né? Essa autoestima de que essa cultura ela serve também como educação. A cultura ela é, tudo isso que a gente vive, que a gente vivencia, que acontece, porque não ser colocada na sala de aula, porque não ser falado pras pessoas que vem como uma coisa interessante, né? Então tudo isso reflete também dentro da escola nas crianças também. (As letras das canções não falam só dos mitos, falam dos problemas também, né? Podia dar um exemplo? – começa a toca a canção “Sou da Beira ao violão”)

O sapo na mata se põe a cantar  
Avisa o canário que foge do lar  
É fogo, é queimada, um pranto de dor  
Do gato do mato e da flor que secou  
Os peixes pulando na beira do rio  
Surgiu o desespero: a represa se abriu

Sou da beira eu sou, sou filho sou  
Da mata, do lago, do rio que secou

(Timaia Nunes)

Os efeitos dessa pedagogia, adotada pela comunidade, inclusive de denúncia como na canção “Sou da Beira”, reverberam na relação

centro-periferia, provocando uma inversão de valores. As margens passam a centro e o centro à margem, curiosamente a palavra margem está ligada à comunidade beiradeira, que vive às margens do rio, assim como centro, palavra utilizada desde o início de Nazaré como centro de produção de seringa ou sova e até hoje é empregada no vocabulário ribeirinho.

Segundo Nenevé, o “Pós-colonial não é entendido apenas como desmantelamento das instituições do poder colonial, mas também uma busca de alternativas para o discurso da era colonial e para tudo o que oprime, que faz injustiça e gera desigualdades sociais” (Nenevé, 2005/2006), o que de certa forma ocorre em Nazaré.


Assim, protegida pelo discurso, pelas ações, pelas manifestações culturais, pela atitude descolonizadora, pela valorização dos mitos, da oralidade, preservação da oratura, disseminação das tradições, Nazaré se torna forte, resistente e por que não, influente no mundo ribeirinho e além dele. E mesmo que novas colonizações ameassem, a comunidade está fortalecida para enfrentar as novas batalhas.

A autoestima do beiradeiro transcende fronteiras, alcança outras margens:




E é a mais linda que eu acho, essa nós ficamos entre os primeiros na mostra do Sesc. Esse ano teve música regional, né? Não sei se você já ouviu essa. E fala assim de, assim da, da emoção de nós como rondonienses de chegar ao porto, e ela finaliza assim, a música finaliza é “que as águas, as correntezas dessa cachoeiras nunca vão deixar de existir, e nunca vão deixar de correr na memória do, de quem mora em Porto Velho, né? Em geral, não é nem ribeirinho mais. É assim, ó. (toca e canta)

Lá na estação, do porto eu vi  
A natureza sorrindo pra mim  
Dá emoção te encontrar  
Meu Porto Velho, meu porto meu lar  
Feliz contigo, quero rever o amanhecer  
Ver o seu sol a clarear  
Me faz viver

A beleza de estar contigo  
Teu povo é meu fiel amigo  
Na esperança de te ver um lugar bem melhor  
É tão lindo ver as caixas d’água  
E o trem beirando o cai n’água




E as águas dessas cachoeiras correndo em mim  
Sempre vão existir  
Resistir... resistir  
Sempre vão existir



As cachoeiras de Santo Antônio e Jirau no rio Madeira/RO, como todos sabem, já não existem, deram lugar às hidrelétricas, projeto do Plano de Aceleração do Crescimento do governo federal, exemplo emblemático de globalização, no qual os centros industriais, necessitados de energia para suprir seus planos de expansão do capital, impõem seus grandes projetos em regiões afastadas, periféricas, novas colônias com seus recursos naturais infindáveis e populações objetificadas. O ciclo se repete em superposições de centros e periferias, encruzilhadas que o pós-colonialismo procura superar com a conscientização do colonizado


#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.




BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.




BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura**: estratégias de leitura. Maringá:




CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Florianópolis, Letras Contemporâneas, 2010.



FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização



HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2006.



LEITE, Ana Mafalda **Modelos críticos das representações da oralidade nos textos literários africanos e sua adequação no quadro das teorias pós-coloniais** Apostilas de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa-FFLECH - USP, Disponível em: [www.fflch.usp.br/dlcv/taniamacedo/Apostila%20Africanas%20I.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/taniamacedo/Apostila%20Africanas%20I.pdf)

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado**

**precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

NENEVÉ, Miguel. **Teoria do pós-colonialismo e algumas contribuições para a educação**. Canadart XIII. Revista do Núcleo de Estudos Canadenses Universidade do Estado da Bahia. Associação Brasileira de Estudos Canadenses – Abecan. Vol. XIII. 2005/2006.

NGAL, M. A M., **Giambatista Viko ou le Viol du Discours Africain**, Lubumbashi, ed. Alpha-Oméga, 1975

PRAT FERRER, Juan José. **La Cultura Subaterna y el concepto de oratura**, Revista Folklore n. 316, 2007, disponível: <http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=2376>

THIONG'O, Ngugi wa. **Decolonising the Mind**, Nairobi, Oxford, 1986.

\_\_\_\_\_. **A descolonização da mente é um pré-requisito para a prática criativa do cinema africano?** In: Cinema no Mundo: Indústria, Política e Mercado, África, vol. 1. São Paulo, Escrituras Editora, 2007.

SAID, Edward. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

TADEU DA SILVA, Tomaz (org). Hall, Stuart, WOODARD, Katthryn. **Identidade e Diferença**, A perspectiva dos Estudos Culturais, Petrópolis, Vozes, 2009.

# A RE-SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE MANCHINERI NA CIDADE DE RIO BRANCO - ACRE

Soleane de Souza Brasil Manchineri

Wendel Ricardo de Souza Brasil Manchineri

*Bolsistas Programa Educacional Tutorial - Comunidades Indígenas*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é apontar para a problematização de questões referente a re-significação da identidade enquanto éticas, políticas e enquanto estética numa escala mais especificamente “humana”, aquela de nossa reprodução e de nossa circulação enquanto seres vivos, móveis, que necessitam de abrigo, alimento e que, a todo momento, recriam o mundo pela própria resignificação e simbolização de seu espaço-tempo. O caminho metodológico tem com base a experiência de vida de jovens Manchineri que pertence à família do Senhor José Severino da Silva o “Zé Urias”. Para finalizar a identidade Manchineri é um fator preponderante de ligação e força com a ancestralidade, também é um fator que une cidade/aldeia a um olhar mais crítico em relação a nós mesmos como agentes construtores de cultura, que o homem é.

**Palavras-chave:** Identidade. Simbologia. Re-significação do universo Manchineri.

## INTRODUÇÃO


O presente texto em pauta traz relatos e experiências de vida de jovens Manchineri que pertence à família do Senhor José Severino da Silva o “Zé Urias”, que residem na cidade de Rio Branco (Ac), e estudam na Universidade Federal do Acre. Uns dos nossos principais desafios de “eu”, como estudantes, como jovens e indígenas é como garantir a nossa formação e superar as deficiências impostas por algumas sociedades não-indígenas ao longo dos mais de 513 anos. O objetivo do trabalho é apontar para a problematização de questões referente a re-significação da identidade enquanto éticas, políticas e enquanto estética numa escala mais especificamente “humana”, aquela de nossa reprodução e de nossa circulação enquanto seres vivos, móveis, que necessitam de abrigo, alimento e que, a todo momento, recriam o mundo pela própria resignificação

e simbolização de seu espaço-tempo. E tem como matriz principal a **“História de Vida: Universidade uma conquista garantida”** esse item aborda uma experiência de vida dentro da universidade e como criamos alternativas de sobressair ao sistema que nos foi imposto. **Cenários: “Uma Descrição de Vida”** essa proposta é fruto de observações pessoais como estudante e jovem indígena.


## HISTÓRIA DE VIDA: UNIVERSIDADE UMA CONQUISTA GARANTIDA

O item em pauta traz uma trajetória de vida de “eu” como mulher indígena, mãe estudante, apresentarei este item como um diálogo mais direto e crítico em particular, sobre como ocorreu a minha vinda para a cidade, pois sou de família indígena, neta e filha de indígenas seringueiros. Não imaginava jamais que um dia ingressaria em uma faculdade. Na aldeia nós, é ensinado desde criança, a ser uma boa mãe e boa esposa, isso não possibilitou que eu pensasse em cursar um curso superior, mas a vida no centro urbano mostrou que é necessário ter um curso superior. No ano 2006, foi a primeira vez que passei no vestibular da UFAC, mas acabei desistindo por motivos econômicos e sociais. Ainda na tentativa de ter uma graduação cursei Pedagogia Intercultural Indígena na Universidade Estadual do Amazonas, no município de Pauini (AM), curso que ao concluir me daria a possibilidade de dar aula nas aldeias do povo Apurinã, porém também não conclui. No ano de 2012, ingressei novamente na Universidade Federal do Acre, no curso de História Bacharelado com o intuito de realizar um sonho que nasceu da necessidade de adaptação ao lugar, onde moro, desde os 7 (sete) anos de idade que é Rio Branco/Acre.


No começo a vivência na cidade obtive muitas dificuldades, pois minhas habilidades estavam baseadas na oralidade, tive facilidade de compreender o que os outros falavam, mas isso não era o suficiente. Não conseguia




expressar de forma clara minhas ideias e posicionamento e poder mostrar para a sociedade não indígena que ser indígena não é vergonhoso e, tão pouco inferior. Era preciso muito mais que discursos para que as pessoas nos reconhecessem como indígenas. Pois, é uma questão de dignidade a minha identidade de ser indígena.




Trabalhando para o governo do Estado Acre no período de 2003 à 2008 como guia de turismo, pude perceber o quanto é importante ser Manchineri e ter nascido dentro de um povo que preservar sua cultura e é conhecedor do meio em que vive, pois toda a história e tradições são repassadas de pais para filhos que meus pais repassaram.



fiz alguns cursos técnicos para me qualificar e contava as Narrativas do meu povo para turistas e em escolas públicas, onde me convidavam. Participei de vídeos com meu avô e alguns programas que mostravam a Amazônia, no caso a região norte, o Acre.



Como indígena Manchineri, dentro da universidade, entrei no grupo de pesquisa chamado PET/COMUNIDADES-INDÍGENAS do Governo Federal. Dando continuidade de um trabalho que fazia, pois não havia muitos trabalhos que divulgasse a diversidade de culturas indígenas existente no Estado. Apesar, de que no Acre, há 16 etnias morando e vivendo, percebe-se que há uma relação de negação e desprezo pela cultura indígena, por parte de uma parcela da população. Não sei ao certo que caminho percorrer, pois a questão de não está só no fato do preconceito, mas na concepção de como os indígenas são vistos e tratados com indiferença numa sociedade em que há vários povos indígenas convivendo entre não indígenas.



Esse motivo nos levou a desenvolver um projeto intitulado “Desfazendo Preconceitos”, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Leticia Gouvea Collet, com objetivo de mostrar nas escolas de ensino fundamental, as brincadeiras e histórias indígenas. Estávamos diante de um grande desafio, o de mostrar o lado bom das sociedades indígenas, pois os mesmos são motivo de “vergonha”, pelo fato, de serem considerados preguiçosos e atrasados, pessoas incapazes de ingressar numa vida dita moderna e fora dos “padrões” de floresta. Ouvimos várias vezes, as crianças dizerem o que achavam dos povos indígenas, algo negativo que seus próprios pais falavam, mas quando fazíamos nosso trabalho, percebíamos

que elas (as crianças) recebiam com carinho, ternura e que o que estávamos fazendo daria resultado mais tarde. Embora pareça pouco o trabalho que fazemos, mas, ao mesmo tempo, tornou-se muito significativo a tantas deficiências que existem nos estabelecimentos de ensino.


Hoje com mais experiência no que fazemos e inserindo nosso trabalho, envolvendo a lei 11.645 que garante o ensino sobre as culturas indígenas nos ensinos de escola pública, buscamos levar até as escolas um pouco do que as crianças vivem nas aldeias, brincadeiras, mitos, canções e a alegria de compartilhar o “diferente”. Também, num novo contexto de discursões e diálogos na academia, participamos de um grupo de estudos antropológicos, também coordenado pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Célia Leticia Gouvea Collet e convidados para discutir o ideal das diversas sociedades indígenas e dos pensadores que estudaram sobre o assunto mencionado.

Nesse contexto, resta-nos de forma crucial abordar de forma sensível a mentalidade da diversidade étnica e racial mencionada acima, sendo que, o trabalho apenas nasceu, temos muita estrada a percorrer, conhecer novos bairros, desmitificar o imaginário dos que pensam que todos os indígenas são preguiçosos e pedem nas ruas de Rio Branco, sem esquecer como é gostoso dar um novo sentido as tradições indígenas, suas narrativas, seus costumes, vivendo, revivendo momentos deixados para trás e muitas vezes esquecido pelo fato de não serem valorizados nos tempos atuais. Ressaltando que os jovens que moram na cidade, inclusive eu, não deixou de ser indígena porque vivem na cidade, mas cada um tem sua contribuição garantida ao seu povo, não deixou de lado sua identidade e carrega em sua história lutas, muitas ganhas ou perdidas, mas não desistidas. Vamos à luta, pois o Brasil é um jovem de quinhentos e treze anos de contato. O embate começou, vamos garantir e assegurar nossos direitos que já foram conquistados à custa de muito sangue derramado de nossos antepassados.



## **CENÁRIOS: “UMA DESCRIÇÃO DE VIDA”**

Essa proposta é fruto de observações pessoais como estudante e jovem indígena, é fruto de encontros e desencontros, e um cenário de ressignificação no mundo do não-









indígena. Nasci na cidade de Rio Branco, mais foi na aldeia que dei os primeiros passos e por motivos de saúde fomos morar em Sena Madureira com meus pais e, por conseguinte, minha vó materna se responsabilizou pela minha criação e junto a ela retornei para a cidade de Rio Branco (Ac).





Meu pai tralhava de barqueiro na cidade de Sena Madureira, e também fazendo fretes para a Fundação Nacional do Índio e anos depois recebeu um convite desta instituição para trabalhar de vigia. Meu pai, sempre nos incentivava a estudar e que deveríamos ser alguém diferente dele, pois não tendo outra alternativa, ele começou a trabalhar muito cedo como índio-seringueiro. Esse foi um dos motivos dos quais “nós” de uma família de sete irmãos optamos pela vida na cidade, optamos para que pudéssemos estudar e garantir um futuro promissor com direitos a educação, saúde de qualidade..




Em toda minha infância e adolescência estudei em escolas publicas. Em março de 2010 ingressei na instituição de ensino superior. Consegui passar no último vestibular e sem cotas para indígenas. Me ingressei na Universidade com um objetivo de se graduar em bacharelado em Historia e em um futuro próximo ajudar meu povo e minha família, isso é de alegria e orgulho, pois somos poucos jovens indígenas que estudam em instituição de Ensino Superior.



O primeiro período foi para mim um desencontro e desencantamento, pois não é fácil um jovem indígena se manter na cidade e re-significar sua identidade enquanto éticas, políticas e enquanto estética numa escala mais especificamente “humana”, aquela de nossa reprodução e de nossa circulação enquanto seres vivos, móveis, que necessitam de abrigo, alimento e que, a todo momento, recriam o mundo pela própria resignificação e simbolização de nosso seu espaço-tempo.



Não podemos contar com a ajuda financeira de meu pai, já que hoje ele mora no Peru, e não sabemos ao certo o seu rumo. Minha mãe também não pode nos dar auxílio financeiro, pois com a decadência da União das Nações Indígenas ela não conseguiu um emprego com rendimento equivalente ao sustento de toda família e para complementar temos que trabalhar.



Dentro da Universidade defrontei-me com racismo e preconceito, pois alguns não-indígenas nós tratam com indiferenças e como

pessoas inferiores. Por esse motivo não fiz muitas amizades.


Em 2011, fui contemplado com a criação do programa PET/Comunidades Indígenas, um programa de ações afirmativas dentro da Universidade. E que tem como finalidade de desfazer pré-conceitos dentro da academia e outras instituições. No grupo, apresentamos palestras, cursos, seminários, com objetivo de levar informações aos estudantes em geral. Na universidade podemos perceber que há determinado receio e/ou melhor preconceito com relação as culturas indígenas. Essa é uma oportunidade de desconstruir preconceitos e construir valores relevantes para culturas indígenas. Essa também foi uma possibilidade de re-significar nossa vida no meio não-indígena.

Um das palestras mais importante, no meu ponto de vista, foi a palestra ‘Os sete erros’ que teve o intuito de desconstruir argumentos que indígena tem sempre andar pelado, que o indígena ganha muito dinheiro, que o indígena tem muito terra e que o indígena é preguiçoso e que todo indígena é igual. Com isto visualizamos que estávamos enfrentando o pré-conceito, estabelecido e construído a partir de uma visão ocidental da história, da invasão das terras indígenas, história essa que construiu de forma negativa o olhar sobre as populações indígenas esse olhar que nós considera ao longo dos anos atrasadas.



Na universidade também tem seu lado positivo, pois há muitos que são a favor da causa indígena, e muitos outros que nos criticam sem fundamento ideológico e mesmo por racismo.

Quero lembrar que a presença indígena hoje no campus UFAC e no campus Cruzeiro do Sul se torna visível, mais de forma geral nossa presença é quase que um incômodo, pois somos visto de forma romântica, e de que nunca devemos sair de nossas aldeias, e que para a maioria “nos” indígenas devemos permanecer na floresta. Por morarmos na cidade somos considerados “civilizados”, destribalizados, desaldeados, desterritorializados. Por esse motivo muitos não assumem sua identidade de indígena para não serem discriminados.

Com isto buscamos assegurar os nossos direitos conquistados na constituição de 1988, tal constituição que levou muitas lideranças indígenas a saírem de suas aldeias e, de forma, igual conquistar seu espaço onde quer que fosse e não mais fazer guerras com flechas,






mas, agora com uma caneta na mão traçar novas conquistas para os povos indígenas, inclusive o meu povo Manchineri.



No decorrer de minha experiência como universitário, percebi que a luta continua. Temos um papel preponderante e relevante na sociedade para que cada indígena que sonha em ter seu espaço garantido e reconhecido como tal seja garantido, foi que fizemos ao saber que havia a lei 11.645 que garante nos ensino de escolas públicas, ao estudante o direito de conhecer os povos indígenas existente no Brasil, em particular o Acre. Ressaltamos a importância de termos trabalhos que envolvam as culturas e tradições indígenas para que a sociedade perceba o quão rico é o nosso país, não só pelos recursos naturais, mas pela diversidade de culturas existente em nosso Brasil.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



O artigo em si relatou a experiência de dois jovens manchineri da família do Senhor Jose Severino da Silva o “Ze Urias”, que mesmo com uma série de problemas enfrentados como preconceito, o racismo, a negligência aos seus dispositivos constitucionais e a não priorização do tema por parte do governo, além, do tratamento genérico que tem sido dado aos povos indígenas e na implementação de políticas de governo, ressaltando ainda o problema da criminalização de lideranças indígenas. Isso faz também com que nós jovens Manchineri venhamos para as cidades, no intuito de assegurar os direitos garantidos

aos povos indígenas, inclusive, deixar no passado a forma tutela que o governo exercia aos indígenas, agora num novo contexto em que nós mesmos podemos lutar e conquistar nosso ideal, sem deixar ou esquecer que somos indígenas. Porém, com a mesma finalidade não deixar a herança indígena ser esquecida e desprezada como tem ocorrido ao longo dos séculos. Garantindo de forma estratégica o direito a educação de qualidade, saúde e o que para nós pensamos ser de grande importância a voz que fora emudecida durante muitos anos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras, São Paulo: UNESP, 1998.

GOW, Peter. PODIA LEER SANGAMA?: SISTEMAS GRÁFICOS, LINGUAGEM Y SHAMANISMO ENTRE LOS PIRO (PERÚ ORIENTAL). IN Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun.,1992) - Salvador: UNEB, 1992

GOW, Peter. Da Etnografia à História: “Introdução” e “Conclusão” de *Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazônia*. IN cadernos de campo, São Paulo, n. 14/15, p. 197-226, 2006.

MAUSS, Marcel. Fator Social Total. IN. Revista Augustus - Semestral – Rio de Janeiro – Vol. 08 – N. 17 – Jul./Dez. – 2003.

# PERFIL DIGITAL DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR RELACIONADO ÀS TICS

Suzana Ferreira dos Santos<sup>1</sup>

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves<sup>2</sup>

*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Nesta pesquisa, o objetivo é verificar se os professores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre – UFAC, da União Educacional do Norte – UNINORTE, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC se consideram preparados para usar as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) como instrumentos de ensino-aprendizagem, bem como se estão conscientes de quando e como usar a tecnologia. Parte-se do pressuposto de que há uma distância significativa entre o perfil do professor necessário e o perfil existente para enfrentar as novas demandas da educação no que se refere aos aparatos tecnológicos, sendo essa distância que separa os dois perfis, por sua vez, consequência do tipo de formação que ainda vigora, em contraponto ao exigido pela realidade atual. Foi aplicado um questionário com doze questões ao corpo docente de cada um dos referidos cursos e os dados coletados são relativos ao perfil profissional, às competências requeridas para o desenvolvimento docente em sala de aula com as TICS e às opiniões sobre educação como uso dos recursos tecnológicos.

**Palavras-chave:** Professor. Ensino superior. TICS.

**Agência financiadora:** CNPq

## INTRODUÇÃO

Atualmente, as tecnologias estão presentes no desenvolvimento intelectual para cada indivíduo. Porém, competem às instituições de ensino utilizar essas novas ferramentas em atividades educacionais, mas antes de tudo desenvolver uma formação adequada de seu corpo docente para que haja melhorias e facilidades no ensino aprendizagem. Podemos afirmar que são várias as possibilidades de empregar as novas ferramentas tecnologias na educação, ou seja, muitos são os desafios em ensinar e aprender

com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Contudo, temos diversas áreas de conhecimento que possibilita o uso das novas tecnologias em favor de um ensino mais dinâmico e eficiente, onde o aluno e professor possam relacionar-se e adquirir o saber de forma mediada e interativa. Assim, com o emprego do computador e outras ferramentas tecnológicas nas aulas há a possibilidade de produzir documentos, investigar na *internet* e acessar informações e dados que beneficiará o aprendizado e a interação em classe.

Segundo Kenski (2003), a palavra tecnologia está sendo corrompida por alguns na sociedade. Relacionam essa palavra com os filmes ou romances de ficção na qual o ser humano e as máquinas se relacionam. Mas tecnologia compreende outra significação. Sua presença na sociedade é constante e comum.

Se na sociedade para a realização da simples e fundamental sobrevivência necessite de planejamentos, à construção e emprego de uma ferramenta para uma atividade exclusiva é chamada de tecnologia.

Durante as atividades do habituai empregamos diversas ferramentas tecnológicas, mas como essas ferramentas são aplicadas é considerado como técnicas que parte da simples exigência do preparo de um alimento à específica e complexa técnica de pilotagem de aviões.

Muitos dos equipamentos e das ferramentas tecnológicas que fazem parte do nosso uso diário, devido à utilização constante, não são observados como tecnologia. Mas “tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional (...) são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas” (KENSKY, 2003. p.19).

Outro tema apresentado no artigo **O que são tecnologias? Como convivemos com as tecnologias?** (KENSKY, 2003) é o emprego das palavras “eras tecnológicas”. Difícil é considerar a nossa geração como era tecnológica, mas, na verdade, desde o começo da organização do homem havia algo que correspondesse a

ferramentas tecnológicas, afirma a autora.

Para cada época os recursos da natureza a civilização utilizava para seu próprio benefício. Organizados para sobreviver, aperfeiçoaram os utensílios para garantir a sobrevivência. Assim seus ensinamentos eram passados de pai para filho, de geração a geração. Em consequência, o avanço da tecnologia se deve seu emprego em diversas épocas para garantir uma melhor qualidade de vida.

Por consequência a tecnologia altera o comportamento do grupo social, do indivíduo, da economia e da política do local que lhe utilizou mudando a forma “de pensar, sentir e agir”. Principalmente aquelas que se relacionam com a comunicação e informação.

Essas tecnologias foram desenvolvidas para que facilitasse o ensino e aquisição do conhecimento. “A linguagem oral, a escrita e a linguagem digital (dos computadores) são exemplos paradigmáticos desse tipo de tecnologia” (KENSKY, 2003, p.21). As mídias, como por exemplo, “jornais, rádio, a televisão”, auxiliam na divulgação das informações em diversas sociedades.

Porém as televisões e computadores se destacam as outras ferramentas tecnológicas. A autora afirma que “a humanização desses aparelhos é fruto da incorporação dos conteúdos midiáticos (sons, imagens, textos...) veiculados em forma de informações e comunicações aos seus atributos (de máquina)” (KENSKY, 2003, p.22).

Podemos ver que as tecnologias de informação e comunicação influenciam o “nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimento” (KENSKY, 2003 p. 23-24).

Diante de nós está presente um universo de informações. Estamos em um momento tecnológico inédito. Antigamente as pessoas recebiam por viajantes e vizinhos todas as informações sobre a situação local ou do mundo. Mas com a chegada da televisão, podemos em segundos os acontecimentos locais e mundiais. A interação com o mundo foi facilitada.

Devido a esse avanço, um desafio nasce perante a escola. Relacionar-se com as tecnologias, reconhecer o seu valor e sua influência na vida das pessoas ou grupos sociais para desenvolver um caráter crítico fortalecendo a identificação dos indivíduos presentes em grupos sociais.

Outro desafio surge além das instituições

de ensino, as alterações na economia, em toda sociedade em geral, para a possibilidade de acesso democrático das ferramentas tecnológicas para o alcance de todas as informações.

Podemos perceber que vários desafios estão sobre o encargo de toda a sociedade para que a informação e a comunicação do saber possam estar presentes em “todas as instituições de ensino e todos os espaços sociais” abrindo portas para a educação para que cada indivíduo possa agir e pensar com consciência crítica e fortalecer sua própria identidade.

Quando isso acontece à tecnologia modifica o estilo de vida do indivíduo. Por isso, a tecnologia tem um papel importante nas funções educativas. Facilidades de acesso à internet auxiliam a interação de ideias e debater temas particulares.

Perante o ensino surge a necessidade de criar metodologias que possa relacionar o ensino com as tecnologias digitais. Todavia a utilização das tecnologias digitais demanda um investimento nas condições de acesso.


Um dos meios que proporciona a aplicação educativa é a criação de uma rede local para a conexão em todo o local da instituição de ensino. O acesso possibilita o ingresso nas informações do mundo. Segundo KENSKY (2003), “a educação pela utilização dos computadores exige alterações significativas em toda a lógica que orienta o ensino e a ação docente em qualquer nível de escolaridade” (p.72).

Consequentemente, algumas instituições de ensino não optam pela não modificação de suas estruturas no uso das tecnologias digitais classificando-os com recursos caros. No entanto, se faz necessário analisar sobre o método de ensino de forma global.


Novas formas de ensino determinam aos professores e as escolas uma atuação dinâmica e motivadora. Desempenho que vai além à busca das informações em diversas temáticas que envolvam a realidade de cada aluno. As atividades, presenciais ou virtuais, do professor exigem a relação com todas as áreas de percepção da educação humana. Promovendo novas abordagens metodológicas do corpo docente. Mas as instituições se adéquam às propostas pedagógicas.

“O projeto pedagógico da escola ao estabelecer, suas metas e a concepção de







aprendizagem e de ensino que considera válida, determina, de certo modo, a utilização dos meios tecnológicos mais adequados ao alcance dessas expectativas” (KENSKY, 2003, p.76).




Sendo assim, cada ferramenta tecnológica é adaptada para um determinado tipo de aprendizagem. Compete ao quadro escolar a opção do material tecnológico que mais se encaixam para que a ampliação da educação com o objetivo de alcançar o resultado previsto.




É preciso os docentes se sentir preparados para o emprego dos os novos materiais didáticos, ou seja, treinamento básico para usar as máquinas que a escola disponibiliza para a utilização pedagógica.




Após o domínio da noção tecnológica fundamental e de sua utilização no ensino, cabe ao professor compreender as reflexões sobre os impactos das ferramentas tecnológicas no procedimento educacional e profissional diante da comunidade.




Os problemas educacionais são conhecidos na “perspectiva pedagógica”. E que a sociedade atual exige um ensino durável e de qualidade para cada um. Os governantes e instituições privadas designam vários recursos na informatização das instituições de ensino para a inserção da tecnologia no cotidiano escolar que incluem nos métodos de ensino-aprendizagem de caráter universal.



Mas é preciso uma diligência direcionada para adequar as ferramentas tecnológicas ao seu uso educacional e sua ocupação na educação gerando um planejamento e um artifício adequado para a utilização de técnicas pedagógicas no ensino de cada indivíduo.



**Em Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**, Pedro Demo (2004) afirma que a educação e o conhecimento estabelecem a base para o desenvolvimento e competitividade do mundo atual. A formação das habilidades de competição do homem e a necessidade de cada vez mais inovar emerge com desafio para a sociedade.



O autor afirma que a educação e conhecimento estão interligados, o último é o caminho para que a primeira seja realizada. Mas o conhecimento pode tornar-se uma ferramenta para de autoridade e rejeição do indivíduo perante a sociedade, como por exemplo, “redução do emprego na economia competitiva por conta da intensidade do conhecimento” (MACIEL; NETO; 2004; p. 115).

Há uma comparação entre o conhecimento de países desenvolvidos com os subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Os primeiros utilizam instrumentos de pesquisa que possam manter alicerçados o conhecimento, em contra partida, os segundos em questão aproveitam os frutos dessa busca para somente ensinar a cópia.

Os resultados das pesquisas não precisam ser algo inédito, mas que seja uma inovação do atual. A tecnologia é um é um mecanismo que impulsiona o desenvolvimento permitindo que todas as informações estejam disponíveis.

É preferível aos alunos comparecer em Universidades que incentivam a reconstrução do saber ao invés de receberem cópias pelo professor. Mas isto somente é possível se houver aproveitamento do esforço do estudante e direção do professor.

Este processo é comparado ao computador que é produzido para ser substituído, ou seja, o conhecimento atual se relaciona com ferramentas metodológicas de “superação dos conteúdos” (MACIEL; NETO; 2004; p. 116). A mudança está presente na aprendizagem humana deixando-o recriar a história.

Pedro Demo garante que algumas Universidades não conseguem acompanhar e sincronizar o inovador com conhecimento. Currículo, professor, aluno e aulas são estão presentes há séculos sem nenhum traço de mudança. Essas características devem dar lugar as pesquisas e procedimentos educativos pela quais estudantes e professores se aperfeiçoam de forma contínua.

Porém, Pedro Demos (2004) afirma que as escolas de ensino básico estão atrasadas se comparadas com as Universidades. Os alunos que concluem a escolaridade média têm um nível baixo de conhecimento. Não permite a Instituição de Ensino Superior apresentar algo novo, mas fica estagnada ao ensino ultrapassado.

A segunda parte do artigo **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento** (MACIEL; NETO; 2004) apresenta o perfil do professor. O aspecto inicial é o “professor é pesquisador”. Sua responsabilidade através das pesquisas reconstruírem o conhecimento. Formando não somente estudantes, mas também cidadãos. Pelo processo de pesquisas, os indivíduos citados anteriormente aprendem juntos.

Outro aspecto é a necessidade de o

professor elaborar com liberdade sua própria proposta. Sua tarefa é esclarecer que tem competência. Elaborando sua qualidade de inovação permitindo cultivo do conhecimento de maneira confiável. Como resultado desse procedimento de aprendizagem o professor se faz o agente da elaboração, da mesma o forma o estudante se faz pesquisador. O educador aprecia a teoria e a prática como um processo de reformulação do conhecimento. Somente através das práticas, afirma o autor, que a teoria é questionada.

A atualização do professor deve ser constante, afirma Pedro Demo, sob a justificativa de que o conhecimento é “aquilo que a tudo inova” (MACIEL; NETO; 2004 p.121). O saber não é termina com o recebimento do diploma, mas o centro do conhecimento é a habilidade de desenvolver constantemente o estudo.

Por consequência, o professor precisa de um envolvimento com a tecnologia. A informação e o saber estão presentes nas mídias digitais facilitando o acesso. Daí o

educador necessita saber como trabalhar com as marcas da informática colaborando com métodos simples de aprendizagem.

O docente moderno em decorrência a esse fator torna-se interdisciplinar, pois o caminho que se trilha para chegar ao conhecimento é composto por diversas temáticas e disciplinas dentro de uma procura no desenvolvimento humano.

Portanto, à medida que a interdisciplinaridade prossegue surgem novos desafios ao professor. Em um local onde as diversas áreas da ciência estão interligadas pondo a sociedade como guia do conhecimento. Pois “os grandes problemas sociais, econômicos, infraestruturais, culturais” são as bases do conhecimento e da educação.

## PERFIL DIGITAL DE PROFESSORES DE TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ACRE (LEVANTAMENTO DE QUESTIONÁRIOS DO PROJETO LAPTOP UCA)

Tabela 1: dados do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC

<b>INSTITUIÇÃO - 1</b>		
<b>Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC</b>		
<b>Pergunta 1 - Em seu curso de graduação você teve disciplinas voltadas para a utilização das Tics no processo de ensino-aprendizagem?</b>		
<b>CURSO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Licenciatura em Ciências Biológicas	02	06
<b>Pergunta 2 - Você teve, em seu curso de graduação, outro tipo de formação relacionada às Tics no ensino? (ex: cursos de extensão, projetos de pesquisa, treinamento).</b>		
<b>CURSO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Licenciatura em Ciências Biológicas	02	06
<b>Pergunta 3 - Você considera a inserção de disciplinas voltadas para uso pedagógico das Tics nos cursos de licenciaturas:</b>		
<b>CURSO</b>	<b>MUITO IMPORTANTE</b>	<b>IMPORTANTE</b>
Licenciatura em Ciências Biológicas	07	01
<b>Pergunta 4- Você se considera um professor digital?</b>		
<b>CURSO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Licenciatura em Ciências Biológicas	04	04
<b>Pergunta 5- Você utiliza o computador pessoal:</b>		
<b>CURSO</b>	<b>MUITA FREQUÊNCIA</b>	<b>POUCA FREQUÊNCIA</b>
Licenciatura em Ciências Biológicas	08	00

Para análise dos dados da tabela 1 da Instituição Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC foram entrevistados 8 informantes do curso de

Licenciatura em Ciências Biológicas. Sendo que dos 8 informantes, para a pergunta 1 obtivemos 2 respostas para a opção sim e 6 para a opção não. Para a pergunta 2 obtivemos

2 respostas para a opção sim e 6 para a opção não. Para a pergunta 3 obtivemos 7 respostas para a opção muito importante e 1 para a opção importante. Para a pergunta 4 obtivemos 4

respostas para a opção sim e 4 para a opção não. Para a pergunta 5 obtivemos 8 respostas para a opção muita frequência.

Tabela 2: dados da União Educacional do Norte - UNINORTE

INSTITUIÇÃO - 2		
União Educacional do Norte - UNINORTE		
Pergunta 1 - Em seu curso de graduação você teve disciplinas voltadas para a utilização das Tics no processo de ensino-aprendizagem?		
CURSO	SIM	NÃO
Biologia	02	06
Educação Física	01	05
Pergunta 2 - Você teve, em seu curso de graduação, outro tipo de formação relacionada às Tics no ensino? (ex: cursos de extensão, projetos de pesquisa, treinamento).		
CURSO	SIM	NÃO
Biologia	03	05
Educação Física	03	03
Pergunta 3 - Você considera a inserção de disciplinas voltadas para uso pedagógico das Tics nos cursos de licenciaturas:		
CURSO	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE
Biologia	05	03
Educação Física	04	02
Pergunta 4- Você se considera um professor digital?		
CURSO	SIM	NÃO
Biologia	08	00
Educação Física	03	03
Pergunta 5- Você utiliza o computador pessoal:		
CURSO	MUITA FREQUÊNCIA	POUCA FREQUÊNCIA
Biologia	08	00
Educação Física	03	03

Para análise dos dados da tabela 2 relacionada à Instituição União Educacional do Norte - UNINORTE, com 14 informantes, sendo 8 do curso de Biologia e 6 do curso de Educação Física. Para a pergunta 1 obtivemos 3 respostas para a opção sim e 11 para a opção não. Para a pergunta 2 obtivemos 6 respostas para a opção sim e 8 para a opção não. Para a

pergunta 3 obtivemos 9 respostas para a opção muito importante e 5 para a opção importante. Para a pergunta 4 obtivemos 11 respostas para a opção sim e 3 para a opção não. Para a pergunta 5 obtivemos 11 respostas para a opção muita frequência e 3 para a opção pouca frequência.

Tabela 3: dados da Universidade Federal do Acre - UFAC

INSTITUIÇÃO - 3		
Universidade Federal do Acre - UFAC		
Pergunta 1 - Em seu curso de graduação você teve disciplinas voltadas para a utilização das Tics no processo de ensino-aprendizagem?		
CURSO	SIM	NÃO
Biologia	00	01
Ciências Biológicas	00	03
Educação Física	03	03
Espanhol	00	03
Física	01	00
Francês	00	03
Geografia	01	03
História	00	01

Inglês	00	02	
Matemática	00	01	
Música	00	03	
Pedagogia	00	07	
Português	02	05	
Química	00	02	
Pergunta 2 - Você teve, em seu curso de graduação, outro tipo de formação relacionada às			
Tics no ensino? (ex: cursos de extensão, projetos de pesquisa, treinamento).			
CURSO	SIM	NÃO	
Biologia	01	00	
Ciências Biológicas	00	03	
Educação Física	01	05	
Espanhol	00	03	
Física	00	01	
Francês	02	01	
Geografia	01	03	
História	00	01	
Inglês	00	02	
Matemática	00	01	
Música	01	02	
Pedagogia	00	07	
Português	01	06	
Química	01	01	
Pergunta 3 - Você considera a inserção de disciplinas voltadas para uso pedagógico das			
Tics nos cursos de licenciaturas:			
CURSO	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE
Biologia	00	00	01
Ciências Biológicas	02	01	00
Educação Física	04	02	00
Espanhol	02	01	00
Física	01	00	00
Francês	03	00	00
Geografia	03	01	00
História	00	00	01
Inglês	01	01	00
Matemática	00	01	00
Música	02	01	00
Pedagogia	07	00	00
Português	04	03	00
Química	01	01	00
Pergunta 4- Você se considera um professor digital?			
CURSO	SIM	NÃO	
Biologia	00	01	
Ciências Biológicas	00	03	
Educação Física	03	03	
Espanhol	01	02	
Física	01	00	
Francês	02	01	
Geografia	03	01	
História	01	00	
Inglês	01	01	
Matemática	00	01	
Música	01	02	
Pedagogia	01	06	
Português	01	06	
Química	00	02	
Pergunta 5- Você utiliza o computador pessoal:			
CURSO	MUITA FREQUÊNCIA	POUCA FREQUÊNCIA	
Biologia	01	00	
Ciências Biológicas	03	00	
Educação Física	05	01	
Espanhol	02	01	
Física	01	00	
Francês	03	00	
Geografia	04	00	
História	01	00	
Inglês	02	00	
Matemática	00	01	
Música	03	00	
Pedagogia	06	01	
Português	07	00	
Química	02	00	

Para análise dos dados da tabela 3 relacionada à Instituição Universidade Federal do Acre - UFAC foram entrevistados 44 informantes, sendo 1 do curso de Biologia, 3

do curso de Ciências Biológicas, 6 do curso de Educação Física, 3 do curso de Espanhol, 1 do curso de Física, 3 do curso de Francês, 4 do curso de Geografia, 1 do curso de História, 2



do curso de Inglês, 1 do curso de Matemática, 3 do curso de Música, 7 do curso de pedagogia, 7 do curso de Português e 2 do curso de Química.

Para a pergunta 1 obtivemos 7 respostas para a opção sim e 37 para a opção não. Para a pergunta 2 obtivemos 8 respostas para a opção sim e 36 para a opção não. Para a pergunta 3 obtivemos 30 respostas para a opção muito importante, 12 para a opção importante e 2 para a opção pouco importante. Para a pergunta 4 obtivemos 15 respostas para a opção sim e 29 para a opção não. Para

a pergunta 5 obtivemos 40 respostas para a opção sim e 4 para a opção não.

## AVALIAÇÃO GERAL DAS TABELAS

De acordo com nossa pesquisa feita em três Instituições de Ensino Superior da Cidade de Rio Branco Acre, relacionado a área específica das Licenciaturas no âmbito do uso das tecnologias aplicadas ao ensino e aprendizagem, podemos avaliar de forma geral o resultado das três tabelas:

Tabela 4: resultado final das três instituições

Total de Respostas	330
Total de Informantes	66
Sim	98
Não	144
Muito Importante	46
Importante	18
Pouco Importante	02
Muito Frequente	19
Pouco Frequente	03

Para as perguntas 1 - Em seu curso de graduação você teve disciplinas voltadas para a utilização das Tics no processo de ensino-aprendizagem? Pergunta 2- Você teve, em seu curso de graduação, outro tipo de formação relacionada as Tics no ensino? (ex: cursos de extensão, projetos de pesquisa, treinamento) e para Pergunta 4 - Você se considera um professor digital? Obtivemos 98 respostas “Sim” e 144 respostas “Não”, podemos concluir nossa avaliação das três primeiras perguntas informando que os informantes não tiveram disciplinas voltadas as tecnologias e que também não se consideram professores digitais.

Para a Pergunta 3 - Você considera a inserção de disciplinas voltadas para uso pedagógico das Tics nos cursos de licenciaturas? Obtivemos 46 respostas para a opção “Muito Importante”, 18 respostas para a opção “Importante” e apenas 2 para a opção “Pouco Importante”. Podemos concluir que a maioria escolheu a opção “Muito Importante” e que realmente é necessária a inserção das tecnologias nos cursos de licenciatura.

Para a Pergunta 5 - Você utiliza o computador pessoal? Obtivemos 19 respostas para a opção “Muita Frequência” e 03 para a opção “Pouca Frequência”. Também é notório que a utilização de computadores em sala de aula ou de forma pessoal já é bem frequente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um processo de reflexão no decorrer desse estudo, entendemos que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógica constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar.

Nesse sentido, não há como dissociar teoria e prática. Estas não são rivais, mas duas faces integrantes e constituintes de um todo, ciência e prática, articulando-se no desenvolvimento formativo do professor, num momento de mudança que ora vem caracterizando a profissão docente.

Sendo o professor protagonista fundamental do processo educativo, é cada vez mais solicitado a dar resposta a questões que lhes são colocadas e para os quais não recebeu uma formação adequada.

Ademais só agindo sobre aquilo que se conhece se consegue analisar e transformar, como revela Freire (1996, p.109), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

Por fim, embora a reflexão venha se tornando uma exigência para o fazer docente, muito mais do que um simples atributo, não escapa das tensões e dilemas vivenciados pelos professores. Todavia devemos acreditar que é possível construir esse caminho através de um trabalho árduo de construção e reconstrução

dos protagonistas desse processo.

Quem sabe podemos construir esse caminho pensando na força da água, que não é dura como a pedra, mas sempre chega aonde quer através dos caminhos alternativos que encontra.

## NOTAS

<sup>1</sup>Acadêmico do Curso de Letras – Francês do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) da Universidade Federal do Acre (UFAC);

<sup>2</sup>Coordenadora do Projeto de Pesquisa Laptop Educacional UCA: Análise das práticas pedagógicas e da formação dos professores das escolas do projeto piloto do Acre.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

MACIEL, Ligete Shizne B. NETO, SHIGUNOU, Alexandre (Org.). **Formação de Professores: Passado, presente e futuro**. São Paulo. Cortez, 2004

# YUBE KENE E AS CANTORIAS DO POVO HUNI KUIN

Tadeu Mateus Kaxinawa Siã  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Essa apresentação baseia-se na pesquisa sobre grafismos do povo Huni Kuin e sobre as formas de canto Yube Kene antigas e mais recentes e Mimawa Yube Kene Huni Kuin, que são as cantorias associadas ao grafismo. Nela falo a respeito dos mitos, explico um pouco do conhecimento e da aprendizagem tradicional huni kuin, bem como do surgimento do kene (grafismo de domínio predominantemente feminino) e seus princípios de utilização. O kene ainda hoje permanece como identidade do povo Huni Kuin das cinco regiões do estado do Acre: Jordão, Breu, Tarauacá, Envira, Purus. Desenvolvo essa pesquisa desde muito tempo como professor-pesquisador huni kuin. O trabalho a ser apresentado foi realizado no contexto do Curso de Formação para Docentes Indígenas da Universidade Federal do Acre em Cruzeiro do Sul tendo resultado numa monografia de conclusão do referido curso. Ele vem sendo desenvolvido em um campo de

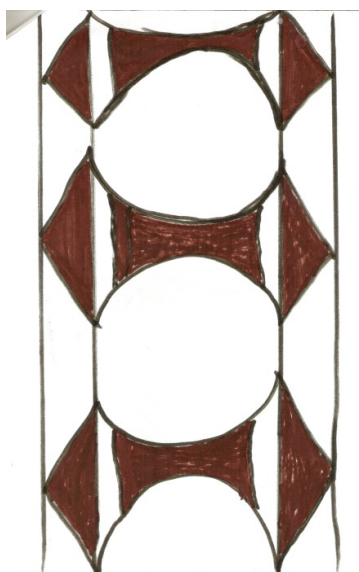
interação entre conhecimentos huni kuin e os conhecimentos chamados ocidentais.

**Palavras-chave:** Huni Kuin. Grafismo. Educação intercultural.

## PESQUISA DO KENE HUNI KUIN

Meu nome é Sian Huni Kuin no hatxa kuin, na língua indígena; em português é Tadeu Mateus Kaxinawa. Eu quero relatar a importância da minha pesquisa, a minha pesquisa é muito importante, nosso símbolo que eu comecei a pesquisar, nossa cultura, que é kene.

Eu escolhi um tipo de kene chamado de Yube kene, mas o tema completo de minha pesquisa foi canto de Yube kene. Esse canto de Yube kene desde a nossa origem foi ensinado pelo professor Yube, nosso professor sagrado que a gente considera até hoje, que entregou pra nós, pra valorizar esse símbolo que nós recebemos da força da natureza como kene.



Desde início eu gostava de kene, kene eu pintava; dançava com kene, eu vinha perguntando pro meu pai desde a idade de 5 anos, quando eu aprendi a falar que eu vinha acompanhando o meu pai; eu fui batizado com

essa pintura, eu fui cantado.

No meu cotidiano eu sempre gostei de arte, de valorizar a minha cultura; nosso povo huni kuin do Jordão ainda valoriza esse conhecimento de kene, os cantos, quando

está pintando canta etc; e eu vinha sempre aprendendo junto com meu pai Agostinho Muru, ele vinha sempre me ensinando, quatro horas da madrugada; eu vinha trabalhando e aprendendo junto com minha família, minha mãe me pinta, minhas irmãs.

Até que eu cheguei de pesquisar esse kene pra valorizar, registrar, pensando nas futuras gerações, nos jovens que querem aprender pra nos fortalecer cada vez mais, deixando nossa identidade viva.

Como kene é sagrado, como kene e identidade nossa do povo huni kuin eu já vi esse conhecimento desde minha linha da vida, aprendizagem junto com família: kene, cantos, história, ciência, regra de como utilizar, quem pode utilizar; quem me ensinou isso foi meu pai, minha mãe, sempre me falando isso: kene não é de brincadeira, não é de qualquer jeito que podemos usar; os jovens tem que aprender isso, como é, respeitar e valorizar o que é nossa realidade, da nossa vida cotidiana desde a origem; que recebemos esse conhecimento, kene não é só pra pintar, não é só pra boniteza, kene é nosso valor que temos.

Nós fazemos pintura em nosso artesanato, as mulheres fazem pintura em seu artesanato como rede, sanputari, pulseira, tiara, vestido, na nossa língua txipá não é só pra fazer a nossa cultura também, a gente dança com essa nosso artesanato todo bonito, pintado com urucum, com jenipapo, vestido com desenho de yube kene que é pessoa sagrada não é só pra manifestação cultural, é geral.

Para o trabalho espiritual na ayahuaska

a gente pinta, cura, traz essa força, sabedoria, ensinamento, ele é nossa proteção e a nossa vida, que a gente chama nosso espírito do povo huni kuin.

Por isso quando eu estava na universidade eu escolhi esse tema; eu já vinha aprendendo esse kene e eu ajudei o Zezinho que estava pesquisando sobre kene no audiovisual; o Joaquim tinha realizado esse livro de 62 kenes que ele registrou no vídeo.

Eu acompanhei, ajudando a registrar, depois eu filmei as histórias, meu pai Agostinho era pajé, pesquisador, antropólogo do povo huni kuin; ele pesquisou, ajudou muitas pessoas como txai Dedê, Joaquim Maná, quando estavam pesquisando livro de kene huni kuin; ele contava história, cantava.


Eu vinha acompanhando o trabalho de pesquisa do meu pai; eu vinha trabalhando na sala de aula com aula com aluno, há muito tempo, através disso, querendo valorizar.

Agora na minha formação na Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, eu escolhi esse tema de Canto de Yube Kene pra registrar no papel, pra registrar no audiovisual.


Eu comecei sempre pesquisando junto com meu pai Agostinho Muru, que ele vinha me contando e eu escrevendo; eu vinha ouvindo, ele contando, na oralidade; em conjunto com a comunidade, tanto que minha pesquisa foi muito importante para os meus alunos que aprendiam também quando eu estava pesquisando; os alunos junto, as mulheres junto, ouvindo as histórias, contando as histórias, aprendendo.









Então eu comecei a registrar o kene, o Yube kene, tanto na aldeia, pesquisando junto, sentando, de tarde, eu perguntava ao meu pai, que me contava e eu fazia anotação; eu perguntava como podemos fazer no dia de hoje, trabalhar nas escolas; ele me falava que podia registrar, para a gente colocar na prática nas escolas para os alunos aprenderem.




Ele dizia que era muito diferente de hoje; a gente antes vinha aprendendo na oralidade, só na prática; hoje nós aprendemos com a escrita na sala de aula, no papel, transformando, contando as histórias com a escrita, contando a característica do kene na escrita, fazendo o kene no papel, na lousa, na cartolina, aluno aprendendo a fazer com a caneta, com pincel.




Aprender na prática é diferente de aprender na escola, na escola também ajuda bastante, o conhecimento para trazer e segurar nossa cultura sobre pintura.




Na minha pesquisa, eu vi que kene não é só pra se fantasiar; é junto, e assim comunhão, como união que abrange toda nossa cultura; kene abrange: manifestação cultural, trabalho espiritual, nas pescarias, nas caçadas, no passeio, no casamento, na hora de tomar chá ayahauska.




Por isso que a gente valoriza esse desenho que a gente vem pesquisando; antigamente fazia kene até na maloca, chamava shubuã keneya; hoje em dia nós queremos fortalecer esse kene, shubuã keneya, que é onde é nossa universidade do huni kuin; onde nós podemos colher, aprender todo o nosso conhecimento dentro do shubuã. Por isso que a gente quer produzir material tanto audiovisual quanto escrito.



O mundo de hoje é diferente, está chegando tecnologia nova, queremos mostrar nossa pintura para o mundo, quero deixar o meu trabalho na universidade, deixar o meu trabalho nas escolas para os professores aprenderem e ensinarem para os nossos jovens, assegurar essa nossa identidade pra não acabar.



Hoje na minha pesquisa, eu venho avaliando 24 kene que meu pai me informou; eu venho pesquisando, muita coisa a gente não está mais usando; esse daí nós podemos aprofundar mais, fazendo na prática, a pintura corporal, no nosso artesanato; esse é o meu sonho, deixar minha história para novas gerações que estão nascendo.



Na minha formação eu quero deixar essa aliança para as escolas, para os professores,

não só do Jordão, onde existe todos os povos huni kuin, nas 5 regiões a que pertence esse povo huni kuin.

Por isso hoje em dia a gente quer registrar nosso kene patrimônio huni kuin, patrimônio brasileiro. Nós temos esse kene, nós temos que começar a registrar para nos fortalecer; voltado para a comunidade pra analisar novamente o que nós queremos valorizar, o que já está enfraquecendo, o que está forte; isso que nós queremos, levar a nossa pesquisa dentro da nossa realidade com a escrita; por isso eu venho trabalhando na minha pesquisa junto com os alunos que me ajudaram também na hora da produção de texto em hatxa kuin, alguma coisa em português, na pesquisa da cantoria também que a gente vinha pesquisando junto com minha mãe, fazendo, cantando, ouvindo, transcrevendo essa cantoria da oralidade.

Não é só na aldeia; nas manifestações culturais eu segui com a minha pesquisa, perguntando para as pessoas a respeito dessas histórias.

Meu tio Manuel Vandique, que mora lá na aldeia Belo Monte, e outras pessoas mais conhecedoras dessas histórias do kene que a gente vinha juntando; foi um coletivo: minha mãe, minha irmã já vinham sabendo isso também; minha avó me contou algumas histórias como é o ensinamento de Yube.

Hoje em dia, as pessoas falam que nosso kene está se avariando, que ninguém mais pinta tudo, o rosto, quer pintar só uma parte; nossa tradição não é isso.

A gente está querendo escrever isso tudo, eu estou pesquisando isso; quando quiser pintar pinta tudo, o rosto todo, o corpo, assim fica mais forte, mais bonito; isso nos não podemos deixar.

Para essa nossa nova geração, nessa pesquisa eu queria estar pensando isso, deixar essa minha história como um espelho pro meu povo, para os jovens.

## **CANTO YUBE KENE: CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM DOS HUNI KUIN**

Sobre história de Yube Kene meu pai me contava assim: antigamente nosso povo huni kuin não sabia fazer kene, não sabia tecer; dois animais que ensinaram, a aranha que ensinou a tecer sem desenho e depois Yube que trouxe o kene.

A aranha chegou numa comunidade,

vendo dentro das casas; o povo não tinha rede, sem roupa, sem nada; um dia o índio ganhou uma nenê; o Basne Puru viu que não tinha rede pra menina, que estavam deixando a menina no chão; pra ajudar huni kuin ele se transformou em huni kuin pra falar com a mãe quando nasceu; disse que vinha trazendo presente pra xará dele, xarapin dele, Basne Puru; trouxe de presente uma redezinha; aí que o povo huni kuin viu.

Nessa época ninguém plantava algodão; já nascia direto a linha feita, não precisava fiar; todo tipo de cor: verde, vermelho, amarelo; não precisava tingir; já vinha tudo pronto, no galho de algodão.

Vinha só pegando, só tecendo, sem desenho.

Meu pai me contou a história que depois



De lá pra cá começou a ensinar a família, o parente, escondido; mas huni kuin tu sabe, quando ensina um, todo mundo quer já aprender; aí começaram a rodada e a aprendizagem e o ensinamento foi a comunidade, os grupos, os jovens; e aprenderam e até hoje a gente vem utilizando esse conhecimento.

Mas Yube, a história mesmo que ele me contava, Yube, antes de dilúvio, ele era gente; depois do dilúvio que transformou Yube Xeni, pessoa que se transformou em jibóia; por isso que Yube ensinou o povo huni kuin, por que já conhecia no espírito, trazendo esse conhecimento do planeta, do mundo; quer dizer que vem do universo; kene é do Yube, é sagrado; quando tu vê, encontra Yube; o espírito mesmo está dentro do cipó, que nós considera bebida muito sagrada; através de Yube você pode curar; quando você toma e chega Yube, você vai curar; é nosso planeta, nosso mundo, ser humano, caminho; isso é

veio Siriani, que foi na beira do igarapé buscar água; aí encontrou com Yube, que estava lá no caminho; ela olhou a malha dele, tão bonita que ficou apaixonada com os desenhos; aí Siriani falou: Yube, eu quero que você me ensine os desenhos, como a tua malha, a tua roupa; nessa época os animais falavam com os as pessoas, com a humanidade; aí Yube ouviu, a mulher queria aprender desenho, Yube se transformou em gente e começou a ensinar a malha dele, ensinando os desenhos; assim que me contaram; agarrava com ele, no ouvido assim, ensinava como é que faz, faz assim; e todo dia ela ia pra lá, pra aprender.

Até que aprendeu alguma coisa; dizem que não aprendeu tudo; a história que nós temos é que aprendeu esses 62 kene que nós temos hoje; meu pai me falava isso.



que é o sagrado; Yube é sagrado; assim que me contava o meu pai.

## APRENDER COM ANIMAIS

Huni Kuin aprendeu com os animais; várias coisas a gente vinha aprendendo com os animais; aprendeu a tecer foi com aranha; antigamente ninguém plantava algodão; colhia já a linha feita no pé, fiada, de todas as cores, preto, vermelho, amarelo, já estava no galho do algodoeiro.

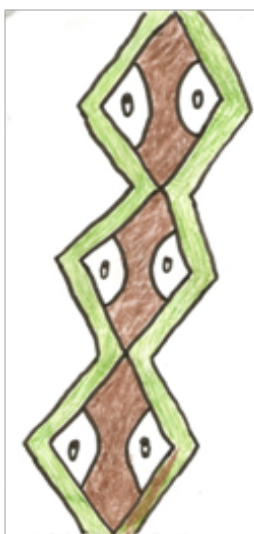
Tecia sem desenho nem nada; depois a Siriani, como meu pai me contou, foi buscar água, encontrou com Yube que estava no caminho, olhou a malha dele, tão bonita, ficou apaixonada com os desenhos; então a mulher Siriani começou a falar: Yube eu quero que você me ensine os desenhos, como esse da tua malha, da tua roupa; o Yube ensinou.

Até pra ganhar filho, pra mulher ter parto

aprendeu com o rato; por que antes o Inká comia; aprendeu com o rato a fazer medicina e ganhar nenê sem perder a vida; antigamente perdia a vida; o filho nascia e era comido pelo Inká; aprendeu com o rato então.

Principalmente as músicas foi através de Yube; no espiritual, música de ayahuaska, que é Yube, Huãkaru Yuxibu que ensinou pra Dua Buse; Dua Buse repassou pra nós da nova geração; quem passou não é vivo, quem passou já está no outro mundo; já é o espírito mesmo que repassou as músicas para o povo huni kuin; essa sagrada música do Yube.

## APRENDENDO COM YUBE



No conhecimento huni kuin as músicas trazem aprendizagem; rapaia, quando você canta, colocando a pimenta na ponta da língua, cantando, aí que essa energia, essa música vai trazer essa sabedoria do Yube; todas as coisas que vêm é do Yube.

Na minha pesquisa, Yube não é aquela cobra, Yube, verdade mesmo, é natureza, que ensina, que traz ensinamento; ninguém pode descobrir o que é Yube; Yubebu é aquele ar, Yubebu é aquela floresta, Yubebu é água, Yubebu é sol que ilumina planeta, que ilumina toda a natureza; ar que dá respiração pra toda a floresta; água também, que se não tivermos isso não podemos ter a vida; por isso que esse Yube que conhecemos é natureza, ensinamento da natureza; por que Yubexeni está conectado com a natureza; o espírito dele você vê a cobra jiboia, mas espírito dele está conectado com a natureza; Yube é aquilo que vem, as forças, o ensinamento que vem; aquele que tem conhecimento de todas as forças que vem da natureza.

## MÚSICA TRADICIONAL DO POVO HUNI KUIN

Música tradicional do povo huni kuin tem várias músicas diferentes; tem pakarin, tem huni meka, tem himanua, que a gente chama

das festas de mariri; os principais são esses huni meka e pakarin.

Cada momento que a gente utiliza música diferente; as músicas que cantam no Katxa Kawa, a festa do legumes, já é outro tipo de música; pra chamar a força dos legumes, todos os nossos legumes; chama os espíritos dos legumes pra dar fartura; essa é uma função muito importante das músicas; na festa de mariri, as músicas que roda são pra chamar os legumes.

Também o ritual de passagem para a vida adulta Nixpu Pima, chamado de batismo; no Nixpu Pima tem vários pakarin, que são as músicas que servem pra curar mesmo a sua vida, trazer mesmo esse espírito pra te deixar espírito bom, pessoa ética para o futuro; preparando homem guerreiro pro futuro; toda a reza é pra proteção, sabedoria pra se tornar trabalhador, se tornar bom caçador, ter boa memória, pra seguir até ser doutorado como txana; isso se dá através de batismo, no qual você vai se preparar pra aprender nosso conhecimento.

Tem também as músicas de pakarin pra chamar os animais pra vir próximo, pra chamar peixe também, pra ter muita piracema; pra chamar a caça pra próximo das aldeias; tem as músicas das pescarias, as músicas das caçadas mesmo, tem as músicas de quando você está fazendo cocar de gavião, de pena de arara, tem as músicas para a derrubada do roçado, se tiver árvores grandes, pra derrubar tem que ter as músicas; música da queima do roçado, pro roçado queimar bem, nada de muito trabalho pra plantar; quando a pessoa morre tem pakarin; ninguém pode ouvir essa música que o pessoal canta, é outro diferente; tem as músicas de pakarin pra quando você está preparando caçuma; têm as músicas de tecelagem, nas pinturas corporais com urucum, com jenipapo; tem as músicas pra ter boa memória, as músicas pra saudade, pra emoção; tem as músicas pra desafio com as mulheres que é haihaika namakutã que nós chamamos; tem vários tipos de música do povo huni kuin.

## CLASSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

No trabalho tem classificação; começando com a pintura; na pintura mesmo, homem não pode pintar outro homem; na tradição a mulher que pinta o homem; seja com jenipapo



ou com urucum; na nossa tradição vem isso; na tecelagem: homem não pode tecer, esse é o papel da mulher; papel do homem já é diferente.

Para o povo huni kuin as atividades da mulher são cozinhar macaxeira, fazer caçuma, lavar a roupa, fiar algodão, preparar a cerâmica, fazer esteira, fazer abano, buscar legumes no roçado, plantação de amendoim só a mulher que pode fazer, homem não planta, só limpa; buzina de barro ou taboca curtinha é das mulheres.

Para o povo huni kuin, o trabalho do homem é fazer flecha, borduna, arco, buzina de rabo de tatu, produz material para as mulheres fazerem tear, txinti, kespim que são as varinhas pra poder fazer o tear e tecer; o homem faz paneiro, constrói a casa, faz caçada, faz roçado

pra plantar algodão, pra plantar legumes no roçado; na nossa tradição só homem que trabalha no roçado; as mulheres ficam mais dentro de casa.

Pescaria é coletivo, junto homens e mulheres; aprendizagem das histórias é coletiva, ninguém pode ficar no particular; contar história só entre as mulheres, as meninas, tanto os jovens, as mulheres todos ouvem juntos; pintura mesmo é uma aprendizagem das mulheres, não é do homem não; o homem pode utilizar kene na sua borduna, na pintura da sua borduna, mulher não usa borduna, o homem pode pintar sua flecha, seu arco, tasa kenã, cocar que é homem que faz, não é mulher que faz não, cocar de pena, cocar de taboca, cocar de envira.



## APRENDIZAGEM TRADICIONAL DO HOMEM

A aprendizagem tradicional é a prática mesmo; tem que acompanhar o velho, tem que contar as histórias, tem que perguntar, tem que aprender na manifestação cultural, nas danças, na madrugada, os ensinamentos são na madrugada; também tem a preparação da medicina, pra banho ou pra colocar líquido no olho; e também tem um preparo sagrado, tem dieta de um mês ou dois meses sem comer sal; tem que se preparar pra aprendizagem cultural.

Ritual sagrado de entrada na vida adulta, conhecido como batismo tradicional, se você não batizar, nunca vai alcançar todo o nosso conhecimento; agora se você é batizado, pode aprender tudo; tem vários conhecimentos

nossos que não pode falar na presença das crianças, conhecimentos que não pode falar na presença das mulheres; tem algumas músicas que as mulheres não podem ouvir; tem muitas músicas sagradas pra se aprender no particular, só com pajés.

## APRENDIZAGEM TRADICIONAL DA MULHER

No conhecimento tradicional, a aprendizagem primeira das crianças meninas é conselho das mães: *tem que fazer assim, você é mulher* etc;

Quando a mulher vai pro roçado leva a criança desde pequena; leva as meninas no roçado, mostra como é que arranca as macaxeiras, como é que descasca; quando está descascando as crianças começam a mexer,



lavar macaxeira pra cozinhar; quando está tirando algodão leva as crianças pra fazer a colheita de algodão, ajuda a tirar o algodão, colocar no paneiro; quando começa a fiar ou mexer no algodão as meninas estão sempre do lado, com a mãe sempre junto, comendo junto; no povo huni kuin até na hora da comida as filhas comem junto com a mãe, mostrando como é que come junto com a comunidade; essa educação vem na prática, acompanhando a mãe; e não é só a mãe, as vezes a avó leva, mostrando também, dá conselho: *faz isso, faz*

*aquilo*; a mãe também, quando é pequena mãe manda: *vai buscar água, vai fazer assim, descasca macaxeira, abana o fogo...*; quando faz caiçuma, está junto, fazendo.

Com cinco anos de idade já começa a aprender a fiar; aquela mais inteligente com três anos já mexe; já faz esteira pequena e coloca o próprio algodão dele pois quando a mãe começa a trabalhar, então ela entrega pra menina começar também; assim que começa, vendo a mãe fazendo, ela fazendo.



A aprendizagem da tinta natural vem nas conversas, no diálogo, contando as histórias na madrugada ou de tarde começa a contar as histórias: nós temos tinta natural, a gente pega aquela casca de aguano, pega assim etc sempre conta nas histórias; depois a mãe vai na prática, leva na prática e ela vai acompanhando com cinco, seis, sete anos já acompanha, já ajuda a fazer a tintura de artesanato.

A menina começa a tecer com a idade de oito, nove anos; não é aquele tear grande; começa a tecer pulseira pequena, tiara, começa daí, começa com txere beru; txere beru a mãe ensina; as vezes erra, a mãe do lado mostra, as vezes a prima, a cunhada, a avó acompanha ensinando; depois que fez o primeiro desenho, o segundo então já vai começando fazer; e é assim.

As meninas com oito anos, quando é lua nova junta todas as meninas da aldeia e traz a medicina, aquelas mulheres que conhecem todos os desenhos, as mestras que conhecem melhor, que conhecem as histórias etc que colocam o líquido no olho das meninas.

Faz assim pra entregar a sabedoria dela; pois se é qualquer uma que não sabe de nada e coloca a medicina no olho, o que vai aprender a menina? É isso que tem que ter, essa é a ciência

huni kuin, as pessoas que são conhecedoras que aplicam, que colocam no olho a medicina.

Também cantam as músicas; quem canta as músicas são aquelas pessoas que conhecem os desenhos, que conhecem as histórias, entregando; quando canta a mulher cantora coloca a mão na cabeça, aquela que está tecendo tem que acompanhar.

Tem um ritmo próprio de cantar das mulheres, assim como tem dos homens; homem também pode cantar nesse momento, quando a jovem está tecendo, está aprendendo; pode até cantar junto homem e mulher.

Na hora da colheita do algodão que as mulheres contam as histórias, contam as histórias de Yube, antigamente; às vezes as velhas fiando algodão, não fica parada não; os netos, as crianças na roda, elas aproveitam pra contar história; conta a história de Yube, que trouxe esse kene, que pode aprender primeiro txere beru; sempre eu vejo, quando as mulheres estão juntas contam as histórias, o significado, a ciência, dá conselho sobre o papel da mulher, conta as história de Yube Kene.



# A MOBILIDADE ESPACIAL DA FORÇA DE TRABALHO HAITIANA PARA A REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ NO SÉCULO XXI: INSERÇÃO SOCIAL, LINGUÍSTICA E CULTURAL NA CIDADE DE PATO BRANCO


Taize Giacomini

Maria de Lourdes Bernartt

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*



## RESUMO



O presente trabalho tem por objetivo relatar as atividades de pesquisa realizadas em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Letras Português-Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Pato Branco. O referido trabalho buscou investigar as razões que desencadearam a mobilidade espacial da força de trabalho haitiana para a região Sudoeste do Paraná no início do século XXI e os impactos sociais, educacionais e linguísticos para esses trabalhadores, bem como para a sociedade pato-branquense. A metodologia consistiu na realização de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo exploratória. A pesquisa bibliográfica envolveu conceitos e discussões sobre trabalho (ALBORNOZ, 2000; MARX, 1983; SAVIANI, 2002), mobilidade espacial da força de trabalho na sociedade capitalista (FREITAS, 2009), preconceito (CROCHÍK, 2006), entre outros. Em relação à pesquisa de campo exploratória, escolhemos a empresa da cidade que mais emprega esses trabalhadores para a aplicação de questionários orais e escritos, destinados aos dirigentes, aos haitianos e brasileiros que ali trabalham. Também realizamos entrevistas com a população pato-branquense, de modo geral, sem especificação de público, faixa etária, classe social, envolvendo aleatoriamente pessoas da comunidade local. Os resultados demonstraram que os trabalhadores haitianos apresentam dificuldades de comunicação em língua portuguesa e que as empresas estão ministrando aulas para superar essa barreira linguística. Em relação à questão social, os haitianos estão sendo alocados em diversos bairros da cidade, e aos poucos se adaptando com a cultura e os costumes locais. Alguns deles já se casaram aqui, bem como outros já tiveram filhos pato-branquenses/paranaenses. Contudo, andam sempre em grupos, entre si.

Quanto à população da cidade e a sua relação com estes trabalhadores, notou-se que há um acentuado preconceito em relação à cor, ao comportamento, e em especial, quanto à presença destes trabalhadores em Pato Branco-PR.

**Palavras-chave:** Força de trabalho haitiana. Sociedade capitalista. Barreira linguística.

## INTRODUÇÃO


Desde os primórdios a mobilidade espacial foi uma das características inerentes da sociedade e da vida humana. Por inúmeras razões, as pessoas foram levadas a deslocar-se de uma região para outra, em todos os modos de produção, e principalmente no modo de produção capitalista.

No entanto, no capitalismo tal mobilidade espacial configura significativa importância e centralidade. Além da mobilidade crescente de seres humanos, as matérias-primas, capitais, dinheiro, informações, mercadorias, etc., também vem sofrendo deslocamento. Dentre os fatores que desencadeiam tais fenômenos podemos citar as novas maneiras de produção e organização social do trabalho.


A mobilidade espacial da força de trabalho para o Brasil não é inédita. Ela surge com a libertação dos escravos (1888), quando vieram para o país levas de italianos, alemães, poloneses, principalmente para as grandes fazendas de café no estado de São Paulo, bem como para os três estados da região sul do Brasil.

Em relação ao Sudoeste do Paraná, que é o foco desta pesquisa, houve uma significativa mobilidade espacial de força de trabalho nas décadas de 1950 e 1960 vindas do Noroeste do Rio Grande do Sul, formada por agricultores, descendentes de italianos e alemães, em sua grande maioria.


Atualmente, o Sudoeste do Paraná tem




se tornado palco de uma nova mobilidade espacial da força de trabalho oriunda da América Central - Haiti, especialmente para a cidade de Pato Branco. Não é mais possível ignorar essa parcela populacional, visto que essas pessoas estão presentes em grandes empresas da cidade e constituem um contingente significativo, somando cerca de 300 trabalhadores haitianos.




Tal situação, em nossa região, ainda não tem sido estudada pela academia, e é de se prever que existem impactos para esses trabalhadores, bem como para a sociedade pato-branquense, em geral. Diante desse quadro, investigamos o modo como ocorre a mobilidade espacial da força de trabalho haitiana para a região Sudoeste do Paraná na atualidade e a questão da inserção social, linguística e cultural desses trabalhadores na sociedade local.




Destacamos que a presença dos haitianos tem despertado a atenção da população pato-branquense, por serem novos na cidade e negros. A região Sudoeste do Paraná é caracterizada principalmente pela presença de descendentes de alemães, italianos e poloneses, não sendo comum a presença de descendentes da referida etnia. Tal situação causou, assim, um estranhamento na população que vem manifestando discursos racistas e preconceituosos em relação aos haitianos.



Para conseguirmos cumprir os objetivos da pesquisa realizamos inicialmente pesquisas bibliográficas relacionadas a: conceitos de trabalho; mobilidade espacial da força de trabalho haitiana para o Brasil; regularização da situação dos haitianos no Brasil; entre outros. Ademais, realizamos pesquisas de campo exploratórias, na empresa da cidade de Pato Branco que mais emprega trabalhadores haitianos atualmente e também com membros da população pato-branquense.



Agendamos visitas na empresa e coletamos dados por meio de entrevistas orais e informais, com questionários previamente preparados destinados aos representantes da empresa, trabalhadores haitianos, bem como para o professor de língua portuguesa atuante na educação dos haitianos na referida empresa.



A análise dos dados colhidos consistiu em uma abordagem qualitativa, mediante categorias selecionadas previamente. O método utilizado foi a análise de conteúdo, conforme Bardin (2009).

## TRABALHO E MOBILIDADE ESPACIAL DA FORÇA DE TRABALHO


Antes de partirmos para as discussões sobre trabalho e posteriormente sobre mobilidade espacial da força de trabalho, é necessário deixar claro que existem inúmeras definições para *trabalho* independente da etimologia ou conceitos culturais. Pela natureza do estudo, não nos cabe tratar aqui de maneira aprofundada esses conceitos. Queremos, pois, traçar um contexto geral da temática tendo em vista que o foco da pesquisa é a inserção social, educacional e linguística dos trabalhadores haitianos na região Sudoeste do Paraná. Para tanto, seguiremos nossos estudos embasados no recorte amplo sobre a temática realizado por Albornoz (2000), além de fazermos algumas inserções teóricas mais específicas de autores como Freitas (2009), Saviani (2002), Chiavenato (1993) e Marx (1983).

Para além dos conceitos cotidianos, em quase todas as línguas, trabalhar representa mais de uma significação, no caso, em língua portuguesa apesar de existir a palavra *labor* e a palavra *trabalho*, podemos encontrar na significação de *trabalho* o sentido de ambas as expressões, ou seja, a de realização de uma obra que te expresse e te reconheça socialmente no decorrer dos anos; e a atividade de esforço repetitivo, onde não há liberdade e o incômodo é certo.


De maneira ontológica, Marx (1983) indica o trabalho como a forma de mediação entre o homem e a natureza. É o homem produzindo sua humanidade, reproduzindo sua existência. Ao trabalhar o ser humano age de maneira intencional e consciente sobre a natureza a fim de transformá-la. Nesse sentindo, produz também historicamente sua existência material, e concomitantemente, produz cultura, crenças, ideias, valores, conhecimento da realidade. No contexto de sua apresentação, o ser humano mostra-se tanto nos aspectos sociais quanto nos subjetivos.

O trabalho está presente ao longo da história humana, em diferentes tempos e épocas. Assim sendo, o sistema de trabalho foi evoluindo ao longo dos anos, desde os primórdios com a cultura da caça e cultura agrária, surgimento das noções de *propriedade* e *produto excedente*, criação da moeda, surgimento da burguesia, até as revoluções dos






últimos séculos. Com o sistema de exploração marítimo e consequente acumulação de bens pelos europeus, com a aplicação da ciência para a produção, e com a expansão do capitalismo, destacam-se três fases de desenvolvimento tecnológico:




O primeiro, da invenção da máquina a vapor, é a revolução tecnológica do século XVIII. O segundo estágio do desenvolvimento da tecnologia moderna, no século XIX, se caracteriza pelo uso da eletricidade, que ainda continua a determinar a fase atual do reino do artifício humano. A automação representa o estágio mais recente da revolução tecnológica: a invenção do computador, a revolução industrial do século XX, ou a *terceira onda* da Revolução Industrial.


(ALBORNOZ, 2000, p. 22)




Nessa era da “revolução da automação” ou “revolução microeletrônica”, diferentemente da primeira revolução industrial que transferia funções manuais para as máquinas, transfere-se agora o conhecimento para as máquinas, funções intelectuais, sendo que “nesse processo a capacidade produtiva do trabalho humano inegavelmente atinge proporções ilimitadas”. (SAVIANI, 2002, p. 21)




Após profundas transformações e tamanho desenvolvimento, percebemos o trabalho hoje como um esforço coletivo e planejado, sob a regência de grandes organizações capitalistas.



O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento do trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. (MARX, 1983, p.154)



Cada vez mais as pessoas tendem a depender das multinacionais e grandes empresas para o trabalho, deixando de lado o trabalho autônomo, a propriedade rural; o que acarreta grandes problemas em áreas metropolitanas, como crescimento populacional.



A maioria das pessoas desloca-se geograficamente em busca de melhores condições de vida e visam um trabalho em

grandes empresas. Geralmente as empresas em que conseguem trabalho são aquelas que produzem em série, em grande escala, pois o sistema capitalista quer produzir muito em pouco tempo para adquirir mais lucro. Segundo Chiavenato é um “moderno método que permite fabricar grandes quantidades de um determinado produto padronizado” (CHIAVENATO, 1993, p. 80).

Nesse novo sistema de trabalho, um dos problemas enfrentados é a carência de mão de obra. Dentre os diversos segmentos sociais e variadas áreas de trabalho existentes, há a necessidade constante de ampliação da produção e aumento de lucros. Assim, necessita-se constantemente de funcionários para as engrenagens do sistema de produção. Tal fato, evidencia-se ainda mais em empresas que atuam com o sistema de produção em série. Assim, a mobilidade espacial da força de trabalho é uma alternativa eficaz para suprir tal necessidade.

A mobilidade, além de ser o deslocamento de indivíduos, grupos ou elementos culturais no espaço social, envolve estruturas, meios, cultura e significados; além de manter ideias de liberdade, progresso, modernidade e oportunidade. De acordo com Freitas (2009), podemos entender a mobilidade em sentido amplo como:

A capacidade, a disposição e o desejo que um indivíduo tem de mudar geograficamente e de interagir com diferenças em relação à cultura, à sua profissão, à sua empresa, ao seu cargo e aos seus saberes, fazendo ajustes que favorecem o seu melhor desempenho profissional e enriquecem a sua vida pessoal. (FREITAS, 2009, p.249)

Na atualidade, o Brasil tem se tornado palco de uma nova mobilidade espacial da força de trabalho, esta de haitianos. Devido às catástrofes naturais, conflitos políticos e falta de subsídios no país, muitas pessoas saíram em busca de moradia, alimentação e condições de sobrevivência. Conforme Cotinguiba e Pimentel (2012),

especialmente a partir da segunda metade [século XX], tem-se assistido à migração em massa de haitianos para outros países em busca de melhores condições de vida, seja por liberdade política e social, seja pela busca de oportunidades de trabalho ou estudos e, nesse sentido o Brasil figura



como um dos destinos da emigração haitiana na contemporaneidade. (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2012, p. 2)

Conforme entrevista disponível no *site* MundoSustentável, realizada com Rosita Milesi, diretora do Instituto de Migrações e Direitos Humanos do Brasil, cerca de 5.000 haitianos vieram para o país após essas catástrofes, entre 2010 e 2012. Ainda, segundo ela, os fatores que motivaram a vinda dessas pessoas foram, de fato, a pobreza e os escombros de um país destruído, sendo pessoas que conseguiram juntar recursos financeiros para pagar o deslocamento geográfico, com a ajuda de amigos e familiares. Vieram na esperança de conseguir um trabalho, ganhar dinheiro, reconstruir suas vidas e ajudar a família que permaneceu no país de origem.

## ROTA DE ENTRADA E REGULARIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DOS HAITIANOS NO BRASIL

Rosita Milesi, diretora do Instituto de Migrações e Direitos Humanos do Brasil, em entrevista para o *site* Mundo Sustentável<sup>1</sup>, diz que o processo de imigração haitiana por via aérea partia da República Dominicana para o Equador e Peru – países que não exigiam vistos de permanência para esse contingente; sendo que o Peru passou a exigir a partir de

janeiro de 2012. Outros chegavam por via aérea no Equador e depois seguiam de ônibus até o Peru, onde tomavam outro ônibus com destino a fronteira do Brasil. Após essa etapa, faziam um percurso terrestre (na grande maioria) ou fluvial, sendo os destinos mais frequentes as cidades de Assis Brasil, Tabatinga e Brasileia (região norte). Na travessia terrestre, geralmente chegavam “a pé ou em táxi boliviano ou peruano, dependendo da rota que é feita, a um preço que pode chegar até US\$ 100,00 por pessoa, em viagens com uma média de seis passageiros por veículo”. (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2013, p. 25)

Ainda segundo Cotinguiba e Pimentel (2013, p. 25), “as cidades por onde os haitianos entraram fica numa área conhecida como tríplice fronteira. No Acre (Assis Brasil), a fronteira é entre Brasil, Peru e Bolívia e no Amazonas (Tabatinga), entre Brasil, Peru e Colômbia”. Geralmente a travessia era realizada por pontes que ligam os países. Em menor escala, alguns entraram pela região Centro-Oeste, cidade de Corumbá. Essas escolhas dependeram das facilidades encontradas e também por interesses e táticas de “coiotes” que auxiliaram.

Podemos verificar, na Figura 1, as principais rotas realizadas pelos haitianos até o Brasil. A principal delas é pelo Acre, sendo que os primeiros haitianos entraram pelo Amazonas.



**Figura 1:** A rota dos haitianos para o Brasil  
Fonte: Google Imagens (2013)

Os haitianos que deveriam solicitar vistos em seu país de origem a fim de não chegarem

ao Brasil ilegalmente, não o fizeram. Segundo dados fornecidos pelo governo do Acre, em média 2.300 entraram no estado em 2011, e o CONARE informou que foram concedidos 1.600 vistos de caráter humanitário. Além desses vistos, o Brasil passou a conceder CPF e carteira de trabalho para esses haitianos morarem e trabalharem aqui.

## PRESENÇA DE TRABALHADORES

## HAITIANOS NA CIDADE DE PATO BRANCO – PR

A cidade de Pato Branco localiza-se na região Sudoeste do Paraná, com uma população de 72.370 habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2010. Podemos perceber, pela Figura 7, a localização geográfica da cidade, no estado do Paraná.



**Figura 2:** Localização geográfica de Pato Branco – Região Sudoeste do Paraná.  
Fonte: Google Imagens (2013)











Segundo dados do IPARDES (2012), a cidade de Pato Branco está a 433,53 km da capital, Curitiba. A cidade é caracterizada economicamente pela presença de indústrias de diversos setores. Assim, é grande o número de vagas disponíveis para o trabalho nessas empresas. Pela falta de mão de obra local e/ou não desejo dos pato-branquenses em trabalhar nesses setores, surgiu o interesse de algumas empresas em trazer os haitianos para o trabalho na região.

Para entendermos como ocorre o processo de mobilidade espacial da força de trabalho haitiana para a região Sudoeste do Paraná, contatamos com a empresa da cidade que mais emprega esses trabalhadores na atualidade. Inicialmente, em agosto de 2013, fizemos contato por telefone e *e-mail* com essa empresa, que é do setor frigorífico de aves, para dar a conhecer sobre a pesquisa. Na sequência, realizamos uma visita de apresentação, onde fomos recepcionados pela Assistente Social e expomos mais detalhadamente os objetivos do projeto. Ela nos explicou de maneira informal e breve sobre a vinda dos haitianos para trabalhar na região, especialmente na empresa. Nessa oportunidade, conhecemos as dependências

físicas e tivemos conversas informais com alguns haitianos que descansavam durante o intraturno num espaço específico para isso.

No mês de setembro de 2013, realizamos outra visita na qual entrevistamos oralmente a Assistente Social da empresa. Semiestruturamos previamente um roteiro de entrevista a ser seguido, com questões abertas para melhor conduzir a entrevista.

A Assistente Social nos contou que o primeiro contato que a empresa teve com os haitianos foi através da antiga gerente de Recursos Humanos com um padre da Pastoral do Imigrante na Paróquia Igreja Católica em Manaus, estado do Amazonas. Depois desse contato inicial, a empresa enviou dois representantes para Manaus, em abril de 2012, onde conheceram a realidade local, informaram sobre o projeto da empresa e fizeram o convite de trabalho. A empresa partiu com o objetivo de trazer 30 homens para o setor da produção, mas nesse primeiro momento foram contratados 37 homens e uma mulher, pois havia um casal. Através de voo comercial, e acompanhados por representantes da empresa chegaram em Pato Branco no dia 01/04/2012.



No primeiro mês que chegam à cidade de Pato Branco a empresa paga a moradia e ainda auxilia na alimentação. A partir do segundo mês o valor do imóvel é dividido em partes iguais, o valor descontado em folha e repassado para as imobiliárias. Nas casas e apartamentos locados pela empresa moram vários haitianos, o que viabiliza os custos. Assim, é possível economizar e enviar mais dinheiro para os familiares. Existem 26 imóveis locados atualmente e estão localizados em vários bairros da cidade.

Segundo informações obtidas na empresa, em junho de 2012, foi contratado um profissional da área de assistência social para dar suporte a essas pessoas e auxiliar no processo de adaptação social. A partir de então a empresa passou a contratar novos grupos com a ajuda da Pastoral do Imigrante da Igreja Católica de Manaus. Eram mandadas as informações sobre as vagas de trabalho e o padre realizava as negociações. Na sequência, eram emitidas as autorizações de passagens aéreas até a cidade de Foz do Iguaçu, onde representantes da empresa aguardavam os grupos. Vieram assim, mais quatro grupos de 20 pessoas nos meses subsequentes.

Os últimos trabalhadores haitianos, após janeiro de 2013, têm chegado por conta própria, sem subsídios da empresa, tomando conhecimento das vagas por intermédio de amigos e familiares que já trabalham ali. Tais imigrantes vêm de cidades localizadas principalmente no Acre, Rio Grande do Sul, Amazonas e até mesmo do Paraná.

Segundo informações da Assistente Social, os haitianos contratados pela empresa trabalham nos setores de produção, agronegócios, fábrica de ração e restaurante, realizando funções como: auxiliar de produção, operador de máquinas, auxiliar de cozinha, entre outras. Ressaltou ainda, que o trabalho que efetuam é bem diferente daquele que desempenhavam no Haiti, mas que há a preocupação de aproveitar as experiências anteriores.

Quando questionamos sobre a barreira linguística, a Assistente Social nos informou que existe bastante dificuldade de comunicação e limitações sociais devido ao não domínio da língua portuguesa, principalmente por aqueles que chegaram há pouco tempo na empresa, sendo o primeiro emprego no país. Tendo em vista tais dificuldades, a partir de outubro de 2012, a empresa passou a disponibilizar

gratuitamente aulas de Língua Portuguesa para os haitianos. As aulas do projeto passaram a ocorrer duas vezes por semana, com duração de duas horas cada.











A assistente social nos convidou a participar das aulas de Língua Portuguesa, e assim assistimos a duas semanas de aulas (8 horas/aula) entre os meses de agosto e setembro de 2013, a fim de verificar as reais necessidades e dificuldades para inserção linguística desses alunos haitianos. Fizemos observações diretas das aulas, gravações em áudio e fotografias, além de um questionário para o professor.

Perguntamos para o professor sobre as maiores dificuldades percebidas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, e ele mencionou o cansaço devido ao trabalho árduo, o modo de pensar em português que é diferente do modo de pensar no idioma deles, além de dificuldade de construções próprias da língua portuguesa, como diferir na fala o R do L, em palavras com as sílabas ra-re-ri-ro-ru de la-le-li-lo-lu. Em relação à gramática, o professor percebe problemas com o uso de pronomes possessivos (meu, seu, teu, etc.); também no uso de verbos no infinitivo e conjugações em geral; e no uso das preposições, principalmente quando se juntam com um artigo (no, na, num, numa, etc.).

O professor também permitiu que conversássemos com os haitianos durante as aulas e realizar questionários com os mesmos. Tal sondagem objetivou conhecer um pouco de cada haitiano e traçar um breve perfil quando à origem, idade, estado civil, função desempenhada na empresa, número de filhos, número de dependentes, fatores que influenciaram a vinda para o Brasil, dificuldades percebidas em relação a mudança geográfica, língua usada para se comunicar em diferentes situações, atividades que vêm participando na comunidade pato-branquense, entre outros.

Selecionamos uma amostragem de aproximadamente 7,2% do total de haitianos que trabalham na empresa para realizar as investigações. Foram assim entrevistados oito homens e duas mulheres. As pessoas que participaram da pesquisa têm idade entre 23 e 43 anos, todos nascidos no Haiti, tendo como língua materna o crioulo haitiano, e sendo moradores de Pato Branco atualmente. O tempo médio que estão trabalhando na empresa é de 1 a 5 meses.

Quanto ao estado civil, do montante de 10



peçoas, 6 são solteiras e 4 casadas. Uma das mulheres que participou da pesquisa é solteira e tem um filho que está no Haiti, enquanto a outra é casada, possui 4 filhos, que também estão no Haiti, e espera pelo quinto filho que nascerá no Brasil. Dentre os 8 homens que participaram da entrevista, 4 possuem filhos, sendo que dois deles possuem 4, um possui 3 e outro possui 1.

O número de dependentes também foi investigado e varia de três a dez por trabalhador haitiano. Três dos entrevistados têm até cinco dependentes, os outros sete têm acima desse número. O que nos chamou a atenção é que três dos entrevistados possuem dez dependentes cada. Percebemos, assim, que os haitianos precisam enviar praticamente todo o dinheiro que ganham aqui para a família que permanece no Haiti, pois além dos filhos e esposas, muitos deles precisam sustentar os pais e os irmãos.

Quanto à escolaridade, dos 10 entrevistados, 1 possui ensino fundamental incompleto, 2 possuem ensino fundamental completo, 1 possui ensino médio incompleto, 1 possui ensino médio completo, 1 possui ensino superior incompleto e 4 possuem ensino superior completo. O nível de escolaridade desses haitianos é alto quando analisamos a situação do Haiti em todos os aspectos, e talvez isso esteja relacionado com o interesse em participar das aulas de língua portuguesa na empresa.

Percebemos ainda, que todos os entrevistados consideram importante aprender ou aprimorar sua comunicação em língua portuguesa, e, por isso, todos frequentam as aulas que a empresa disponibiliza. A língua que utilizam em situações comunicativas na empresa é predominantemente a portuguesa, mas também se comunicam em crioulo haitiano em conversas mais informais com os colegas da mesma origem. Devido a não compreensão de algumas sentenças em português, os haitianos que sabem inglês, também tentam se comunicar no referido idioma.

Quando questionados se encontraram facilidade em fazer amizades em Pato Branco, sete dos entrevistados afirmaram que o processo foi fácil, dois disseram que foi mais ou menos e um disse que não foi fácil. Esses amigos envolvem haitianos e também brasileiros.

Em relação à integração a comunidade local, indagamos como se sentiam no momento

da entrevista. Oito haitianos disseram estar integrados à comunidade, um afirmou estar em fase de integração e outro não se sente integrado ainda. Verificamos também quais os programas/atividades que realizam na sociedade pato-branquense, e dentre os mais comuns está a participação em alguma igreja.

Outra atividade que gostam de fazer na cidade de Pato Branco é frequentar a Praça Municipal Getúlio Vargas. Lá é uma espécie de ponto de encontro dos haitianos nos fins de semana para o lazer, conversas e entretenimento. Além disso, também é comum frequentarem a casa de amigos para tais atividades.

A segunda parte da pesquisa de campo exploratória envolveu habitantes de Pato Branco que residiam antes da chegada dos haitianos. Entrevistamos assim, 12 pessoas da cidade, com faixas etárias entre 18 e 70 anos, em diversos lugares, como: na rua, na universidade e no comércio. Os entrevistados foram escolhidos aleatoriamente, sendo de diferentes profissões e classes sociais.

Todos os entrevistados afirmaram ter conhecimento do fenômeno migratório de haitianos para a região Sudoeste do Paraná, principalmente para a cidade de Pato Branco, por já terem visto essas pessoas em pontos da cidade, como no centro e na praça. Perguntamos ainda, se os entrevistados têm conhecimento dos motivos da vinda dos haitianos para a cidade e, a maioria deles, informou ter conhecimento que vieram para o trabalho nas empresas, em setores que a população local não deseja trabalhar.

Os entrevistados afirmam que veem frequentemente os haitianos pelas ruas do centro da cidade, na praça municipal Getúlio Vargas, ou em seus bairros residenciais. Alguns disseram que já conversaram com essas pessoas, no trabalho, na vizinhança, ou através de entidades sociais que participam. Apesar disso, nenhum pato-branquense afirmou manter uma relação de amizade com algum haitiano.

Perguntamos ainda, se os entrevistados consideram que os haitianos foram bem recebidos pela população pato-branquense, para verificar quais foram os impactos sociais causados na população devido à chegada dos mesmos. A grande maioria considera que os haitianos não foram bem recebidos e que estão se inserindo aos poucos na cidade, ressaltando a questão do preconceito racial da população



de Pato Branco em relação a essas novas pessoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, no decorrer dessa pesquisa, que os haitianos vieram para a região Sudoeste do Paraná, especialmente para a cidade de Pato Branco, a fim de trabalharem nos setores de produção em grandes indústrias, visto que não há mão de obra disponível ou interessada em realizar tais atividades. Com isso, tiveram que passar por um processo de inserção social, linguística e cultural.

A empresa da cidade que mais emprega essa mão de obra tomou uma série de medidas para colaborar nesse processo de inserção, contratando uma assistente social para dar suporte ao projeto, disponibilizando aulas de língua portuguesa, locando imóveis para residirem, além de subsidiar as passagens de vinda e as despesas no mês de ingresso.

Apesar de ser grande o preconceito racial da população pato-branquense em relação aos haitianos, nota-se que estes estão se inserindo, gradativamente, na comunidade local, aprendendo a linguagem e os costumes. Além disso, é notável a presença dos haitianos em ambientes públicos da cidade, como a Praça Getúlio Vargas e em instituições religiosas. Muitos deles estão constituindo famílias na cidade e tendo filhos, o que demonstra o interesse em permanecer no local.

Esse foi um primeiro trabalho acadêmico realizado na cidade de Pato Branco, sobre a temática e, por isso, sofreu por falta de fontes, dados, diálogos com pesquisadores. Enfatizamos ainda, a necessidade de investigações sobre a imigração haitiana para diferentes regiões do Brasil, por ser algo pouco explorado e não existirem muitas bibliografias que tratem desse assunto. Destacamos que a realização deste trabalho nos foi de extrema importância, por tratar de questões inovadoras, e assim contribuir de certa forma com a pesquisa científica. Destacamos ainda, que se trata de um Trabalho de Conclusão do Curso de Letras e nos é de extrema importância o trabalho com questões linguísticas, educacionais e sociais, além de conhecer os diferentes contextos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

## NOTAS

<sup>1</sup>.Disponível em: <<http://www.mundosustentavel.com.br/2012/01/brasil-haitianos-e-os-desafios-da-lei-de-migracoes/>>.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 4. ed., São Paulo, Makron Books: 1993.

COTINGUIBA, G. C.; PIMENTEL, M. L. **Apontamentos sobre o processo de inserção social dos haitianos em Porto Velho**. 2012. Disponível em: <<http://lnx.scalabriniane.org/smr/wp-content/uploads/2012/09/ARTIGO-HAITIANOS-EM-PORTO-VELHO-MAIO-2012.pdf>>. Acesso em: 27 de agosto de 2013.

COTINGUIBA, G; PIMENTEL, M. L. Relato sobre imigração na Amazônia ocidental brasileira: Haitianos em Porto Velho. **Revista Nossa América Hoy**, São Paulo, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.memorial.org.br/wp-content/uploads/2013/05/nossa\\_america\\_hoy\\_ed\\_03.pdf](http://www.memorial.org.br/wp-content/uploads/2013/05/nossa_america_hoy_ed_03.pdf)>. Acesso em: 01 de setembro de 2013.


CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FONSECA, J. M. O vodu no bicentenário da independência haitiana. **Revista Ameríndia**, v.10, p. 55-60, novembro de 2011.


FREITAS, M. E. A mobilidade como novo capital simbólico nas organizações ou sejamos nômades?. **O&S. Organizações & Sociedade**, v. 16, p. 247-264, 2009.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; Orendimento e suas fontes**: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.


MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.



SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 13-24



VALLER FILHO, W. **O Brasil e a crise haitiana : a cooperação técnica como instrumento de solidariedade e de ação diplomática**. Brasília : FUNAG, 2007.



**Brasil, haitianos e os desafios da Lei de Migrações**. Disponível em: <<http://www.mundosustentavel.com.br/2012/01/brasil-haitianos-e-os-desafios-da-lei-de-migracoes/>>. Acesso em: 19 de julho de 2013.

IBGE Cidades: Pato Branco. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=411850>>. Acesso em: 17 de setembro de 2013.

IPARDES: Pato Branco. Disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?Municipio=85500&btOk=ok](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?Municipio=85500&btOk=ok)>. Acesso em: 17 de setembro de 2013.

# CONFLITOS E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA HAITIANOS EM PORTO VELHO

Tamires Silva Fernandes  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

Este trabalho parte da participação nas aulas ministradas por alunos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), por meio do projeto de extensão, “Migração internacional na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social de haitianos em Porto Velho”. Com a nossa experiência nesse projeto, percebemos que quando solicitamos que os haitianos traduzam uma palavra em português para o crioulo, há muita divergência da escrita da pronúncia das mesmas. Por se tratar de um grupo de diferentes regiões do Haiti e por outros motivos que ainda estamos investigando, não há um consenso sobre a escrita e pronúncia do crioulo haitiano. Desse modo, são gerados alguns conflitos em sala de aula, e é a partir desse pressuposto que surgiu o interesse de entender o que há por trás de tantos desentendimentos, para então podemos trabalhar a partir de dados consistentes, a fim de melhor auxiliá-los. Procuraremos relacionar as diferenças entre a maneira como se ensina português no Brasil para nativos, o modo de ensinar os imigrante a língua portuguesa, ou seja, o ensino da LP como materna e como não materna. Tenho como objetivo investigar as principais causas que geram frequentes conflitos em relação do ensino-aprendizagem para imigrantes e consequentemente compreender o que está relacionado a essas dificuldades, para então criar estratégias que possam criar um melhor ambiente a fim de suprir os possíveis problemas.

**Palavras-chave:** Ambiente escolar. Haitianos. Porto Velho.

## INTRODUÇÃO

Entender o que há por trás de uma língua peculiar e diferente da nossa realidade foi o que me instigou a procurar respostas para uma melhor compreensão das divergências entre línguas. Tenho com objetivos investigar

as principais causas que geram os frequentes conflitos em relação ao ensino-aprendizado de Língua Portuguesa como segunda ou terceira língua. Este artigo parte da pesquisa de campo, da observação nas aulas de português e de questionários realizados com os pesquisados.


Esse trabalho visa facilitar e compreender processos distintos de ensino e aprendizagem do Português que os vários contextos engendram por obra da sua natureza, das questões de política linguística que daí decorrem e da prática escolar ou institucional nas implicações metodológicas das definições contextuais para a sala de aula de Língua Portuguesa e suas extensões.

As aulas de português têm nos mostrado que é preciso integrar aos conteúdos a realidade intercultural, a fim de que o aluno se sinta motivado e busque uma comunicação mais eficaz a sua maneira, porém na tentativa de aproximá-los a essa realidade, percebemos o surgimento de conflitos em sala de aula, que foram se tornando cada vez mais frequentes. Assim, nossa pretensão é entender quais os motivos que geram essas divergências entre um povo oriundo de um mesmo país. São esses fatores que discutiremos com mais fundamentos a seguir, com base na linguagem, cultura e o ensino da língua.


Nesse sentido, é necessário levarmos em conta também a realidade social em que se deu o aprendizado dos haitianos da língua materna (o crioulo haitiano) e o do francês.

Para melhor compreensão das reflexões e problematizações que evidenciaremos neste trabalho, julgamos importante, também, expormos preliminarmente alguns conceitos de língua, linguagem, cultura, para depois, ao final, apresentarmos algumas considerações. A metodologia utilizada foi a pesquisa etnográfica, com observação participante, por meio das aulas de português e questionários aplicados com os pesquisados.


## LÍNGUA E LINGUAGEM




O conceito de Língua Materna é discutido por vários linguistas há tempos. E não podemos considerar apenas como a língua da mãe, mas como a língua que se aprende em casa, com a família ou a comunidade próxima. Segundo, Spinassé (2006).




A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência lingüística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia-a-dia. (SPINASSÉ, 2006, p. 4)




Dessa maneira, no Haiti a Língua Materna ou primeira língua é o crioulo haitiano (*Kreyòl*), depois se aprende o francês. A partir de 1987 o país possui duas línguas oficiais. Crioulo haitiano tem como base o francês, porque uma parte importante do seu léxico deriva ou vem diretamente do francês. Entretanto, sua sintaxe, semântica e seu sistema de sua morfologia diferem consideravelmente do francês. Apesar de alguns haitianos dominarem bem o francês há muitas divergências no campo fonético e semântico com o crioulo e essa mistura de línguas torna-se um conflito entre alunos em sala de aula.



Quando se trata de um grupo heterogêneo como é o caso dos haitianos é preciso considerar alguns elementos fundamentais que influenciam na perspectiva de ensino e aprendizado da língua, tais como, a origem, escolarização, a fonética, a semântica e o crioulo como língua recém-oficializada, pois todos esses fatores estão ligados direta ou indiretamente nessas divergências.



A diversidade lingüística no que se refere o aprendizado das línguas de imigração no contexto escolar é muito grande, o que ocasiona confrontos entre as línguas minoritárias e as línguas adotadas como idioma pelos colonizadores. Essas divergências transparecem de várias formas no ambiente de aprendizagem da língua portuguesa e isso causa um embate no processo da compreensão.



Pode-se dizer que “o indivíduo ao adquirir uma língua estará também adquirindo as ideologias e, conseqüentemente, a cultura que alicerça tal língua e a torna passível de uma

interpretação plena” (GULLA, 2003, p. 119-122). Dito isso, vemos que se torna uma tarefa difícil ensinar uma língua portuguesa para qualquer imigrante sem considerar o contexto social desse indivíduo, pois quando falamos o mais próximo possível de sua realidade social e cultural melhor será sua absorção da nova “língua”. Um exemplo que se encaixa bem nesse sentido é a tentativa de aproximar o crioulo do português, assim o imigrante poderá comparar as línguas facilitando o aprendizado.

Aspectos relevantes de uma cultura podem facilitar o aprimoramento da competência intercultural de um falante, até porque ensinar somente as estruturas lingüísticas sem considerar este outro fator de extrema importância o aprendizado não será satisfatório e comprometerá a compreensão do aluno.

Alíngua é definida como um instrumento de interação humana e os valores e as normas culturais estabelecem as diferentes formas de interação entre um falante e um ouvinte. Estes valores e normas estão presentes na fala dos indivíduos, no momento em que fazem suas escolhas durante a interação social (SCHMIDT, s.d., p.2).

Isso ocorre com muita frequência, pois cada indivíduo vem de uma origem, as quais os costumes e o modo de vida são diferenciados dos demais e, conseqüentemente, sua maneira de se expressar seja oral ou verbal será da sua forma.


Segundo o que foi exposto acima, cada indivíduo tem uma série de representações do mundo, de acordo com sua experiência de vida e sua história que interfere na sua formação, muitas vezes até mesmo pessoas da mesma família vai ter o seu jeito de aprender e sua educação diferente, porque isto é de indivíduo para indivíduo. Muitas vezes o que é muito difícil para um será facilmente absorvido pelo outro.

Saber lidar com as diferentes formas da comunicação é uma tarefa que o professor tem que aos poucos se inteirar para uma melhor interação aluno-professor.


## CULTURA

De acordo com Bakhtin (1986, p.86) “... qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como uma palavra neutra de uma







língua, não pertencendo a ninguém; como uma palavra do outro, que pertence a outra pessoa e é plena dos ecos do enunciado do outro e, finalmente, a minha palavra, porque, desde que eu estou lidando com ela, numa situação específica, cujo plano específico de fala já está imbuído da minha expressão”.



Entretanto, para que o diálogo possa ocorrer no texto/discurso de qualquer falante ou aprendiz de LE é necessário que se considere para quem e para qual comunidade discursiva determinado discurso é endereçado. Para isso temos o discurso formal e o informal, cabe usá-lo na situação adequada a cada caso, se, por exemplo, uma pessoa usa um discurso cheio de formalidades com uma pessoa que não tem condições de entender o que está sendo dito, sua fala não terá êxito.




Como se observa, portanto, a noção de identidade social, do aprendiz de língua, implica a noção de comunicação e interação social. Consequentemente, os aprendizes fazem parte de um contexto social de língua no qual o uso dela é heterogêneo. O conceito de heterogeneidade origina-se em Bakhtin, segundo o qual, quando um participante toma parte no discurso apropria-se das palavras do ‘outro’ e segue determinadas regras de uso para que possa ser compreendido pelos seus interlocutores.




Em outras palavras, o falante precisa apropriar-se de ‘vozes’ para que possa ser aceito como pertencente a uma determinada comunidade discursiva. Portanto, saber uma LE não é somente conhecer a gramática, a estrutura e o vocabulário, mas é, principalmente, saber como fazer parte de uma comunidade de falantes da língua que está aprendendo (Bakhtin, 1986).



## **OS CONFLITOS NO ENSINO-APRENDIZADO**



O crioulo haitiano está em processo de adaptação por ser uma língua nova ainda não possui uma gramática bem elaborada e por isso é complicado se chegar a um consenso com relação a algumas palavras, há muitas discordância quanto a escrita e fonética que geram conflitos e discussões em sala de aula.



“Os conflitos se dão, praticamente, em todos os contextos de ensino-aprendizagem da nossa Língua Materna, pois a escola que representa o poder dominante muitas vezes

não reconhece as variedades linguísticas tanto nos níveis populares como nos níveis cultos de uso da língua. Ressaltando que a questão é complexa, uma vez que o domínio e o uso da língua, desta ou daquela variedade, estão intimamente ligados a questões políticas e econômicas”.



Dito isso de acordo com as pesquisas na busca de entender as divergências farei o levantamento das principais questões que geram conflitos entre línguas. O primeiro fator que não se deve desconsiderar é a origem do indivíduo, assim como no Brasil no Haiti também há dialetos de região para região, então dependendo da origem de cada um, haverá palavras próprias de cada lugar.

“O ambiente escolar deve, consciente dessa importância cultural que se transfere através das palavras, promover um processo educacional que desenvolva a capacidade de compreensão da diversidade cultural. Especificamente, o ensino de línguas estrangeiras/segunda língua deve priorizar uma reflexão sobre as diferenças de valores culturais de maneira que o aprendiz aprenda mais sobre sua língua materna através da língua estrangeira/segunda língua”. (Vygotsky).



É ter consciência de que todos possuem um jeito próprio de se comunicar e de se expressar e que os próprios alunos saibam que não existe o certo ou o errado quanto se trata da fala. Mostrar aos alunos as diferenças é uma maneira de conscientizá-lo que dependendo do caso não há certo ou errado apenas variações linguísticas próprias de cada região.

A partir de generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refleti aluno da em uma palavra. (VYGOTSKY, 1993, p.105)




A realidade socioeconômica teve ser considerada em cada contexto, se um indivíduo morou durante muito tempo no campo, certamente falará um crioulo diferenciado daquele que cresceu na cidade grande, pois as duas realidades são completamente diferentes e levar em conta a realidade de cada falante é um exercício a ser continuamente praticado para que não haja preconceitos linguísticos e para que cada um respeite a linguagem própria de cada um.





Outro fator importante é o grau de escolarização de cada um, há uma diferença enorme na formação dos alunos. Na política educacional do Haiti há muita desigualdade e não é todos que têm acesso a educação, estes quando chegam tem muito mais dificuldade, pois nunca frequentaram escola ou frequentaram mais não conseguiram concluir. Aqueles que concluíram e tem um pouco mais de conhecimento entram em divergências com aqueles que estão em um nível inferior ao seu.





Outra questão muito frequente e que gera muita discussão é o léxico e semântico das palavras. Segundo Evanildo Bechara, “O lexema é a unidade lingüística dotada de significado léxico, isto é, aquele significado que aponta para o que se apreende do mundo extralingüístico mediante a linguagem”. (Bechara, 2003, p. 54)



Dos elementos formadores da língua, o léxico é o que tem maior relação com significação, com semântica, na qual fatores culturais e o conhecimento de mundo do falante, em sua língua nativa e na língua estrangeira, podem interferir na compreensão e utilização dessas estruturas. Com isso pode haver diferentes significados para uma palavra de acordo com o contexto como é o exemplo de “mangueira”, que pode ser uma árvore que dá a fruta manga ou a ferramenta que usamos como suporte da passagem da água, observe que uma palavra pode ter vários significados. Há também casos em que o mesmo objeto pode ter vários nomes. E se de repente uma pessoa não conhece todos os nomes de um determinado objeto isso fará com que haja um estranhamento.



E o último fator que gera muita discussão e quanto o idioma, há alunos que falam francês fluentemente, outros que falam razoavelmente e aqueles que não falam nada mais compreende quem fala. Esta mistura de classes de diferentes formação é a causa também de muitas discordâncias, pois há uma diferença grande quanto ao crioulo para quem fala francês daquele que não fala.



Nesses casos, podem existir equivalências ou adaptações em relação a estruturas semelhantes na língua nativa, mas o léxico está intimamente ligado a fatores históricos, socioculturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desse artigo foi de apresentar um panorama dos estudos de português com segunda língua, tentando problematizar as questões que envolvem principalmente o ensino para falantes de línguas estrangeiras. Mostrando que os conflitos existem, mas que é possível amenizá-lo à medida que se têm uma consciência que as diferenças é uma realidade e que se pode também trabalhar a partir dela em diversas situações.

É preciso se ter consciência sobre as especificidades do ensino de L2 e elaborar estratégias de ensino da língua portuguesa e culturas a ela associadas, para que isso ocorra é preciso que levemos em conta os processos distintos que interferem no processo de ensino-aprendizado. É preciso conhecer os alunos e observá-los para entender melhor as diferenças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COTINGUIBA, G. C. & PIMENTEL, M. L. **Apontamentos sobre o processo de inserção social de haitianos em porto velho**. Revista travessia. São Paulo, ano XXV, nº70, p.99-106. Jan-jun,2012.

GIRARD, Denis. **Lingüística Aplicada e Didáticas das línguas**. São Paulo: Editora Estampa, 1997.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 8.ed. São Paulo: Ática, 2003 [1985].

SCHMIDT, Daniella de Camargo. **Aspectos do Ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira**. São Paulo: Mackenzie, s. d.

SPINASSÉ, Karen Pupp. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Revista Contingência, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01-10.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

# O CURRÍCULO DO ÓCIO: DA NEGAÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO

Tânia Mara Rezende Machado  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

O objeto desse estudo é o Currículo do Ócio e tem em como objetivo analisar a função social da escola, outrora entendida como instituição cultural de instrução e disciplinamento, frente aos desafios de incorporar o currículo do ócio advindo das novas formas de informação e de conhecimento na sociedade contemporânea. A base teórica que o orienta respalda-se em: Charlot (2000) e Petitat (1994) no tocante às reflexões acerca das relações estabelecidas com o saber na sociedade da informação e do conhecimento e em Gimeno Sacristán (2007) e Yung (2007) para tratar das questões atinentes ao currículo, sobretudo no que concerne à relação que se estabelece entre o currículo prescrito e o moldado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de perspectiva teórico-prática envolvendo 100 (cem) estudantes adolescentes de duas escolas de ensino médio de um estado amazônico, sendo uma pública e outra privada. A pesquisa consiste em subsídio para que instâncias e agentes educacionais possam reorganizar suas políticas e práticas curriculares, a partir da valorização do ócio criativo, incorporando-o na organização do currículo e ressignificando o ócio não criativo por meio da problematização e análise de seu sentido contraproducente na formação humana.

**Palavras-chave:** Currículo do Ócio. Negação/ressignificação. Sociedade da informação e do conhecimento.

## O ÓCIO E SUA RELEVÂNCIA COMO OBJETO DE PESQUISA

Algumas questões são fundantes dessa pesquisa e norteiam essa prática investigativa: qual a relevância de se debruçar sobre o currículo do ócio? Por que apresentar um estudo sobre essa temática

O ócio não é o nada fazer? Estar ocioso não significa estar sem ter o quê fazer? Ficar em estado de inércia? Na perspectiva de nada fazer, a “vagabundagem” integraria o currículo? Há quem queira legitimar uma idéia


dessa natureza?

Em resposta a essas indagações diríamos que sim. Que tais questões concernentes ao currículo do ócio são passíveis de investigação e podem trazer contribuições ao debate e às pesquisas educacionais, sobretudo primarmos pelo aniquilamento do discurso da aparente e controversa unanimidade.


O que nos moveu a essa pesquisa foi a observância do choque ideológico entre gerações em que se prostram adultos os quais, em função do tempo social por eles vivido, da formação que tiveram, das energias que despendem a serviço da produtividade e da maturidade que alcançaram, não conseguem fazer uso do ócio do mesmo modo que os adolescentes. Mas a questão não é a padronização de condutas entre adolescentes e adultos. O problema é que tanto os adolescentes quanto os adultos não sabem como lidar com o ócio, de modo a problematizá-lo e ressignificá-lo, a ponto de torná-lo favorável à formação humana e não seu adversário. Nessa “empreitada”, a escola, por meio de sua organização e operacionalização curricular tem um papel singular.

Paradoxalmente, escola deriva de *scholé*, palavra grega que designa “lugar do ócio”. Relação necessária estabelece-se, então, entre escola e ócio. Não ao ócio como sinônimo de desocupação, do ato de não fazer nada ou da condição de preguiça assumida pelo indivíduo. Pelo contrário, de acordo com os gregos, o ócio é o tempo necessário para o desenvolvimento da reflexão (*reflectere*) e da capacidade de pensar, de dobrar-se sobre si mesmo. E esse permanente e dialético exercício do *reflectere*, de estar aqui e lá ao mesmo tempo – como a imagem refletida no espelho – é que permite ao *homo sapiens* transcender e transcender-se, unindo *philo* e *shofia*, ampliando os campos do saber, suas possibilidades de conhecer e transformar a natureza.


Como a aprendizagem não é inata, lhe é inerente a capacidade de pensar e é esta capacidade que nos distingue dos outros animais, que nos coloca como ser que tem consciência (*com-S-ciência*) da sua ignorância,




que sabe que não sabe, mas que pode saber infinitamente, daí o papel fundamental da educação formal e do ócio que ampliam a capacidade de conhecer do ser humano.



Para que o pensamento se amplie cada vez mais por meio de elaborações mentais, é importante o tempo livre que se transfigura em tempo produtivo. Tempo tão necessário para brotar a pergunta, o questionamento e a reflexão. (CORTELLA, 2008) Na perspectiva de que o conhecimento é provisório, as perguntas são mais importantes que as respostas. Na contramão do tempo eminentemente racional, o ócio propicia e amplia as possibilidades de perguntas que, assim como as inúmeras alternativas de respostas para um mesmo problema, não são absolutas, nem definitivas, mas históricas e culturalmente situadas.



O homem contemporâneo vive, desta forma, um paradoxo. Carece do tempo como aliado, não como inimigo. Necessita estar com o tempo na condição de sujeito e não sob ele, na condição de objeto. Perspectiva contrária àquilo que se manifesta nestes dias considerados pós-modernos. Dias regidos por um *tempo tarefeiro* que não permite o refletir demorado e o identificar da intencionalidade das ações empreendidas. Tempo saturado de agoras, (PONCE, 2006), de imediatismos exacerbados, de *contatos sem rostos* (Giddens, 1991). E essas *consequências da modernidade* precisam ser ressignificadas, não naturalizadas. Nesse sentido, o currículo não pode estar preso aos ditames do mercado, na instabilidade do “tira e botá” de disciplinas conforme suas exigências.



O homem se submete ao *tempo* propagado como *dinheiro* e, na roda viva da produtividade, uma minoria adquire muitas posses mas, por vezes, este mesmo homem carece de si mesmo, sobretudo quando vivencia muito mais a sua falta de humanidade ou usa indevidamente sua força e sua inteligência, submetendo-se à perda de sua dimensão e de sua condição de humanidade. Nesse sentido, o currículo do ócio está diretamente relacionado ao modo como os homens organizam seu tempo. Tempo este, em boa parte, passado nas escolas.



## MODELOS DE SOCIEDADE, ESCOLA E ÓCIO: DIABÓLICA OU DIVINA TRINDADE?

Discutir o lugar do ócio, na constituição

do currículo, significa refletir sobre alguns modelos de sociedades, a função social da escola nestas sociedades e, paradoxalmente, a manutenção de algumas utopias.

Nesse sentido, é possível fazer um exercício de análise.

A sociedade burguesa ou moderna, nascedouro da escola como instituição de ensino, surgiu a partir do desenvolvimento e das transformações que marcaram o declínio da sociedade feudal. Nessa forma de organização, balizada pelo poder demarcado pela propriedade da terra, dominava a economia de subsistência que se caracterizava por uma produção voltada para o atendimento das necessidades básicas de consumo.

A transição do feudalismo para o capitalismo é marcada pelo ter, em detrimento do ser, e seu desenvolvimento impulsionou a geração sistemática de excedentes, intensificando o comércio, o que acabou por determinar a organização do próprio processo de produção especificamente voltado para a troca. Desse modo, inicia-se a sociedade capitalista ou burguesa que, por se originar em função do comércio, é também chamada de sociedade de mercado.




Na sociedade capitalista, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, a troca determina o consumo. Portanto, o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, convertendo-se o saber científico, antes considerado de caráter espiritual/intelectual, em objeto material de geração de empregos e salários, como se a razão única da aquisição de saber fosse a produção, o mercado, o lucro e os salários.

Nesse novo paradigma de sociedade, rompem-se os laços naturais e fortalecem-se os laços sociais produzidos pelos próprios homens. Em consequência, a organização social passa a reger-se pelo direito positivo (sociedade contratual) e não mais pelo direito natural ou consuetudinário.

Conforme postula Cury (2008), estava posta, aí, a equação que desembocaria na necessidade de escolas pautadas em formas deliberadas e sistemáticas de produção de conhecimentos, isto é, institucionalizadas, o que fez com que, na sociedade moderna, a escola assumisse como função principal a formação de mão de obra supostamente legitimada para esse fim.



O deslocamento do eixo do processo







produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria provoca o deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico. Em consequência, o eixo do processo educativo também se desloca das formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a função social da escola. Portanto, nem de longe caberia nesse paradigma de escolarização o ócio. Antes, precisaria ser negado, combatido e, em seu lugar, destacado um misto de formação cultural ampla com elementos da cultura do desempenho pautado na defesa da produtividade e da eficiência.



## O PAPEL DA ESCOLA EM UMA SOCIEDADE PÓS-MODERNA



E a sociedade pós-moderna? Como se caracteriza e que papel nela se destina à educação? Alguns esforços de compreensão podem vislumbrar possibilidades de respostas a essas questões, mas, antes, faz-se mister o estabelecimento de bases conceituais que permitam situar a sociedade contemporânea como sociedade globalizada e da informação.



Sacristán (2007, p.44) a caracteriza como uma sociedade movida por antagonismos que reforçam as desigualdades entre indivíduos, grupos e países, que desregula os mercados, enfraquece democracias, fortalece conservadorismos e desvaloriza o papel do Estado em vários setores, inclusive na educação.



Nesse estudo, assim como em Lênin (2007) compreende-se o Estado não como uma construção teórica, mas como categoria histórica e, sobretudo, como força política prática de dominação, que firma sua existência a partir de condições históricas determinadas, que não se confunde como uma imposição de forças exteriores à sociedade, como um *produto da sociedade* e não como uma força que se coloca *acima da sociedade*, muito embora, o Estado burguês encontre subterfúgios para forjar-se como “acima da sociedade”, como se tivesse o fim único amenizar os conflitos e se pautasse, sempre, nos limites da “ordem”, ignorando as condições históricas de cada contexto e a incessante luta de classes, por vezes tão mascarada pela suposta sociedade

da informação.

Sobre esse paradigma de sociedade, Tedesco (2002) analisa que a ruptura dos vínculos tradicionais de solidariedade, provocada pelo processo de globalização gera novas formas de exclusão, de solidão e de marginalidade.



Nessa sociedade,

[...] os professores e a profissionalização docente estão presos em um triângulo de interesses e imposições concomitantes: 1) ser catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda oportunidade de prosperidade que ela promete trazer; 2) ser elemento de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública; 3) ser vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde o aumento das expectativas em relação à educação é contrabalanceado com soluções padronizadas, oferecidas com custo mínimo. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 188).

Desvincular-se desse triângulo de interesses denota não ser uma tarefa fácil para quem concebe ou executa currículos. Há uma arena de disputa que se inicia no texto oficial das políticas curriculares, expande-se no currículo em execução e se *recontextualiza* (BERNSTEIN, 1996) no currículo real, onde o jogo de interesses ganha força nos discursos pedagógicos e dilemas impostos pela heterogeneidade do próprio currículo – que é planejável, mas não é controlável – e da sociedade do conhecimento. Afinal, o planejamento de ensino, tal como “o currículo, é como uma partitura: representa a música, mas não é a música”. (GIMENO SACRISTÁN, 2007). É na execução e na avaliação do planejado que toda intenção se concretiza.


As formas de associação e de expressão de setores excluídos dessa sociedade, por vezes, tendem a apoiar-se em valores de intolerância, de discriminação, de exacerbação de particularismos e de imposição de políticas centralizadoras e direcionadoras de currículo como o caso do Enem, além da proliferação de pesquisas e estudos sobre temáticas regionalizadas e particularizadas sem a devida articulação com a totalidade.

A educação, nesse contexto, também modifica seu papel, uma vez que, por um lado será a variável mais importante que





permitirá entrar ou ficar fora do círculo no qual se definem e se realizam as atividades socialmente mais significativas. Por outro, é necessário educar-se ao longo de toda a vida para poder responder às demandas cada vez mais variáveis do mundo produtivo. Incluindo-se aí, propositivamente, os mecanismos de aprendizagem informal e o saber lidar com o ócio.



## **A ESCOLA, A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO**





E a escola? Como lida com a organização do tempo escolar e com a ressignificação do conhecimento?



Como nem todo conhecimento, acumulado pela humanidade, cabe no tempo escolar, a escola seleciona a cultura que integrará o currículo escolar em função do tempo que o aluno nela permanece. O tipo de conhecimento privilegiado, como digno de ser socializado, como conhecimento válido para fins de ensino é selecionado e legitimado mediante um processo de disputas ideológicas permanentes entre sujeitos de diferentes gerações.



Há, ainda, outra questão polêmica sobre essa temática. Diz respeito à diferença entre conhecimento e informação e suas relações com o saber. Para essa discussão, recorremos a Charlot (2000), reportando-se a Monteil (1985) e Schlanger (1978) que estabelece relações entre informação, conhecimento e saber. “O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade” (CHARLOT, 2000, p. 61). Tanto a informação, quanto o saber estão sob a primazia da objetividade, podendo, por isso, ser armazenados, estocados, inclusive em um banco de dados.



O saber, no entanto, distingue-se da informação, porque traz a marca da apropriação pelo sujeito e, portanto, aproxima-se da noção de conhecimento. Assim, segundo Charlot (2000), “não há saber senão para um sujeito”, porque implica relação consigo mesmo e com os outros, em atividade deste sujeito; e, em segundo, “não há saber em si mesmo” (idem, p.62-3).

O ato de aprender carrega um sentido






mais amplo que o saber. Saber muitas coisas e de naturezas diversas pode assumir um sentido restrito na medida em que não requer maiores elaborações mentais. Diz respeito a um conteúdo que, embora requeira um exercício intelectual, trata-se de uma aquisição mecânica ou, pelo menos, uma atividade inerente ao cotidiano, como por exemplo, aprender a nadar, andar de bicicleta, manusear um aparelho ou outras formas de saber vinculadas ao imediato.

Importa, pois, não se confundir os diversos objetos do aprender, que implicam diferentes tipos de atividades do sujeito e suas relações com o saber, enquanto relação epistêmica. O termo aprender é mais amplo porque implica considerar, além da dimensão de um sujeito que tem saber e que se dedica à sua busca como um sujeito epistêmico que tem uma compreensão do social. Essa relação se estabelece com o saber e com o aprender no contexto de um determinado ambiente social, sob formas e condições históricas.

Depreendemos dessas análises que o conhecimento se dá mediante um processo mais dinâmico e contextual que a informação e o saber, razão pela qual as escolas podem assumir o compromisso ético e pedagógico de oferecer todas as possibilidades para que os estudantes conquistem o conhecimento sobre as ‘coisas do mundo’, instigá-los com propostas desafiadoras e significativas, incentivá-los a procurar respostas para suas próprias questões e confrontá-las ao saber sistematizado veiculado na escola, comparando-as de modo a abstrair respostas mais elaboradas que, de fato, possam instrumentalizá-los para uma atuação social mais plena. Assim, o adolescente entenderá que as suas descobertas intelectuais e suas ideias têm importância.



Partindo desse pressuposto, é fundamental que a escola encoraje os adolescentes a valorizar o que pensam, criam e realizam, potencializando assim, a curiosidade em relação às diferentes áreas do conhecimento e, familiarizando-os progressivamente com as questões da linguagem, da matemática, da física, da biologia, da química, da tecnologia, da arte, da cultura, da filosofia, da história, da vida social, no mundo complexo em que vivemos.

Nessa complexidade, o currículo se coloca não como um elemento de neutralidade científica, mas como um intenso processo de poder em disputa, pois define qual conhecimento ensinar, não sob a forma de um





rol de conteúdos, mas como um instrumento definidor do ponto de partida e do ponto de chegada. Ao definir o currículo como espaço de poder, como campo de lutas e como espaço político, põe-se em discussão a relação entre currículo, cultura e cotidiano. Isso implica discutir e definir que conhecimentos são válidos para uma determinada sociedade. Nessa linha de pensamento, postula Young (2007):


Ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao “conhecimento dos poderosos”. (YOUNG, 2007, p. 8).



Ao definir a que conhecimento os jovens escolares terão acesso, as prescrições do currículo oficial não se parecem muito ou quase nada com o currículo em execução, pois a autonomia do professor também pode refletir-se em sua subversão. Este agente pode perceber a necessidade de a escola ressignificar o ócio, compreender e fazer uso das culturas não hegemônicas, num movimento de acolhida aos diferentes.



Nessa direção, a escola assume o papel de orientação dos adolescentes para trabalhar como “filtro” das informações, que recebe via ócio, uma vez que parte dessas informações comportam conteúdos informativos, de caráter axiológico, que tanto podem colaborar para a construção de valores que se pautem pelo princípio da solidariedade, do respeito ao outro e da partilha, como podem voltar-se para o individualismo, egoísmo e, num ponto mais extremo, a barbárie.



A escola também se constitui em lugar de orientação de escolhas e afirmação do sujeito, na medida em que nela o adolescente constrói a percepção de que, por meio do ócio, é possível ter acesso tanto a conhecimentos construtivos quanto destrutivos, cabendo-lhe

ponderar sobre esses conhecimentos e seus desdobramentos formativos, sendo possível escolher com discernimento o que necessitará para se situar na complexidade do mundo contemporâneo, a partir do espaço social a ele circunscrito, sem, contudo, perder a dimensão de que existem conhecimentos com valor transcendental às fronteiras, tornando-os apreciáveis e necessários universalmente.

Segundo Frigotto (1993), a escola é uma instituição social que, mediante sua prática no campo do conhecimento, dos valores, das atitudes e, mesmo por sua qualificação, articula determinados interesses e desarticula outros, na medida em que instrumentaliza os sujeitos que a ela recorrem a fazer escolhas conscientes e, conseqüentemente, emancipadoras. No seu interior, está a possibilidade da mudança, haja vista as lutas que nela são travadas e podem servir tanto para a mudança de valores e perspectivas do viver humano, quanto pode contribuir para a marginalização do sujeito na medida em que o coloca à margem dos conhecimentos universalmente válidos. Isso implica negligenciar seu papel instrutivo. Portanto, pensar em um currículo do ócio significa repensar a função social da escola e o seu próprio papel, sua organização e os sujeitos que a compõem.


Para Petitat (1994), a escola contribui para a reprodução da ordem social. No entanto, ela também participa de sua transformação, às vezes intencionalmente. De todo modo, o currículo do ócio se confronta com o currículo pretensamente hegemônico que mantém uma estrutura rígida de poder. O currículo do ócio contrapõe-se, ainda, à cultura escolar conservadora, posto que se trata de uma mudança de mentalidade, ainda mais num contexto educacional marcado por crises estruturais e por conflitos permanentes de classes que possuem interesses irreconciliáveis.

## **PANORAMA DOS DADOS EMPÍRICOS: COMO OS ADOLESCENTES USAM SEU TEMPO?**


Nessa parte do trabalho, trazemos um panorama do modo como um grupo de adolescentes entre 15 e 18 usam seu tempo.

Essas informações empíricas foram colhidas por meio da aplicação de um questionário a estudantes de duas escolas







de ensino médio da região amazônica, sendo uma pública, outra privada, nesse estudo, denominadas A e B, respectivamente. Os alunos são identificados pela letra inicial de seus nomes e as turmas como, de fato, são nominadas na organização escolar, quais sejam: 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.




Participaram da amostra 43 adolescentes do sexo masculino e 57 do sexo feminino, com renda familiar entre dois a oito salários mínimos, em que a maioria declarou ter uma religião.




Dentre as religiões mais citadas pelos adolescentes destacam-se as religiões protestantes com 54% dos entrevistados. Em segundo lugar, os católicos com 34%, em terceiro 10% de agnósticos e em quarto lugar ficaram 2% dos adolescentes pesquisados que se declararam espíritas e apenas 4% não declararam religião alguma.



A pergunta seguinte os inquiria sobre como ocupavam seus dias e solicitava que relatassem um dia desde o acordar até o adormecer. Em suas respostas, identificamos que 43% dos adolescentes entrevistados acordam entre 6 e 7 horas da manhã e dormem por volta das 23 horas. Houve alta incidência, cerca de 13% dos adolescentes que, embora acordem relativamente cedo em função da necessidade de irem à escola no turno matutino, declararam que dormem após à meia noite e que demoram a irem dormir em função da realização das tarefas escolares, e do longo tempo de permanência nas redes sociais, cerca de duas a três horas. Um percentual de 23% declarou que acorda entre 10 e 11 horas e que não têm horário para dormir.



Seus dias são ocupados da seguinte forma: uma média de 1/6 passam na escola (4 horas dia), 1/6 com *facebook*, conversas ao celular ou postagem de mensagens (4 horas), 1/6 com programas de TV (4 horas), 2/6 dormindo (8 horas). Esse tempo de sono normalmente se divide entre o turno do dia e da noite. Declararam ainda que 1/6 do seu dia passam ajudando nos serviços domésticos, na igreja, conversando ou fazendo refeições com a família, amigos, namorado(a)/“ficante” ou, ainda, praticando algum esporte. Algumas dessas atividades são realizadas paralelamente.



Questionados sobre o que mais gostavam na escola, citaram por ordem de preferência: encontrar os colegas, fazer amigos, conversar com a galera, jogar bola e estudar. A escola

foi citada com espaço de aprendizagem, mas também de “fazer amigos, e de conversar com a galera”.

Questionados sobre o que não gostavam na escola, responderam: barulho, brigas, conflitos, professor chato, professor que diz saber tudo e merenda/lanche.

Dentre os componentes curriculares preferidos, a Educação Física bateu recorde, especialmente entre os meninos com 56%.


Quando questionados sobre a razão de suas preferências, no caso da educação física os argumentos dividiram-se entre questões estéticas-“para ficar bonito, bombado, malhado” e questões lúdico-sociais- “é divertido e ficamos mais junto com a galera”. (Aluno J, 1º ano, escola A). Constata-se que há uma prevalência da cultura corporal, sem que essa apropriação se dê de forma crítica. A perspectiva de um currículo compartimentado, aliado aos apelos da moda e do consumo impõem uma estética corporal única e contribuem para essa preferência constatada.

Na sequência, foram citadas a Biologia, o Português, o Inglês e a Matemática, componentes curriculares apontados por 37% dos adolescentes entrevistados. As respostas indicam que os adolescentes atribuem grande relevância ao caráter instrumental da Língua Portuguesa e da Matemática por serem componentes curriculares das áreas de estudo que são avaliadas nos exames externos. Outro componente curricular identificado nesses 37% é a Língua Estrangeira que responde por uma significativa demanda na vida do adolescente, seja em se tratando de jogos, interação na rede mundial de computadores, música e perspectivas de inserção no mercado de trabalho.

No caso da Biologia, justificam suas preferências, argumentando que tratam de questões ligadas aos aspectos: começo do mundo, evolucionismo, funcionamento do corpo humano, sexualidade, meio ambiente, ecologia e a quase tudo no mundo. (Alunos C e L do 2º ano da escola A e alunos H e J do 1º ano da escola B ).


As Ciências Sociais foram apontadas pela maioria como constituindo um rol de componentes curriculares significativos para suas formações. Contudo, 13% dos adolescentes entrevistados declararam não gostar de Filosofia, nem de Sociologia “porque é muita enrolação, se sai bem quem sabe falar, não cai no Enem e ajuda pouco na vida”.






(Alunos T e V do 1º ano da escola A e alunos F e K do 3º ano da escola B).


A História foi declarada como “importante para compreender o mundo atual”. (Aluno M do 2º ano da escola B). Em contrapartida, a Química e a Física quase não foram citadas.




Constatamos com isto que existe na organização curricular uma hierarquização dos campos disciplinares (SAVIANI, 2003) que contribui para legitimar alguns componentes curriculares e negar ou subestimar outros. Nesse sentido, as respostas apontadas pelos adolescentes vêm confirmar essa hierarquização. Em termos de relações de poder no campo do currículo, a educação física é a exceção identificada.




A penúltima pergunta feita aos adolescentes foi uma questão mista em que a primeira parte era objetiva e a outra subjetiva. Questionava: “Você está satisfeito/a com a forma como ocupa seu tempo?” As alternativas constituíam-se de *sim* ou *não*. A segunda parte da questão, desta feita de caráter subjetivo, questionava-os por que estavam satisfeitos ou por que estavam insatisfeitos com a forma como ocupavam o tempo.




Em resposta a essa questão, somente 23% dos adolescentes entrevistados declararam estar satisfeitos com a forma como utilizam o tempo. Os demais, 77% declararam estar insatisfeitos por se acharem desorganizados. Esse dado pode refletir a concepção de sociedade “adultocêntrica” que tem uma estrutura própria do que é ser organizado, muito embora isto não seja uma regra única.



As duas últimas questões indagava-os: “Você acha que a escola poderia ajudá-lo (a) a melhor organizar o seu tempo ( ) sim ou ( ) não? Em caso positivo, como a escola poderia ajudá-lo?



Em suas repostas, observamos uma crença significativa na escola como instituição ainda capaz de proporcionar mecanismos de inserção no mercado de trabalho, como espaço de socialização e de prática de esportes. Este último aspecto alcançou um índice de 45%. Houve respostas que indicava a necessidade de as escolas investirem mais em projetos esportivos como forma de ingresso e permanência de seus alunos.



Alguns citaram a necessidade da escola colaborar com a organização de seus tempos oferecendo atividades no contra turno, tais como: teatro, dança, capoeira, futebol, computação, cursos de línguas estrangeiras e

pré-Enem. Isto revela que o currículo escolar precisa ser alargado no sentido de incorporar saberes, linguagens e o ócio de modo problematizado e ressignificado pela reflexão coletiva dos sujeitos do currículo.


## **RETOMANDO QUESTÕES E APONTANDO ALGUMAS POSSIBILIDADES**

Esse estudo possibilita analisar 1) a função social da escola a partir de diferentes modelos de sociedade e em diferentes temporalidades; 2) as formas de uso do tempo empreendido pelas novas gerações em função da sociedade da informação e do conhecimento; e 3) a necessidade dos currículos serem organizados de modo a contemplar os saberes e conhecimentos originados no ócio.

Como produto do esforço empreendido nessa pesquisa, destaca-se a necessidade das escolas em suas organizações curriculares considere o ócio como objeto não de negação, mas de ressignificação pela problematização, incorporando-o enquanto política e prática curricular necessária à contemporaneidade, reconhecendo as transformações que se produzem no âmbito da família, dos movimentos sociais e dos meios de comunicação. Essas questões perpassam pelo currículo como um campo profícuo de poder em disputa e pela inclusão de aspectos das culturas não hegemônicas.

A lógica da produção e da subserviência tenta impor aos adolescentes escolares expectativas negativas sobre o ócio e essa lógica opera-se, ideológica e sistematicamente, nas representações dos alunos sobre a função da escola. Nesse sentido, o principal elemento talvez nem seja a clivagem entre as classes sociais (note-se que se resolvessem os problemas de classe, a questão não estaria imediatamente resolvida), mas a relação que se estabelece entre culturas, linguagens e concepções de mundo numa sociedade competitiva e produtivista. Na superação dessa lógica, o currículo do ócio, representa um enfrentamento pedagógico e político necessário.


Há também que se avaliar os sentidos que outros espaços/meios/tempos podem contribuir com a formação humana. E essa perspectiva ampla de formação humana é um investimento na emancipação dos adolescentes escolares. A valorização do ócio




poderá representar uma mudança na postura adultocêntrica, uma quebra de paradigmas que poderá desbancar o estereótipo do jovem “bon vivant”, irresponsável que permeia o imaginário adulto, sem que, com isto, estejamos descartando o valor institucional da educação escolarizada.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.




CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.




CORTELLA, Mario Sergio; CASADEI, Silmara Rascalha. **O que é a Pergunta?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.




CURY, C. R. J. **Sistema Nacional de Educação**: desafio para uma educação igualitária e federativa. Educação e Sociedade, v. 29, p. 1187-1210, 2008.




FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.




GIDDENS, Anthony. **Consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.



GIROUX, Henry e MCLAREN, Peter. **Formação do professor como uma esfera contra-pública**: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 59-92.



LÊNIN, Vladimir Ilich. **O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na Revolução**. Tradução revista e anotada por Aristides Lobo. São Paulo: Centauro, 2007.



MILIBAND, Ralph. O Estado na sociedade capitalista. Trad. Fernando Henrique Cardoso e Carlos Estevam Martins, In: **Política e sociedade**. São Paulo, Nacional, 1981-1983.

PONCE, Branca Jurema. **O tempo na construção da docência**. In: XII ENDIPE-ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Anais... Curitiba: Champagnat, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre a cultura para a educação; trad. Valério Campos. -Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, Nereide, **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

TEDESCO, Juan Carlos. **Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento**. In: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas n.117, p. 13-28 nov.2002.

YUNG, Michael. **Para que Servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, vol 28, no. 101, set./dez, 2007, p. 1287-1302. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 12.abr.2013.

## RESUMO

O presente estudo concentra-se sobre as concepções e práticas de leitura em duas turmas de 5º ano de uma escola de Ensino Fundamental, na cidade de Rio Branco- Acre, as quais são comparadas e relacionadas aos discursos produzidos sobre letramento e gêneros do discurso, que se configuram como inovações pedagógicas, a fim de verificarmos de que maneira essas inovações estão sendo aplicadas e, ainda, se contribuem para o letramento dos alunos. Embasamo-nos em autores como Bakhtin (2003), Marcuschi (2004), Kleiman (2004), Geraldini (2003), Soares (1999), dentre outros. No que se refere aos procedimentos metodológicos, foram feitas entrevistas com duas professoras das turmas selecionadas e observação direta das suas aulas de língua portuguesa, num total de vinte e seis horas aula, em cada sala. Constatamos que os discursos referentes às inovações pedagógicas, na área da leitura, estão presentes na fala e na prática das professoras, pois as propostas curriculares já enfatizam o trabalho com os diversos gêneros e a busca pelo letramento dos alunos, o que já tem sido trabalhado nos cursos de formação continuada. Entretanto, as questões teóricas não estão ainda esclarecidas para os professores e não há um conhecimento mais aprofundado sobre gêneros textuais. Observamos que os gêneros são trabalhados, mas não são estudadas as características específicas de cada texto, e a concepção interacionista da linguagem não é considerada. A leitura, muitas vezes, ainda é trabalhada como algo sem função, desvinculada das práticas sociais, o que de fato não contribui para o letramento dos alunos. É necessário que se criem condições para que os professores compreendam, de fato, essas novas teorias, e isso envolve mudanças na formação inicial e continuada desses profissionais.


**Palavras-chave:** Leitura. Discursos. Práticas. Letramento.

## INTRODUÇÃO


O presente estudo concentra-se sobre as concepções e práticas de leitura em duas turmas de 5º ano de uma escola de Ensino Fundamental de Rio Branco, comparando-as e relacionando tais elementos (concepções e práticas de leitura) aos discursos produzidos a partir das teorias sobre letramento e gêneros do discurso, que se configuram como inovações pedagógicas, a fim de verificarmos de que maneira essas inovações estão sendo aplicadas e se estão acontecendo.

Referimo-nos às propostas que enfocam a concepção interacionista da linguagem, calcadas em Bakhtin, que nos apresentam um ensino de língua a partir dos diversos gêneros textuais e nas diversas práticas sociais de uso da língua oral e escrita, cujos resultados envolveriam o desenvolvimento da competência textual dos alunos e uma contribuição para o letramento deles. Interessa-nos, pois, saber de que maneira essas professoras lidam com essas inovações pedagógicas e se existe, de fato, uma aplicação de tais teorias na prática e como isso acontece.




Irlandé Antunes (2003) destaca que muitas ações no sentido de divulgar tais inovações, a partir de uma nova concepção de língua/linguagem, já foram desenvolvidas. Para ela, a vontade de mudar já é um querer legitimado. Exemplos dessas ações são a elaboração e a divulgação dos Parâmetros Curriculares nacionais (PCN), com todos os seus posteriores desdobramentos (propostas curriculares estaduais e municipais); o trabalho desenvolvido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia o desempenho dos alunos em todas as regiões do País e oferece subsídios para os governos redefinirem suas políticas educacionais. Há também o trabalho que é desenvolvido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, em relação à Língua Portuguesa, tem buscado adequar seus manuais de acordo com as novas propostas. Contudo, resta-nos saber de que forma tais iniciativas estão sendo recebidas por um




grupo de atores principais da Educação: os professores.






A partir dessas reflexões, foram elaborados os seguintes questionamentos: Quais serão as práticas de leitura presentes nas salas de aula investigadas? Será que são semelhantes ou se diferem e em qual(is) aspectos? Que fatores influenciam esse contexto? De que maneira tais práticas se relacionam com os discursos sobre letramento e gêneros do discurso?




Para responder a esses questionamentos, realizamos observação direta das aulas das professoras E e J. Visitamos a escola durante dois meses, assistindo às aulas de Língua Portuguesa nessas duas turmas, duas vezes por semana. Fizemos 13 encontros, um total de 26 h/a observadas em cada sala de aula. A cada observação realizada, fazíamos o registro dos dados referentes ao modo como as professoras desenvolviam suas práticas de leitura: os textos que trabalhavam, abordagem realizada, as atividades propostas. Enfim, as concepções de texto e de leitura que as práticas revelavam. Tudo isso, com o intuito de percebermos de que maneira as professoras lidam com as inovações pedagógicas na área da leitura e do ensino de língua materna.



## **NOVOS CONTEXTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A DIMENSÃO INTERACIONAL DA LINGUAGEM E OS GÊNEROS TEXTUAIS:**



Para Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos). Ou seja, todas as vezes que nos posicionamos verbalmente elaboramos enunciados que assumem uma determinada forma e função, dentro de um contexto específico. Isso implica dizer que quem “fala”, fala algo de um determinado modo, ocupando uma posição discursiva, a um alguém específico, em um determinado contexto ou situação discursiva. É o que o teórico chama caráter discursivo da linguagem.



De acordo com Bakhtin (2003, p. 262) *“cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso”*. Acrescenta, ainda, que a diversidade dos

gêneros do discurso é infinita e as situações da atividade humana que envolvem a linguagem são inesgotáveis. E cada enunciado reflete a finalidade de cada campo através de seu conteúdo temático, estilo da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e construção composicional.

Enfim, em toda e qualquer situação comunicativa, elaboramos enunciados que assumem a forma de gêneros para atingir a um determinado objetivo. Desse modo, não falamos palavras soltas, mas nos posicionamos em gêneros. Isso porque quando aprendemos uma língua, nós a aprendemos em gêneros. Até um simples “bom dia” pertence a um determinado gênero: cumprimentos, sendo um enunciado elaborado com um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional próprios, de acordo com a esfera de comunicação.


É a partir dessas reflexões de Bakhtin que começa a surgir, em meio aos estudiosos da linguagem, a concepção de que, se aprendemos a língua em gêneros, também devemos ensiná-la em gêneros. O enfoque central do ensino de língua passa a ser agora tornar o aluno capaz de elaborar e compreender diversos gêneros do discurso (orais e escritos), participando efetivamente das situações discursivas do cotidiano.

Um dos resultados desse movimento são os PCN (Parâmetros Curriculares nacionais) que trazem em seu bojo uma proposta de ensino de língua em grande parte baseada nas reflexões de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso. Tal proposta vem desencadeando uma série de pesquisas sobre ensino de língua, letramento e gêneros do discurso e sobre a aplicação dessas teorias na sala de aula.




Luiz Antônio Marcuschi (2003), embasado nas teorias bakhtinianas da linguagem, atenta para o fato de que muitos professores ainda não compreenderam o que são os gêneros do discurso e como utilizá-los na sala de aula, e muitos ainda os confundem com os tipos textos. Porém, de acordo com o esse estudioso, distinguir gêneros textuais de tipos textuais é de fundamental importância em todo o trabalho com a leitura e a produção textual.

Para Marcuschi, a expressão “tipo de texto” tem sido usada equivocadamente no lugar de gênero textual, pois quando alguém diz, por exemplo, “a carta pessoal é um tipo de texto informal”, ele não está empregando






o termo “tipo de texto” adequadamente. Uma carta pessoal é um gênero textual, assim como um poema, uma piada, um artigo científico, um editorial, etc. Mas é claro, portanto, que em todos os gêneros se realizam tipos textuais, podendo até mesmo ocorrer que um mesmo gênero apresente dois ou mais tipos de textos.





Portanto, como todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, torna-se extremamente importante, tanto para a produção, quanto para a compreensão, o estudo detalhado dos gêneros do discurso. E esta é uma concepção que circula hoje em todas as propostas de ensino de língua, que também abrangem as teorias sobre o letramento. Tais propostas sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito com base nos gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos. Defendendo essas teorias, surgem os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento base publicado em 1997 para que os Estados e Municípios construam seus referenciais para a educação.




## O QUE É LETRAMENTO?



O termo Letramento possui entrada recente nas discussões sobre a questão do ensino de língua materna. Surge na segunda metade da década de 1980. Cabe-nos, aqui, ressaltar uma distinção básica entre dois termos: alfabetização e letramento, que são confundidos no dia-a-dia.



A estudiosa Magda Soares (2003) compreende a alfabetização, em seu sentido próprio, específico como um “*processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita*”. A autora afirma que os estudiosos têm tentado, ultimamente, dar um significado muito abrangente à alfabetização, como se esta fosse um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria. Porém, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita), de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita). Este último processo é o que denominamos letramento.



O que mudou no ensino da língua materna ou que indicadores foram descobertos que impulsionaram os pesquisadores a propor um novo nome para o desenvolvimento e aprimoramento do uso da língua oral e escrita? Novas palavras surgem quando surgem novos fenômenos que precisamos denominar, e

a realidade atual vem nos mostrando um novo fenômeno: uma maneira diferente de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita, da simples aquisição da tecnologia do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.


Com o crescente “acesso” a essa tecnologia, promovido pelos governos através de programas de alfabetização em massa, muitas pessoas deixaram de ser classificadas como analfabetas, porém, apresentam, ainda, uma série de dificuldades com relação ao uso dessas tecnologias nas práticas sociais. E o que falta a essas pessoas? O que denominamos letramento.

Soares (2004, p.18) afirma que fomos buscar o termo Letramento na palavra da língua inglesa “*Literacy*”. *Literacy* vem do latim *Litera* (letra) com o sufixo *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. *Literacy* é, então, o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Isto significa que:

do ponto de vista individual o aprender a ler e escrever- alfabetizar-se, adquirir a “tecnologia” e envolver-se nas práticas de leitura e de escrita- altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até econômicos.

Outra estudiosa sobre Letramento, a professora Ângela Kleiman (1995) considera o letramento como um “*conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos para os objetivos específicos*” (p. 19). Para a autora, o letramento extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir os indivíduos no mundo da escrita. A escola seria a mais importante das agências de letramento, mas não tem se preocupado com o letramento enquanto prática social, mas apenas como um tipo de prática de letramento, ou seja, a alfabetização, ou processo de aquisição de códigos.


Assim, letramento seria o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Vale destacar que não significa simplesmente ter aprendido a ler e escrever, mas sim apropriar-se da escrita e de suas práticas sociais, o que implica ter





domínio sobre ela. A autora afirma, ainda, que conhecemos bem a palavra analfabetismo - “estado ou condição de analfabeto”, que não significa apenas o estado ou condição de quem não dispõe da tecnologia do ler e do escrever, mas o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude seus direitos de cidadão.





## A LEITURA NA ESCOLA: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS





Para compreendermos a forma como essas novas teorias na área da leitura (gêneros textuais e ensino de língua com vistas ao letramento) se apresentam na sala de aula, realizamos um trabalho de campo, uma observação direta das aulas de língua portuguesa das professoras E (5ª. A) e J (5ª. B), no turno da tarde. Foram realizadas 13 observações, um total de 26 h/a observadas em cada sala de aula.



No 5ª. ano A, cuja ministrante é a professora E, todas as aulas eram iniciadas com a leitura de um texto literário, contos e fábulas. A docente fazia a leitura em voz alta e mostrava as figuras do livro, quando havia ilustração. De um modo geral, os alunos se interessavam pelo momento da leitura. Em seguida, discutia o conteúdo do texto, fazia alguns questionamentos referentes à compreensão do texto, questões estas que apenas recuperavam elementos literais do texto e pedia para que um deles contasse a história com suas palavras, numa tentativa de fazer com que as crianças verbalizassem oralmente o que tinham entendido.



Chamou-nos a atenção, nesta ação, a ênfase dada ao texto literário, pois em nenhum momento a professora usou, no início da aula, qualquer outro gênero de texto. Isso porque, para a escola, ler por ler é algo que só pode ser feito com textos literários. Não estamos defendendo aqui, de modo algum, que a literatura seja excluída das práticas de leitura na sala de aula. Até porque seria impossível separá-las. Referimo-nos, apenas, ao fato de que outros textos também devem estar presentes na escola, mas é claro, sem abandonar o texto literário, pois o estudo deste na sala de aula é de suma importância.





Para o estudioso Rildo Cosson (2007), a leitura literária promove o chamado letramento literário que, com suas especificidades, com

uma forma diferenciada de uso da escrita, configura-se como um tipo especial de letramento, indispensável a qualquer processo de letramento, pois, é por meio dele que construímos o nosso ser na escrita. De acordo com o autor, o letramento literário é muito importante para a nossa inserção no mundo da escrita e, por isso, não pode deixar de estar na escola. Entretanto, o processo de escolarização da leitura literária deve ser feito de maneira adequada, garantindo seus princípios.



Sendo assim, nas aulas observadas, ministradas pela professora E, foram ensinados os seguintes conteúdos: aula 01: substantivo. Texto: Janaína (narrativa de um livro- trecho); aula 02: capítulo do livro didático que trata sobre festas juninas; aula 03: História em quadrinhos; aula 04: história em quadrinhos; aula 05: Projeto folclore. Texto do livro didático; aula 06: Texto publicitário-propaganda; texto 07: texto informativo; aula 08: sinais de pontuação; aula 09: texto informativo. Texto: os dinossauros; aula 10: texto informativo. Texto: os dinossauros; aula 11: texto informativo. Texto: o maravilhoso mundo oceânico; aula 12: revisão do texto narrativo e informativo; aula 13: revisão para a prova: texto informativo, pontuação e substantivos. Analisaremos algumas dessas aulas para refletirmos sobre as práticas de leitura dessas professoras na sala de aula.

As palavras *gênero* e *tipo de texto* estavam presentes na fala da professora E constantemente, porém, indistintamente. Para todos os textos estudados, a primeira pergunta era sempre: de que gênero é esse texto que acabamos de ler? Isso mostra o quanto os discursos sobre gêneros textuais estão presentes nas práticas das professoras. Vejamos agora como esses gêneros são trabalhados.


Logo no primeiro dia de observação (aula um), a professora E distribuiu um texto para os alunos: *Janaína*, de Lino de Albergaria. Trata-se de uma narrativa, um trecho de uma obra. Antes disso, a professora coloca no quadro o conteúdo da aula: substantivos. Pede para que os alunos façam uma leitura silenciosa do texto. Em seguida, inicia a discussão, fazendo perguntas do tipo: o que a história diz? Esse é um narrador personagem ou observador? Que tipo de texto? Nesse texto aparecem vários nomes de pessoas? São nomes próprios? E informa aos alunos que é sobre isso que vão estudar.





Distribui um texto para os alunos com o conteúdo gramatical sobre substantivo, todas as suas classificações, e uma lista de coletivos, para finalizar. Explica o conteúdo e pede que os alunos localizem no texto alguns substantivos. Como atividade escrita, propõe a resolução de um questionário que coloca no quadro no qual pede par que os alunos destaquem substantivos próprios e comuns presentes no texto.






Nesta aula que acabamos de descrever, a professora demonstra ter certa preocupação com o tipo do texto, que ela mesma classifica como *texto narrativo*. Porém, não se discute o gênero dessa narrativa, tão pouco o seu conteúdo. O objetivo da aula é a classe gramatical *substantivo* para o qual o texto foi apenas um pretexto (GERALDI, 2003). Ao discutir o tipo de texto, a professora acredita estar cumprindo a proposta de leitura e estudo de um gênero.



Essa prática é muito comum nas salas de aula hoje. A preocupação com a gramática normativa continua sendo o maior objetivo das aulas de língua portuguesa, nas quais o texto exerce um papel secundário. Trata-se, segundo Gearldi (2003), do estudo do texto como pretexto para o ensino de gramática.



Sobre esses procedimentos, Kleiman (2004) considera um empobrecimento o estudo do texto como pretexto para o ensino de normas gramaticais, pois desse modo, o texto não é estudado em suas características textuais, o gênero em si, mas são retiradas apenas palavras soltas para serem analisadas. Esse modo de trabalhar o texto revela, segundo a autora, uma concepção equivocada do que seja texto. Dentro dessa concepção, o texto é visto como um conjunto de elementos gramaticais.



Nas aulas 03 (três) e 04 (quatro) o conteúdo foi a história em quadrinhos. A professora E distribuiu aos alunos uma história em quadrinhos, leu para a turma e discutiu as características desse “tipo de texto”. Em seguida, pediu para que os alunos produzissem uma história em quadrinhos. Os alunos ficaram meio perdidos, pois a discussão sobre o gênero foi muito rápida. A aula 04 (quatro) terminou e os alunos não haviam terminado o texto. A professora pouco auxiliou na hora da produção. A ênfase dada foi ao fato de ser uma narrativa, mas as peculiaridades do texto quase não foram abordadas.


Bakhtin (2003, p.262), ao se referir as

especificidades de cada gênero afirma que *“cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso”*. Acrescenta, ainda, que a diversidade dos gêneros do discurso é infinita e as situações da atividade humana que envolvem a linguagem são inesgotáveis. E cada enunciado reflete a finalidade de cada referido campo através de seu conteúdo temático, estilo da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e construção composicional.


Na aula em que o objeto de estudo era o texto informativo, a professora enumera, em uma das aulas, que os elementos do texto informativo são: título, introdução, desenvolvimento e conclusão. São exemplos de texto informativo, dados pela professora E: textos didáticos, notas de enciclopédia, verbete e relato de experiência. Em seguida, entrega um texto para os alunos e pede para que resolvam as atividades que coloca no quadro. O texto é uma nota de enciclopédia, que fala sobre um tipo de peixe ornamental. A atividade apresentava as seguintes questões: 1-Que tipo de texto é esse? 2- Complete as frases abaixo com as informações do texto: nome popular; nome científico; local de origem; descrição das características do macho; descrição das características da fêmea; alimentação.

Como podemos notar, a atividade proposta, mais uma vez, não mergulha no estudo e na compreensão do gênero por completo. Porém, desta vez o objetivo não é o de estudar regras gramaticais, mas o que Geraldi (2003) chama de busca de informações. Para o autor, *“eis aí uma simulação de leitura”*. (p.93). Trata-se de uma leitura superficial, empobrecedora. É certo que buscar as informações em um texto é necessário, mas o estudo de um texto não se resume nisso. Geraldi defende que se deve discutir também o “para quê” ler um determinado texto.


Para Kleiman (2004) esses dados revelam uma outra concepção equivocada de texto, veiculada pela escola. O texto é visto apenas como repositório de mensagens e informações, e a leitura como o momento em que buscamos tais informações. Como pudemos observar, a professora E centraliza suas aulas em textos informativos e narrativos, esquecendo-se da imensidão de gêneros que esses textos comportam e de muitos outros tipos e gêneros que os alunos precisam conhecer, para que




sejam letrados, para que possam participar de todas as práticas sociais de leitura e escrita.




Analisemos, a partir de agora, as práticas da outra docente. No que se refere às aulas ministradas pela professora J no 5º ano B, também foram realizadas 13 observações diretas das aulas de língua portuguesa, das quais a análise segue a mesma metodologia das aulas da professora E. Diferentemente da professora E, a professora J não inicia a aula com leitura. Coloca no quadro apenas o conteúdo da aula, iniciando-a em seguida. Por ser uma aula que acontece sempre após o recreio, os alunos estão muito agitados, e são necessários quase vinte minutos até que a sala de aula esteja organizada.



Nas treze aulas observadas, os conteúdos trabalhados foram: aula 01- contos de fada; aula 02- história em quadrinhos; aula 03- projeto folclore (texto do livro diadático); Texto jornalístico (notícia); aula 04- poema; aula 05- poema e sinais de pontuação; aula 06- leitura e interpretação de texto (livro didático); aula 07- correção das atividades realizadas nas aulas anteriores; aula 08- O texto epistolar e o texto de opinião (livro didático); aula 09- correção dos exercícios da aula anterior; aula 10- O texto publicitário; aula 11- o texto publicitário; aula 12- texto narrativo (produção textual); aula 13- revisão para a prova.



Se observarmos bem essa descrição e fizermos um paralelo entre as aulas ministradas na outra turma, veremos que há diferenças nos conteúdos trabalhados e, principalmente, na variedade de textos analisados. Enquanto a professora E centralizava suas aulas somente em alguns textos, a professora J utiliza uma variedade maior. Analisemos, agora, algumas dessas aulas ministradas pela professora J, verificando as concepções que se revelam sobre texto e leitura, bem como a relação que se estabelece com os atuais discursos sobre letramento e gêneros do discurso.



Na primeira aula observada, o tema são os contos de fada. A professora inicia a aula apontando algumas características desse gênero textual. Destaca que se trata apenas de uma revisão, pois este conteúdo já havia sido estudado em aulas anteriores. Em seguida, pede para que os alunos escrevam um conto de fadas. Ela apresenta algumas gravuras e exibe cada uma delas por cerca de trinta segundos. A partir dessas imagens, os alunos terão que criar uma história que apresente características do gênero estudado: conto de fada.


Após a produção, cada um dos alunos lê para a turma o texto que produziu. Alguns dos alunos, durante a leitura, têm dificuldade de compreender a própria escrita. Para que isso não aconteça, a professora destaca a importância de revisar os textos antes de apresentá-los. A professora conta a estória original referente às figuras que ela apresentou e pede aos alunos que recontem a narrativa, destacando o início, o meio e o fim do texto. Nesse momento, ela enfatiza o estudo dos elementos da narrativa: personagens, espaço, tempo e foco narrativo.

Observamos, então, já neste primeiro encontro, que a professora J se detém um pouco mais na análise do texto como um todo. O estudo do texto foi muito além dos elementos da narrativa, foi também um estudo do gênero e de suas características peculiares. Para finalizar a aula sobre contos de fadas, a professora distribuiu um caça palavras aos alunos, para que estes localizem os nomes dos contos de fadas ali presentes. Entre eles temos: Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, a leiteira sonhadora, dentre outros. Neste momento, os alunos demonstram total interesse, por ser uma abordagem com um aspecto mais lúdico.


Na aula 02 (dois), ao trabalhar com as histórias em quadrinho, a professora também destacou as características específicas do gênero, bem como os elementos da narrativa, principalmente a caracterização dos personagens. O texto distribuído aos alunos, no início da aula foi uma história em quadrinhos da turma da Mônica. Como proposta de atividade, pediu para que os alunos caracterizassem os personagens: Mônica, Cebolinha, Cascão e Anjinho. Foi uma aula muito produtiva, visto que o gênero em questão desperta o interesse dos alunos.

Na aula posterior (aula três), foi estudado o texto jornalístico (notícia). A professora distribuía aos alunos um texto que traz a seguinte notícia: índios denunciam contaminação do Rio Xingu. Após a leitura silenciosa, a professora indaga os alunos sobre a compreensão das siglas encontradas no texto: FUNAI e IBAMA. Em seguida, a professora J explora o conteúdo do texto perguntando aos alunos a causa da denúncia dos índios e em que essa poluição do rio pode acarretar. Para finalizar a análise, a professora escreve no quadro alguns elementos que devem sempre estar presentes em uma notícia:







O que aconteceu? Quem estava envolvido? Onde aconteceu? Quando aconteceu? E tendo como referência o texto em análise, os alunos responderam oralmente.




Como somente o oral nunca é suficiente, a professora elaborou uma atividade escrita, para poder avaliar a aprendizagem dos alunos: 1- Em que jornal foi publicada a notícia? 2- Quem foi que a escreveu? 3- Complete com as informações do texto: o que aconteceu? Quem estava envolvido? Quando aconteceu? Quais foram as intenções do redator dessa notícia?




Verificamos, com essa atividade proposta, uma maior preocupação com o todo do texto, inclusive com as questões de autoria, suporte e objetivos da escrita, elementos estes que caracterizam e distinguem os gêneros. Quando a professora elaborou a última questão: “que tipo de texto é esse?”, provavelmente estivesse se referindo ao gênero do texto, pois a mesma responde a pergunta afirmando que o texto era uma notícia.




Constatamos, assim, que a professora J, assim como a professora E já assimilaram os discursos sobre ensinar a partir dos gêneros, porém acreditam que tipo de texto e gênero textual são a mesma coisa. Mesmo assim, vemos que a professora J tem uma visão mais ampla do que seria analisar um texto, pois enquanto a professora E ignorava as características dos gêneros, a professora J procura destacar sempre, em suas aulas, pelo menos as características centrais de cada gênero estudado.



Porém, mesmo com esses equívocos cometidos pela professora J, observamos que esta possui uma concepção mais ampla de leitura e de texto, pois suas aulas abordam mais a questão da composição dos gêneros e de suas funções. Mesmo que ambas tenham afirmado nas entrevistas analisadas que socializam as atividades, constatamos que J amplia as idéias dadas por E, transformando suas aulas em momentos mais agradáveis para os alunos.



Enfim, estabelecendo uma comparação entre as práticas de leitura nas duas turmas investigadas, podemos observar que ambas as professoras demonstram ter conhecimento das atuais teorias sobre a leitura, sobre o trabalho com os gêneros textuais, bem como tentam incorporar tais teorias às suas práticas, uma mais que a outra.



Entretanto, ao aplicarem tais inovações às suas práticas, demonstram que não detêm

um conhecimento profundo dessas teorias. Assimilaram que o ensino de língua hoje deve partir do estudo dos diversos gêneros textuais e de seus usos nas práticas sociais, o que faz com que utilizem textos diversos em suas aulas. Contudo, a aplicabilidade dessas teorias, na prática, ainda não foi dominada.


E por que isso ainda não aconteceu? Ora, todos os anos inúmeras pesquisas são desenvolvidas na área educacional, que teorizam sobre a escola e sobre como deve ser a prática cotidiana do professor nas diversas áreas do conhecimento. Muitas novidades se apresentam aos professores e, às vezes, até se impõem. Porém, algo nessa transposição deixa a desejar, pois não basta teorizar e elaborar documentos que informem ao professor a maneira correta de proceder ou desenvolver seu trabalho. Torna-se necessário que se criem condições para que os professores entrem em contato com essas inovações de maneira profunda, para que essas inovações cheguem efetivamente à escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Tínhamos, como objetivo principal, verificar como os nossos professores estão lidando com as inovações pedagógicas na área do ensino de língua e, conseqüentemente, da leitura; e de que maneira está havendo compreensão dessas inovações, bem como que relações mantêm com as teorias sobre letramento e gêneros do discurso. Por fim, verificar se essas inovações têm contribuído para o letramento dos alunos, e o que poderia ser feito, em termos de práticas de sala de aula, para que haja, de fato, essa contribuição.

Os resultados obtidos durante a investigação trazem uma contribuição muito importante para a área do ensino de língua materna, visto que nos leva a refletir sobre o fato de que não adianta somente divulgar as novas teorias ou inovações pedagógicas, mas é preciso também que sejam dadas, ao professor, condições para que ele possa conhecer melhor tais inovações e suas implicações pedagógicas, para que possa repensar o seu fazer docente e, redirecioná-lo, a fim de alcançar melhores resultados.



Constatamos que as professoras já assimilaram que é necessário que trabalhemos hoje com diversos tipos e gêneros textuais, para que possamos contribuir para o letramento dos






alunos. Isso está presente tanto nos discursos, quanto nas práticas. Entretanto, as professoras não conseguem, ainda, distinguir, com clareza, cada uma dessas categorias, faltando-lhes domínios conceituais, principalmente dos gêneros textuais.





Outro ponto em destaque nesta investigação, diz respeito ao pouco espaço que o estudo dos gêneros orais recebe na sala de aula. Isso porque falta às professoras a compreensão de que assim como os gêneros escritos, os orais precisam ser estudados, pois as situações de comunicação oral são variadas e os alunos precisam ter domínio delas. O apego à escrita é tão forte que toda e qualquer discussão de texto resulta em uma produção escrita. Se o gênero trabalhado é o conto, então os alunos têm que produzir um conto, se é uma notícia, os alunos têm que escrever uma notícia, e assim por diante.



Enfim, as professoras têm trabalhado com diversos tipos e gêneros textuais. Há uma preocupação muito grande por parte das docentes em apresentar diversos gêneros aos alunos. Mas, estas ainda precisam conhecer melhor essas nomenclaturas, a teoria dos gêneros do discurso e precisam de uma orientação maior acerca do como realizar essa aplicação na sala de aula.



É necessário, portanto, que haja um maior investimento na formação continuada dos professores, para que estes possam conhecer de forma mais aprofundada as novas teorias e inovações pedagógicas. O professor da Educação Básica não pode ser apenas um mero receptor de novidades, mas ele precisa ser parte do processo de inovação. Defendemos a necessidade da criação de fóruns de discussão nos quais os professores possam expor suas dúvidas e possam discutir a melhor maneira de realizar a transposição dessas inovações pedagógicas para suas salas de aula, levando em consideração a realidade de cada escola, de cada sala de aula e as possibilidades de cada um.



Também é necessário que os currículos dos cursos de formação de professores, especificamente o de Letras e Pedagogia, sejam revistos, repensados e talvez alterados, a fim

de que as discussões a respeito dessas novas teorias e das suas implicações para o ensino sejam mais discutidas, melhor assimiladas e mais eficazes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa. (ensino de 1ª a 4ª série)**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

COSSON, Rildo. Três histórias de leitura: sexo, analfabetismo e letramento literário. In: **Revista Língua Escrita**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, v. 1, n. 3, dez/2007.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. João Wanderley Geraldi (org.). 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 10. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19 – 36.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

# A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR PORTUGUÊS: O “NOVO” NA DÉCADA DE 1980

Tatiane Castro dos Santos  
*Universidade Federal do Acre*

Sandra Escovedo Selles  
*Universidade Federal Fluminense*

## RESUMO

O presente estudo, de cunho bibliográfico, analisa a constituição sócio-histórica da disciplina escolar português, suas mudanças e permanências, destacando, especialmente, as mudanças que se operam nessa disciplina na década de 1980 e como esses discursos influenciam o ensino da língua materna. Partimos de um resgate da história recente da educação brasileira, pelo qual buscamos compreender a década de 1980, enquanto momento de busca pelo “novo”, pelo progresso. Fizemos, também, um estudo de textos que discutem o currículo e o ensino da língua portuguesa em diferentes momentos históricos. Observamos que, na década em estudo, o campo do ensino da língua portuguesa e a disciplina escolar português apresentam-se em um processo de mudanças, impulsionado por um projeto específico de sociedade, por novas concepções de linguagem, de língua e seu ensino, pelo estabelecimento de “novos” objetivos para o ensino, pois há um discurso em torno de uma “crise da língua portuguesa”. Iniciaram-se muitas discussões sobre aspectos sociopolíticos do Brasil, o ensino, a educação, a aprendizagem, o “uso” e o “mau uso” da língua portuguesa no Brasil, e as diferenças dialetais. E esse debate em torno do ensino da língua materna resultará em projetos distintos, produzidos a partir de visões diferentes sobre educação, ensino, escola, língua, sociedade e cultura, influenciados, também, pelas ciências de referência em evidência naquele momento no campo da linguagem. Instaura-se um debate entre tradicional e moderno, os quais resultam em reformas que são vistas como positivas, como progresso.

**Palavras-chave:** História. Disciplina escolar. Português. Novo.

## INTRODUÇÃO











Neste texto buscamos, através de uma

pesquisa de cunho bibliográfico, analisar sócio-historicamente a constituição da disciplina escolar português, especialmente as mudanças que se delineiam ao longo da década de 1980, mudanças essas que darão os contornos que a referida disciplina apresenta hoje. Em diálogo com estudiosos do campo da história da educação e da história do currículo como Saviani (2007), Cordeiro (2002), Goodson (1995), Popkewitz (2007), e com autores que discutem o ensino da língua materna, tais como Silva (2004), Soares (2002), e outros, apresentamos um breve resgate da história recente da educação brasileira, pelo qual buscamos compreender a década de 1980, enquanto momento de busca pelo “novo”, pelo progresso. Dentro desse contexto discutiremos o currículo e o ensino da língua portuguesa em diferentes momentos históricos, passando pela década de 1980, até os dias atuais.

## A DÉCADA DE 1980 E A QUESTÃO DO “NOVO” EM EDUCAÇÃO

De acordo com Saviani (2007), com o advento do regime militar em 1964, o lema “Ordem e Progresso” transformou-se em segurança e desenvolvimento. O grande objetivo a ser alcançado era o desenvolvimento econômico com segurança. Como um entrave para o alcance desse objetivo estava a escola com seu rendimento baixo, identificado no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência. A adoção do modelo econômico “associado-dependente”, a um “tempo-consequência” e reforço da presença das empresas internacionais no Brasil, fortaleceu os laços entre o país e os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, o modelo de organização que as presidia foi também por nós importado.

Para dar conta de preparar mão de obra para essas empresas e alcançar o grande objetivo de aumentar a produtividade do



sistema escolar, tal modelo de organização foi implantado na educação brasileira. Começaram a ser difundidas ideias relativas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), bem como ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo). Tais ideias introduziram, portanto, uma orientação pedagógica que ficou conhecida como “pedagogia tecnicista”.

A pedagogia tecnicista objetivava incorporar ao modelo educacional a organização do trabalho fabril, no qual o trabalhador tem que se adaptar ao processo de trabalho, objetivado e organizado na forma parcelada. Cada sujeito a partir de suas ações exerce a sua função dentro do processo e o produto será resultado da forma como é organizado o trabalho. Semelhantemente a este processo, a pedagogia buscou planejar a educação de modo que diminuísse a interferência subjetiva no processo, que poderiam pôr em risco sua eficiência.

Para combater esse modelo tecnicista apresentam-se, na década de 1970, as teorias crítico-reprodutivistas, que participaram de um movimento chamado de “contra-hegemônico”. A década seguinte será marcada por esse novo movimento, que busca não só analisar a educação, mas propor alternativas, contrapondo-se à pedagogia atual. O problema delineado no momento era o seguinte: construir pedagogias contra-hegemônicas que, no lugar de servirem somente aos interesses das classes dominantes, servissem também aos dominados.

Após a conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em Paris, em Setembro de 1990, no qual se reconhecia o fracasso de suas ações no sentido de desenvolver os países mais pobres do mundo, (projeto formulado em 1981), foi feita uma avaliação que classificou a década de 1980 como a “década perdida”. Para Saviani (2007), contrariamente a essa impressão, a análise histórica não condicionada pelos revezes da virada dos anos 1980 para os de 1990, permite afirmar que, do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 pode ser considerada como uma das mais fecundas da nossa história, ao lado da década de 1920, porém superando-a.

É na década de 1980 que são criados associações e sindicatos que reuniam, em âmbito nacional, professores dos diversos níveis de ensino e especialistas de diversas

habilitações pedagógicas e há um grande desenvolvimento da produção acadêmico-científica com ampla divulgação nas dezenas de revistas de educação que foram sendo criadas. A década de 1980 é marcada, também, por uma abertura política que permitiu a eleição de governos estaduais contrários ao regime militar, o que contribuiu para o surgimento de propostas contra-hegemônicas.

Marca-se oficialmente o fim do governo ditatorial. Em fevereiro de 1987 foi instalada em Brasília a Assembleia Nacional da Constituinte, promulgada em outubro de 1988. Segundo Freitas e Biccás (2009), a “Carta Magna” representou um dos ícones daquele momento de lutas pela liberdade e pela democracia, o marco inicial de uma nova era. A ditadura militar, que durou de 1964 a 1985, deixou marcas profundas na sociedade brasileira. No que se refere à educação, pagamos um preço alto até hoje, por decisões tomadas no passado.

Desde as eleições municipais, em 1977, o enfraquecimento do regime já era perceptível e com as eleições estaduais, em 1982, isso ficou ainda mais evidente. O movimento das “diretas já” para a presidência da República representa, também, um grande marco. Inaugurava-se um novo tempo de mobilização, marcado pelos discursos da igualdade, da democracia, especialmente na educação, quando se pretende romper com o “tradicional” em direção ao “moderno”.

Cordeiro (2002), em seu texto *Falas do novo, figuras da tradição*, discute os sentidos e os usos das ideias de *tradicional* e de *novo* no discurso sobre a educação, no Brasil, nos anos de 70 e 80. Para o autor, a ideia de mudança orienta e governa a maioria das análises e propostas a respeito da escola e da educação, indicando sempre uma perspectiva de alteração das práticas educacionais vigentes. Para Popkewitz (1997), o fato de se promover uma mudança (ou melhor, uma reforma) parece garantir a produção de um “novo” sempre melhor, o que nem sempre acontece. É o que encontramos ao estudarmos a história da disciplina escolar português no Brasil, uma busca por esse “novo”, em detrimento do “tradicional”.



## O “NOVO” PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Silva (2004), na década de 1980, há um discurso que se delineia em torno do ensino da língua materna intensificada na década de 1980, referente a uma “crise da língua portuguesa”. A autora menciona o fato de que vivíamos naquele momento uma abertura política, depois de difíceis anos da ditadura, como vimos na seção anterior deste trabalho. Iniciaram-se muitas discussões públicas sobre aspectos sociopolíticos do Brasil, entre eles o ensino, a educação, a aprendizagem e também o “uso” e o “mau uso” da língua portuguesa no Brasil. A autora relembra que até estudantes de cursos de Letras diziam não saber português.

E esse debate em torno do ensino da língua materna resultará em projetos distintos, produzidos a partir de visões diferentes sobre educação, ensino, escola, língua, sociedade e cultura, influenciados, também, pelas ciências de referência em evidência naquele momento no campo da linguagem. Contudo, para que possamos entender essa “crise” e as novas propostas que se seguiram a esse momento, convém retornarmos às primeiras práticas do ensino da língua portuguesa no Brasil.

De acordo com Soares (2002) essa disciplina com a qual estamos familiarizados, Língua Portuguesa ou Português, teve uma inclusão tardia no currículo escolar, ocorrendo somente nas últimas décadas do século XIX, no fim do Império. Nos primeiros anos de nosso país a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar (enquanto uma disciplina escolar), mas também da vida social da colônia. Isso porque ao lado do português conviviam aqui no Brasil duas outras línguas: a língua geral e o latim. A língua geral era uma língua comum que recobria as línguas indígenas, em sua maioria de tronco tupi. O latim era a língua utilizada pelos jesuítas para o ensino secundário e superior.

Desse modo, o português, mesmo sendo a língua oficial trazida pelo colonizador, não era uma língua de prestígio dentro do território, ficando o seu uso à margem. Na verdade, por necessidade de comunicação, prevalecia, no intercâmbio social, a língua geral. Ela era quase sempre a primeira língua a ser aprendida pelas crianças, tanto dos indígenas, quanto dos colonizadores. Segundo Savianni (2007), as crianças aprendiam na escola

(a camada privilegiada que tinha acesso) apenas a ler e escrever em português, ou seja, alfabetizavam-se somente. Até meados do século XVIII no Brasil não havia espaço para outros estudos sobre a língua portuguesa, pois após alfabetizarem-se as crianças passavam logo para a aprendizagem do latim. No ensino secundário, que nesse período era escasso, concentrado nos colégios jesuítas, estudava-se a gramática da língua latina e a retórica.




Porém, é importante salientar que, embora não existisse no currículo a disciplina Língua Portuguesa, o fato de os alunos entrarem em contato com essa língua para alfabetizarem-se, ou seja, para aprenderem a ler e a escrever, nos leva a reconhecer que os conhecimentos veiculados nesse processo já representavam rudimentos da disciplina que mais adiante irá se constituir, podendo já ser analisado como um componente curricular.

Como vemos, havia resistência em conferir à língua portuguesa um estatuto de língua oficial e, portanto, digna de se transformar em disciplina curricular ou mesmo de seus conhecimentos se fazerem presentes no conhecimento escolar durante todo o processo de escolarização, ainda que acomodados em outras disciplinas.<sup>1</sup> Isso porque os poucos que estudavam, nesse período, pertenciam à elite, às camadas privilegiadas, que seguiam o modelo educacional da época, baseado no ensino e aprendizagem do latim. Outro fator determinante para esse quadro era o fato de que o português, como mencionado, não era a língua dominante no intercâmbio social, por isso não haveria motivo para promovê-la à disciplina curricular.



Essa resistência em dar legitimidade à língua portuguesa, tanto como língua oficial quanto língua a ser ensinada na escola, expressa a disputa travada em torno do ensino das línguas, uma disputa do latim sobre a língua portuguesa. Como a educação estava sob o domínio dos jesuítas, todo o ensino tinha como base a língua latina, considerada por eles uma língua de grande valor estético, histórico e cultural, a língua da civilização. E por dispor dessa legitimação, o latim sai vencedor nesse primeiro embate, refletindo a valorização da cultura humanista presente no currículo. Além disso, segundo Soares (2002) o português ainda não havia se constituído em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular, mesmo que ainda nos séculos XVI e XVII já houvesse publicações de





gramáticas e ortografias da língua portuguesa.





Como força em busca de impulsionar à legitimidade o ensino da língua portuguesa no Brasil, para fins econômicos e políticos, Marquês de Pombal, nos anos 50 do século XVIII, apresenta ou impõe reformas que operaram mudanças significativas naquela conjuntura. Pombal torna obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de qualquer outra língua. Tais reformas foram as responsáveis pela consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização no currículo escolar. Desse modo, ainda não temos a constituição da disciplina curricular Português, mas a inclusão de uma quantidade maior de conteúdos da língua portuguesa no ensino escolar evidencia, com base em Goodson (1995), o caminho trilhado pelos conhecimentos da língua, em dinâmicas históricas, que partem da marginalidade de *status* inferior no currículo, passando por um estágio utilitário, para, finalmente alcançar uma definição da matéria como ‘disciplina’, o que irá acontecer mais a frente.



A reforma pombalina, como ficou conhecida, tinha como modelo de ensino, além do aprender a ler e escrever em português, o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser componente curricular, ao lado da gramática latina e da retórica, que mantiveram suas posições e permaneceram na área de estudos da língua até o século XIX. Na verdade, o português servia quase sempre como apoio para a aprendizagem do latim.



Nos séculos XVIII e XIX, no Brasil, os esforços se voltaram à defesa de um ensino responsável pela transmissão de uma língua e literatura nacionais. No currículo escolar a literatura assumiu um papel de originalidade e seu ensino aderiu aos ideais nacionalistas. Língua e Literatura no currículo escolar estavam ligadas pelos mesmos objetivos de ensino: a formação de uma nacionalidade emergente e do povo brasileiro. Com isso, o português, segundo Soares (2002), foi se libertando de sua “prisão” ao latim e ganhando autonomia.



Como contribuição a esse processo de separação, Soares (2002) destaca o grande número de gramáticas brasileiras que foram publicadas a partir do século XIX, impulsionadas não só pela instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, que cria condições para a edição de obras brasileiras, mas também pelo crescimento da língua


portuguesa enquanto objeto de estudo e, portanto, como área de conhecimento.

Como mencionamos, a Retórica (a arte de bem falar) persistiu como componente curricular até o século XIX. Porém, ao invés de ser estudada, como no modelo Jesuítico, exclusivamente em autores latinos e para fins eclesiásticos, ela passa a ser estudada também em autores brasileiros, mesmo que os latinos ainda fossem a referência. Além disso, os fins passaram a ser também voltados à prática social. Inicialmente a Retórica incluía também a poética (o estudo da poesia, dos gêneros literários). Posteriormente, elas se desmembram. No século XIX esses dois componentes constituíam livros didáticos no Ensino Médio. Essa grande ênfase dada à retórica, afirma Soares (2002), deve-se à grande valorização dada à oratória na sociedade da época.


No ano de 1837 é criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II<sup>2</sup>, conhecido pela tradição e por ser, durante muitas décadas, uma escola exemplar para o ensino secundário no Brasil. No currículo dessa instituição os conteúdos da língua portuguesa estavam presentes inicialmente sob a forma das disciplinas Retórica e Poética. Somente no início do século XIX o colégio passa a incluir nos estudos relativos à língua a gramática nacional. Segundo Soares (2002), prova da existência das disciplinas retórica e poética no currículo são as diversas gramáticas e manuais escritos pelos próprios professores do colégio Pedro II. Dentre eles destacam-se: Júlio Ribeiro, João Ribeiro, Fernandes Pinheiro, Franklin Dória, dentre outros.

Desse modo, fica evidente que, embora não existissem sob a forma da disciplina escolar Português, os conteúdos da língua portuguesa, até o fim do Império, eram ensinados a partir de três disciplinas distintas: Retórica, Poética e Gramática. Só então se uniram e deram forma a uma única disciplina que passou a chamar-se Português.


Estudos mais gerais como os realizados por Soares (2002) apontam para o fato de que apesar de os conteúdos de língua portuguesa passarem a existir na escola sob a forma da disciplina Português, esta manteve até a década de 40 do século XX sua tradição no tripé retórica, poética e gramática. Isso porque aqueles que iam à escola continuavam sendo aqueles privilegiados, uma elite para a qual eram necessárias as mesmas aprendizagens.




Entretanto, seria incoerente afirmar, dentro dos estudos históricos do currículo, que esta não tenha sofrido mudanças ao longo de todo esse tempo, ainda que as permanências sejam mais perceptíveis. Somente um estudo histórico e detalhado desse movimento poderia mostrar os princípios de estabilidade e mudança na disciplina escolar Português nesse período.




Ao passo em que a oratória foi perdendo seu espaço e sua valorização nas práticas sociais, a retórica e a poética foram se transformando em estudos estilísticos, como nós conhecemos hoje, e foram se distanciando das concepções sobre o *falar bem*, que deixa de ser uma exigência, substituído pelo *escrever bem*, a maior exigência da sociedade.



A disciplina escolar Português “arrastava” para o seu interior as três antigas disciplinas que davam conta do ensino da língua materna: Retórica, Poética e Gramática. Isso explica a grande produção até a década de 1950 do século XX de dois grandes manuais: as gramáticas e as seletas (coletâneas de textos), estudados sempre separadamente. Estes foram dois gêneros de grande circulação na escola brasileira e inúmeras foram as publicações de gramáticas no período. No que se refere às seletas, apresentavam apenas trechos de autores consagrados, nada além disso. Não havia qualquer comentário, análise ou atividades propostas, cabia ao professor discutir e elaborar questões aos alunos.



É importante destacar que, naquela época, não havia faculdade de formação de professores, as faculdades de filosofia, para atender a essa necessidade só são criadas a partir de 1930. Portanto, o professor de português era quase sempre um estudioso da língua e da literatura que também se ocupava do ensino. Também lecionavam as professoras formadas nas Escolas Normais, implantadas no século XIX. É a partir da década de 1950, segundo Soares (2002), que o campo do ensino da língua portuguesa e a disciplina Português começam a sofrer modificações significativas em termos de conteúdos e objetivos.



Essas mudanças são motivadas, é claro, pelas alterações no campo social e econômico da nação. Primeiramente, temos uma grande alteração no que se refere à oportunidade de escolarização, o que representou uma diferença no alunado, já que, nesse período, as possibilidades de acesso à escola vão se ampliando, e a escola precisa rever seus objetivos e funções enquanto instituição de

ensino, tendo que, inclusive, repensar suas disciplinas curriculares. As camadas populares passam a demandar o direito à escolarização, e a escola, por sua vez, passa por um processo de exigência de democratização, recebendo em seu espaço não só os filhos das famílias mais abastadas, mas também alunos de camadas populares. Segundo Soares (2002), na década de 1960 o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário.

Esse momento coincide com uma maior articulação entre o estudo da gramática e do texto, pois é na gramática que se buscam elementos para a compreensão do texto e é no texto que se encontram as estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Como destaca Soares (2002):











Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. (p. 167)

Voltando à união entre gramática e texto, iniciada em 1950, vale destacar que, segundo Soares (2002) esse processo aconteceu de forma progressiva. Apesar de não estarem mais divididos em dois manuais (uma gramática e uma coletânea de textos), passando agora a constituírem um só livro, eles se apresentam separados graficamente, pois os manuais apresentam a gramática em uma metade do livro e os textos na outra metade. Somente em 1960 ocorre realmente uma fusão, e os livros passam a apresentar unidades constituídas de texto para interpretação e de análise gramatical.

Porém, embora estivessem “compartilhando” os espaços dentro dos manuais didáticos, o que aconteceu, de fato, é que a gramática, nas décadas de 1950 e 1960, teve uma primazia muito grande sobre os textos, primazia esta que vem permanecendo, de certo, nas práticas de ensino da nossa língua materna. Desse modo, a tradição do ensino da língua portuguesa foi marcada por uma centralização nos estudos voltados para a descrição e a classificação dos elementos de um tipo de gramática: a gramática normativa. Havia (e ainda há) uma supervalorização da chamada norma culta.

Essa valorização do estudo da





gramática em detrimento ao estudo do texto justifica-se, principalmente, pelo fato de que a escola, durante muitos anos, foi privilégio de poucos, de uma minoria privilegiada, cujo modelo de ensino baseava-se numa tradição do sistema jesuítico. Além disso, essa minoria representa a parcela da população que domina a variedade padrão da língua. Por isso, o ensino de português mantinha-se voltado à tradição gramatical, buscando-se a homogeneidade padronizada e desprezando-se a heterogeneidade dialetal.

Porém, a nova configuração social e a entrada de crianças das classes populares na escola, exigem que esta repense sua função e seus objetivos para o ensino da língua portuguesa. A situação começa a se transformar ainda na década de 60, quando o processo de democratização da escola se dinamiza, em consequência de um novo modelo econômico. Assim, recebendo crianças e jovens de diversas camadas, a escola passa a enfrentar uma nova realidade: as diferenças dialetais, a variedade linguística. Acostumados a um perfil de alunos distintos, a quem ministravam a norma padrão culta, os professores agora se sentiam despreparados para enfrentar tal situação.

Como vemos, a escola precisou se “reinventar”, adequar-se a essa nova realidade. Desse modo, é por volta das décadas de 1950 e 1960 que mudanças significativas começam a acontecer no campo do ensino da língua portuguesa, dando novos contorno e objetivos à disciplina escolar. Até mesmo os manuais de ensino tiveram que ser repensados, para darem conta de auxiliar os professores e as escolas nesse período de expansão.

A partir dos anos 1960, políticas de estímulo à publicação e importação de livros didáticos vão reconfigurando estes materiais curriculares tanto no que diz respeito a seus conteúdos e métodos quanto nas possibilidades de uso em sala de aula. O professor agora conta com o livro didático que, de certo modo, facilita o trabalho docente. Fatores de ordem política e econômica, nas relações macrossociais que atravessam o país, de modo geral, e a educação, de modo particular, concorrem para os processos de depreciação da carreira docente. Além de os critérios de seleção de professores terem sido “afrouxados”, dada a expansão da escolarização e a necessidade crescente de docentes, estes, por sua vez, reconfiguram seus modos de trabalho, uma vez que abrem mão de suas funções de elaboração de seu material

de ensino, passando a utilizar as propostas de aulas contidas nos manuais didáticos.


As décadas de 1970 e 1980, segundo Soares (2002) e Bezerra (2003) representam um marco para o ensino da língua portuguesa. Como todas as outras disciplinas curriculares, a disciplina escolar Português sofreu, no início da década de 60, uma significativa mudança, resultante da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº. 5692/71). Tratava-se de uma mudança advinda de uma ação do governo militar instaurado em 1964. Essa lei reformulou o ensino primário e médio no Brasil, segundo a ideologia do regime militar, objetivando o desenvolvimento.

A disciplina até então denominada Português passa a ser chamada de Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º. Grau, Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais, e no segundo grau passa a ser Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Isso porque, de acordo com os objetivos do governo militar, a língua passa a ser considerada um instrumento para o desenvolvimento, o que expressava a concepção pedagógica tecnicista vigente.


Une-se a esta imposição, nos anos 70, uma teoria que serve de referencial para a análise da língua, advinda da área dos meios eletrônicos de comunicação: a teoria da comunicação. A concepção de língua como *sistema*, presente até então nos estudos gramaticais, é substituída pela concepção de língua como *comunicação*. Como objetivo para o ensino da língua portuguesa, está o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, visto como um emissor e receptor de mensagens, utilizando códigos verbais ou não verbais. O foco deixa de ser o estudo da língua e passa a ser o desenvolvimento do uso da língua.

Essa mudança de objetivos pôde ser acompanhada na produção dos livros didáticos de língua portuguesa que, segundo Soares (2002) diminuíram significativamente o estudo da gramática. Surge então, uma grande polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática. Esses manuais passam a ter um número maior de ilustrações, tornando-se mais atrativos e trazem em suas seleções não somente textos literários (aliás, estes se tornaram minoria), mas textos variados, jornalísticos, publicitários, encontrados nas diversas práticas sociais. A linguagem oral passa a ser valorizada, assim como a







linguagem não verbal. Ensinar gramática, naquele momento, era ultrapassado.




Essa concepção de ensino de língua sofreu uma série de críticas de estudiosos da área e de professores da disciplina, pois fugia muito à tradição do campo, evidenciando um grande momento de tensão entre duas distintas visões acerca do ensino da língua portuguesa. Além disso, os resultados dessa concepção de ensino foram questionáveis, para o grupo que se colocava contra essa forma de ensinar, para quem se havia instalado um verdadeiro caos no ensino, pois os alunos não atingiam às expectativas. Grandes foram os protestos.




Por conta do caos propagado, conforme muitas críticas, já na década de 70, os exames de vestibular incluíram a prova de redação tentando resolver a crise. Porém, os equívocos cometidos não permitiram avanço, pois o que era cobrado nos textos eram apenas questões gramaticais, ou melhor, o uso da gramática normativa. Os alunos não estavam preparados para isso. O estudo gramatical foi “perseguido”, quase que retirado do ensino, o que, segundo os defensores do ensino da gramática normativa, acarretou em um desempenho ruim dos estudantes nas provas de vestibular. Estudiosos do campo defendiam que voltar-se para o estudo dos textos não excluía os estudos gramaticais.



Expressando o triunfo daqueles que pressionavam e protestavam contra o modelo vigente do ensino da língua portuguesa, o Conselho Federal de Educação eliminou na década de 1980 as nomenclaturas Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa e recuperou a denominação Português, para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio.



Tal alteração não representou somente uma mudança de nomenclatura, mas também uma rejeição a uma concepção de língua e seu ensino que, segundo Soares (2002), já não encontrava apoio no contexto político e ideológico do país, dado o período de redemocratização pelo qual o Brasil passa nesse momento. Além disso, no campo de pesquisa da área, especialmente no campo da linguística, as novas teorias apontavam a insustentabilidade desse ensino. Inicia-se um processo de reflexão que traz uma proposta tanto de estudo das estruturas da língua quanto dos textos, um não exclui o outro, são complementares.



A chegada das ciências linguísticas ao campo do ensino da língua portuguesa

é, talvez, a principal responsável pelas características que o ensino da língua materna assume hoje. Essas ciências foram introduzidas nos currículos dos cursos de formação de professores a partir dos anos 60, primeiramente a linguística, em seguida a sociolinguística, seguida da psicolinguística, a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso. Porém, a aplicação dessas teorias ao ensino da língua materna no âmbito escolar só ocorre, segundo Soares (2002), na década de 1980, e suas interferências ainda estão em andamento.

A sociolinguística desempenha, nesse contexto, um papel fundamental, pois ela chama a atenção da escola para a existência das diferenças dialetais na sala de aula, para essa variedade linguística que convive ao lado da variedade dita “padrão” da língua. Isso porque, como já foi dito, a escola passa a receber alunos de diversas classes sociais, que trazem para a sala de aula uma grande heterogeneidade linguística e cultural. Nesse momento, é visível a atitude da escola de repensar os conteúdos e metodologias para o ensino da língua materna. Isso não significa dizer que a escola passa agora a respeitar essa variedade, buscando minimizar as diferenças. Na verdade, esse é um ponto que ainda gera uma série de debates em torno do chamado preconceito linguístico, presente na escola e nas demais esferas da sociedade. Porém, este tema é material para outra discussão, na qual não pretendemos nos aprofundar neste momento.

A linguística por sua vez, ao desenvolver estudos científicos sobre a linguagem e análises descritivas da língua, tanto escrita quanto falada, tem apresentado novas concepções de gramática, que não se restringem à variedade escrita da língua, tão pouco à norma padrão. Essa ciência coloca-se contra a concepção de gramática somente como prescrição ou como descrição, que vigorava até aquele momento.

No que se refere à linguística textual, esta vem contribuir ainda mais com as discussões em torno do ensino da gramática, destacando que esse estudo gramatical não se limite apenas à morfologia e à sintaxe, mas que se debruce sobre o estudo do texto. Essa ciência vem contribuindo sobremaneira para construir uma nova concepção sobre texto dentro do campo do ensino da língua materna, inclusive lançando um olhar sobre o texto em sua modalidade oral. Vale destacar que essa ciência tem seu nascedouro nas antigas

retórica e estilística.

Para Soares (2002), ainda mais fundamental que as contribuições das ciências acima mencionadas para o ensino da língua portuguesa, é a influência exercida pela pragmática, teoria da enunciação e análise do discurso. De acordo com a autora, elas trazem, basicamente, uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação.

Além dessas ciências, três outras áreas de estudo trazem novas orientações para o ensino da língua portuguesa: a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita, a antropologia da leitura e da escrita, especializações da história, da sociologia e da antropologia, que conduzem os estudos no campo da língua ao debate sobre a necessidade de desenvolver o estudo da língua materna também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas. Desse modo, entendendo que toda a mudança no campo encontra explicações no contexto sócio-econômico e cultural.

Como se pode notar, a partir da década de 1980, busca-se uma prática de ensino escolar menos voltada para o tradicional estudo da gramática normativa (o que não significa dizer que ele não mais aconteça) e mais voltado para a prática discursiva, para as funções sociais da leitura e da escrita, enquanto exigência de uma sociedade grafocêntrica. Nesse sentido, é o discurso de combate ao tradicional, do qual nos fala Cordeiro (2002) que também move o desejo de mudança nesse período no campo do ensino da língua.

Essa mudança de paradigma que se torna mais patente a partir da década de 1980 traz uma série de renovações metodológicas. Antunes (2003) afirma que as instâncias superiores à escola assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde passam a emergir propostas e práticas. Trata-se, segundo a autora, de um querer já legitimado. É possível assinalar atualmente uma série de ações governamentais no sentido de transpor para as políticas educacionais do país os resultados dos estudos científicos, ações estas que vêm se desenvolvendo ao longo dos últimos 40 anos.

Como exemplo, podemos nos referir ao trabalho empreendido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, que tem como objetivo avaliar o desempenho escolar de alunos

de todas as regiões do Brasil, para, a partir dos resultados, direcionar, e por que não dizer regular (POPKEWITZ, 1997) as ações políticas no campo da Educação e a prática docente. Outro trabalho que vale referir é o realizado pelo Programa Nacional do livro didático (PNLD) que imprimiu mudanças nos conteúdos, metodologias e concepções teóricas dos livros de português. Embora a gramática normativa ainda tenha um grande espaço nesses livros, os textos estão cada vez mais presentes, em uma grande variedade de gêneros. Isso está bem marcado nas avaliações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais mudanças são resultado das discussões em torno das competências textuais e da dimensão interacional da linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O retorno à história da educação e do ensino da língua portuguesa no Brasil nos traz evidências de que as disciplinas curriculares são realmente artefatos históricos e culturais. Ao longo da história, o ensino da língua materna foi configurado pelo nível de conhecimento que se tinha em relação à língua, pelo papel da escola, pelos objetivos traçados para o ensino, pelas políticas públicas de educação, pela formação dos profissionais que atuam na área, enfim, tanto por fatores externos quanto internos ao próprio campo.

Em se tratando da década de 1980, trata-se de um período recente, e as mudanças propostas nesse período ainda estão em curso. Por isso, esses últimos 40 anos da história do ensino da língua portuguesa ainda nos oferecem material para, numa perspectiva histórica, analisá-los e avaliá-los. Muitas são as pesquisas que ainda virão.

O que se evidencia, portanto, é que a década de 1980 configura-se como um momento fecundo para o campo do ensino da língua portuguesa e para a disciplina escolar português. Muitas são as teorias que se achegam, apresentando novas concepções de língua/linguagem, ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes projetos de sociedade, diferentes concepções de sujeito e de conhecimento.

## NOTAS

<sup>1</sup>.É válido lembrar que especificamente até a década de 1930, as disciplinas tal qual as conhecemos ainda estavam em processo de constituição, possuíam um maior caráter de instabilidade. Pouco ainda se sabia sobre o processo de produção de uma disciplina, sendo, portanto difícil delimitar seus limites. Imaginemos essa realidade nos primeiros anos de escolarização de nosso país.

<sup>2</sup>.Fundado em 02 de dezembro 1837, no Rio de Janeiro, para oferecer ensino secundário aos jovens da chamada boa sociedade brasileira. “Durante o seu percurso na instituição, os alunos lidavam com uma série de conhecimentos, atividades e práticas escolares que visavam distingui-los e prepará-los para o exercício das tarefas públicas nos negócios, na política e no poder” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 31).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.19-36.

CORDEIRO, Jaime Francisco Pereira. **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na Educação Brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.  
GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

POPKEWTIZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SILVA, Rosa Virgínia Matos e. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-178.

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS DE UMA REALIDADE URBANA E RURAL

Tavifa Smoly

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre

## RESUMO

Este estudo aborda conceitos de alfabetização e letramento e como estes acontecem em duas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental, sendo uma de realidade urbana e outra rural, em Rio Branco-Acre. Fundamentada nas teorias de estudiosos das práticas de alfabetização e letramento como Soares (1991/2001/2004/2008), Rojo (1998/2003/2002/2004/2009), Ferreira (1998/2003) e outros, na noção de gêneros do discurso cotejada por Bakhtin (1953/1959), Marcuschi (2002/2006), Schneuwly (1994) e nas contribuições da noção de Zona Proximal de desenvolvimento nos processos de construção da leitura e escrita proposta por Vygotsky ([1930] 1998/2007/1987/1953). A presente pesquisa apresenta a análise das entrevistas realizadas com os alunos das escolas mencionadas. Por meio destas verificamos que a prática da leitura dos familiares, em suas casas, é expressiva, podendo influenciar de forma relevante no processo de leitura dos filhos, o que pode apresentar resultados significativos na construção e interesse pela leitura e escrita. Na percepção das professoras, quanto à construção desses processos, observamos a presença de uma diversidade de gêneros na prática pedagógica, diariamente lançam mão de gêneros diversos. Verificamos ainda que a presença da criatividade nesse processo vai além do material didático disponibilizado pelas instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Alfabetização e letramento. Diversidade de gêneros. Análise da prática pedagógica.

Historicamente, compreende-se que alfabetizar identifica a capacidade de decodificar e codificar sinais gráficos, transformando-os em sons e em representações de sinais. Com o passar dos anos esse conceito vem sendo ampliado e compreende também saber utilizar a leitura e a escrita em situações diversas do cotidiano. Para que o cidadão possa

compreender, interferir e alterar estruturas propostas pela sociedade na qual estamos inseridos é indispensável que a pessoa esteja alfabetizada e letrada. Discutirei mais adiante, definições sobre alfabetização e letramento, bem como ambos se relacionam.


No que diz respeito à alfabetização cabe salientar que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais segundo os PCNs (2001: 19) *estão ligados às dificuldades que a escola tem de ensinar a ler e a escrever*. Autores, conhecedores dos processos de ensino das práticas alfabetizadoras defendem que a mesma se torna mais eficaz se for associada ao letramento, mas, o que vem a ser letramento? De acordo com Soares (2001:15):

É uma palavra que surgiu no discurso de Mary Kato, de 1986, na obra: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, ed. Ática, nele a autora diz acreditar que a língua falada é consequência do letramento.


Letramento<sup>1</sup>, ou literacy, na versão inglesa segundo Soares (2001:17) é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Sabe-se que, de forma geral, o cidadão que constrói o conhecimento da leitura e da escrita conquista novos horizontes, paulatinamente deixa de ser dependente de outros. Ainda no que se refere a questões de letramento, os PCNs de Língua Portuguesa direcionados ao 1º. Ciclo do Ensino Fundamental (2001:23) define letramento como: práticas discursivas que precisam da escrita para torná-la significativa, ainda que às vezes não envolva atividades específicas de ler e escrever.

E o que vem a ser alfabetização? Resumidamente, seria todo o processo que visa o ensino da leitura e escrita, e utiliza diferentes tipos de material escrito. É ainda, toda atividade que envolve a compreensão e aquisição da leitura e escrita. Há diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado, pois conforme aponta Soares (2001:24) um







indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ser letrado. Queremos dizer com isto que uma pessoa pode fazer uso da escrita por meio de outras pessoas que leem para ela, assim, podendo se envolver em práticas sociais de leitura e escrita, mesmo que para isto precise do auxílio de terceiros. Isto posto, uma pessoa pode ser analfabeta, mas estar inserida no mundo do letramento.




Em se tratando de crianças que residem tanto no campo quanto nas cidades, podemos dizer que já existe algum contato em relação ao letramento, quer seja em forma de cartazes espalhados, propagandas, embalagens de produtos, anúncios em meios de comunicação, informações que circulam com mais frequência no meio urbano, mas no meio rural as informações também chegam, por meio de embalagens de produtos, panfletos de supermercados e outros.




Sobre a relação do letramento com a escolarização Kleimam (1995:95) aponta que: Na maioria das vezes letramento e escolarização se dão simultaneamente, uma vez que a escola é, em quase todas as sociedades a principal agência de letramento, o letramento, como já foi citado anteriormente, pode ocorrer por meio de experiências cotidianas que permeiam o ambiente familiar.



Em famílias cujos pais leem para seus filhos e neste ambiente estão presentes gêneros discursivos diversos, é provável que a criança desenvolva interesse pelos aspectos voltados à leitura e à escrita, não apenas pela presença dos materiais que podem funcionar como incentivo, mas principalmente pela forma como estes são apresentados aos pequenos, pelos pais ou familiares. Por meio de atividades como contar histórias, mostrar gravuras, ler notícias, as crianças podem perceber que a leitura e a escrita representam uma função importante na família, e, possivelmente desenvolvam interesse pela construção dessa prática.



Construir o processo de aquisição da leitura e da escrita pode se apresentar de forma mais completa e enriquecedora para o aluno, sobretudo se as práticas de alfabetização estiverem inter-relacionadas com os processos de letramento, essa díade pode funcionar como mecanismo facilitador no ensino-aprendizagem.



Embora, alfabetização e letramento constituam processos diferenciados, cada qual com suas peculiaridades, são por outro

lado, complementares e indissociáveis. Um equívoco comum é pensar nos dois de forma a serem apenas um. Não há uma ordem a ser seguida, a pessoa não precisa ser letrada para depois ser alfabetizada ou vice-versa. Vale lembrar que, numa sala de aula, não podemos deixar de explorar a relação extraescolar dos alunos com a leitura e a escrita, pois, caso assim fizéssemos, estaríamos perdendo oportunidades de experiências significativas.

Nas palavras de Val (2006:19) sobre a mútua relação entre alfabetização e letramento: não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando por se apresentarem como processos complementares que precisam ser desenvolvidos conjuntamente. O desafio é inter-relacionar estes dois processos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tornando possível aos aprendizes a construção e aquisição do sistema alfabético-ortográfico, bem como possibilidades do uso da língua no cotidiano e nas práticas sociais de leitura e escrita.

Ao professor não cabe assumir a postura de único que sabe ler e escrever na escola, ou o único detentor do poder. Ferreiro (1998:40) concorda que temos uma imagem empobrecida da criança que aprende, reduzimo-as a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega e um aparelho que emite sons. Sabe-se ainda que o aprendiz é um sujeito cognoscente, que pensa, constrói, desconstrói interpretações que age sobre o real e cria sobre o irreal, seja por meio de histórias fantasiosas ou não, a imaginação infantil é criativa e não tem limites.

De acordo com Ferreiro (2001:17) se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático e que sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Considerar a experiência prévia da criança de forma que o aprendiz seja inserido no meio da leitura e escrita levando em conta sua aprendizagem cotidiana pode refletir significativamente no processo de construção da leitura e da escrita, pois partirá de situações que a criança vivencia. Vygotsky ([1930] 2007:94), em seus estudos sobre a Zona Proximal de Desenvolvimento postula que qualquer situação de aprendizado na escola tem sempre uma história prévia, e esta aprendizagem, ao ser considerada pelo educador, pode tornar a construção da leitura e escrita diferenciada, privilegiando a

aprendizagem significativa.

Há situações também em que a criança depende do adulto ou de crianças maiores para desenvolver a linguagem oral e escrita. Uma dessas situações, conforme exemplifica Ferreiro (1998:56):

Relaciona-se ao fato de saber que cada letra tem um nome específico, a diferenças entre letras e números, que podem aparecer sinais de pontuação, que escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo.

São critérios estabelecidos que não podem passar despercebidos no processo de construção da leitura e da escrita. Para um adulto alfabetizado esses domínios supramencionados estão automatizados e integram naturalmente o indivíduo, mas para um iniciante as dificuldades se apresentam e podem ser superadas sistematicamente, em especial quando o professor tenta se colocar no lugar do aluno na perspectiva de que o erro é pedagógico e integra a construção da leitura e escrita.

De acordo com Cagliari, o fundamental é saber como a linguagem oral e escrita são e os usos que têm. É importante segundo o mesmo autor conhecer a história da leitura e da escrita. Acrescenta também que a escola precisa saber dosar todos os conhecimentos para poder atuar de maneira correta. Compreendo que estes fatores podem tornar o processo de construção da leitura e escrita interessantes, produtivos e significativos. Ao considerar as ideias de Cagliari, Soares enfatiza a relevância do letramento nas práticas de alfabetização de forma a contribuir para que os processos de construção da leitura e escrita caminhem lado a lado com as práticas de letramento. Soares a respeito dos processos de alfabetização assegura que:

Um bom procedimento utilizado por muitos professores, é ler em voz alta para as crianças, apontando cada palavra lida e os sinais de pontuação no final das frases (2001:42).


Percebi por meio das observações, numa série do segundo ano do Ensino Fundamental, que a professora da escola urbana desenvolvia leituras em voz alta, utilizando didaticamente o álbum seriado<sup>2</sup>, registrei também que a professora lia palavra após palavra,

considerando e dando ênfase à pontuação existente no decorrer do texto, acrescia sentido também aqueles termos que iniciavam com letra maiúscula. Na oportunidade, verifiquei que esta atividade despertava interesse das crianças. Alguns alunos já liam palavras junto com a professora, acompanhando a atividade, outros alunos ouviam atentamente e, numa parte final, repetiam as palavras que a professora lia.



Carvalho (2004:16) compartilha o pensamento de que a leitura feita em voz alta pela professora é essencial para criar o entendimento, facilitar as trocas entre os alunos e provocar reflexões. Este tipo de prática abordada pela autora, de certa forma, pode acordar as histórias que dormem nos livros, podendo instigar a curiosidade e o interesse dos alunos visando proporcionar aprendizagem voltada para o significado.

Ao analisar o relato citado acima, as palavras de Soares (2007:49) corroboram no sentido de compreender sobre os processos de alfabetização e letramento, enfatiza que: Um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir (...) diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam ler e escrever. Dadas estas informações torna-se ainda mais clara a relevância do educador explorar a leitura em voz alta em sala de aula, contar histórias, fábulas, lendas, contos, ler anúncios, tais posturas pedagógicas podem instigar a imaginação das crianças que, por sua vez, podem vir a canalizar esses conhecimentos pelos caminhos da construção dos aspectos que envolvem a leitura e a escrita. Até mesmo, ao começar a contar uma história, o ato de dizer “Era uma vez” já incita a curiosidade, pois a “contação” de história pode se tornar um momento mágico levando às crianças para a aprendizagem por meio da magia, podendo contribuir para a relação professor-aluno.



Ferreiro (2003:25) acrescenta que as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais, funcionais que a escrita é um objeto interessante e que merece ser conhecido. Conduzir a criança ao interesse pela aprendizagem da leitura e escrita por meio de atividades diversificadas procurando recorrer a gêneros diversos pode levar o aprendiz a um caminho produtivo na compreensão da leitura e escrita. Ao abordar aspectos relacionados à alfabetização e letramento, Soares (2004:14)






acrescenta que: Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco (...) porque a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos. De fato, a importância de se desenvolvê-los de forma conjunta poderá conduzir a construção da aprendizagem da leitura e escrita de forma significativa. Soares (2004:14), ainda a esse respeito acrescenta que:



A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez só pode se desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, da dependência da alfabetização.



Considera-se que alfabetização e letramento, se conduzidos conjuntamente, podem levar à construção da alfabetização adquirida a partir de significados, o que é relevante para o aprendiz em termos de significação e ressignificação da aprendizagem. Segundo Soares (2004:15): a alfabetização não precede o letramento os dois processos são simultâneos. Posto isto, compreende-se que, mesmo sendo processos diferenciados, alfabetização e letramento podem ser desenvolvidos conjuntamente, cada um com sua especificidade, desempenhando a função de alfabetizar letrando.



Soares (2008:15) acrescenta que: Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente (...) que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa questão, de acordo com a autora se estenderia por toda a vida, mas, de fato, a aquisição da leitura e escrita se diferencia do desenvolvimento da língua oral e escrita. Esse segundo é um processo mais longo que pode se desenvolver realmente ao longo da vida. O que a autora esclarece é que a aquisição do código da leitura e escrita tem um percurso mais limitado, não podendo ser confundido e situado no mesmo patamar de igualdade. Assim, de acordo com Soares (2008:15), poderíamos definir alfabetização como: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Sua construção no decurso desse caminho pode ser mais demorada.

Carvalho (2004:14) postula que: quando o

ensino das primeiras letras é muito dissociado dos usos da leitura na vida social, muitas vezes o aluno conclui que aprende a ler para passar de ano e para copiar os exercícios. Ao se posicionar desta forma a pesquisadora atribui relevante importância de associar as práticas de construção da leitura e escrita às noções de letramento o que aparece no contexto da citação como usos da leitura na vida social, este recorte levando-nos a compreender que as práticas de construção dos processos de leitura e escrita serão mais eficazes se associados às práticas de letramento.

O processo de aquisição da leitura e escrita é diferenciado do letramento, que abrange uma construção contínua acompanhando o cidadão durante toda sua vida. Nesse mesmo contexto Soares aponta que (2008:18) alfabetização não é uma habilidade. É um conjunto de habilidades (...) que vem sendo estudado por diferentes profissionais (...) um processo de natureza complexa. Acrescenta ainda que a alfabetização é um processo de natureza não só psicológica e psicolinguística como também de natureza sociolinguística, Soares (2008:20). Dizendo de outra forma, envolve tanto aspectos psicológicos quanto sociais e não se trata de utopia considerar relevantes as condições sociais do aprendiz.











No que diz respeito à realidade da alfabetização brasileira, de acordo com Soares (2008:20):

A natureza do processo de alfabetização de crianças das classes favorecidas que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita e têm contato com material escrito (...) é diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças das classes populares, que dominam um dialeto em geral distante da língua escrita e têm pouco ou nenhum acesso a material escrito.

As diferenças de classes sociais são colocadas em questão, pois, neste caso, fica evidente que as classes mais favorecidas provavelmente terão mais facilidade de acesso aos processos de construção da leitura e escrita do que as crianças pertencentes às classes menos favorecidas economicamente. De fato é uma realidade bem presente nas escolas de ensino público no país.

Nas duas realidades pesquisadas, observei que a maioria das crianças provém





de classes desfavorecidas economicamente. No entanto, um aspecto chamou atenção com os alunos, àqueles na entrevista que realizamos com estudantes de ambas as escolas, as crianças cujos pais liam histórias para os filhos antes de dormirem apresentavam maior interesse pela leitura e escrita. Por meio destas ações, os pais influenciavam positivamente no desempenho escolar dos filhos o que por sua vez, refletia em forma de incentivo para as crianças construírem os processos de leitura e escrita.

De acordo com Soares,

O fracasso escolar não se explica apenas pela complexidade da natureza do processo (...) o processo de alfabetização na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas (2008:21-22).

Essa discriminação em favor das classes economicamente privilegiadas pode contribuir para a desigualdade que permeia os aspectos econômicos, sociais e educacionais, possibilitando o crescimento da exclusão dos estudantes economicamente menos favorecidos.

Soares (2008:22), ainda acrescenta que: a escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea. Este é um aspecto que precisa ser observado com cautela pelo educador, pois, ao conduzir o ensino da norma culta provavelmente o aprendiz estará enveredando por um caminho desconhecido. Este aprendiz poderia questionar: por que não posso grafar as palavras da mesma forma que oralizo? Nestes casos, cabe ao educador tornar clara a importância do aluno ser inserido nos processos de alfabetização e letramento considerando a norma culta, pois, a partir dela aprendizagens futuras serão construídas. Considera-se também pertinente que quando se escreve segundo normas preconizadas, ou seja, utilizando a norma culta, provavelmente a oralidade desenvolvida poderá apresentar aspectos desta norma, de forma que a escrita influencia na oralidade e vice-versa.

Kleiman (2005:31) corrobora no sentido de argumentar que: o poder libertador da escrita permite que o possuidor, seja ele um indivíduo ou um povo dedique suas faculdades mentais ao exercício de operações mais

abstratas superiores. Ao mencionar o poder libertador da alfabetização torna-se relevante recorrermos às teorias apresentadas pelo educador Paulo Freire, autor de métodos de alfabetização de jovens e adultos cujo princípio fundamental é construir a cidadania por meio da alfabetização, desencadeando este processo a partir da realidade que cada um vivencia.

De acordo com Freire (2002:145) Jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou (...) a preocupação com a natureza humana. Assim era pertinente a proposta educacional de Freire de construir um processo de alfabetização que evidenciasse a realidade do homem trabalhador, operário, proletariado, assalariado enquanto cidadão, detentor de seus direitos e deveres perante a sociedade.

Verificou-se nesta breve abordagem sobre os processos de alfabetização e letramento que ambos se diferenciam, mas se construídos conjuntamente no processo de compreensão da leitura e escrita pode torná-la enriquecedora e significativa, por conseguinte, eficaz nos resultados.

Tornar a aprendizagem atrativa para os alunos em nossos dias vem a ser um desafio, posto que os nossos aprendizes passaram a necessitar de estímulos pedagógicos que realmente os envolva, visando o interesse do aluno na construção da leitura e escrita.

Sabe-se por meio de estatísticas que o nível de repetência e analfabetismo nas séries iniciais ainda são elevados em diversas regiões do país, mas em especial no Norte e Nordeste, que vem apresentando sempre os mais altos índices de analfabetismo, que confirmam a necessidade de o educador juntamente com a equipe pedagógica das instituições de ensino, buscarem novas estratégias em suas práticas pedagógicas, visando à melhoria do processo de construção e aquisição da leitura e escrita.

## NOTAS

<sup>1</sup>“Enquanto já incorporamos ao português a palavra letramento, correspondente ao inglês literacy, ainda não temos palavra correspondente ao inglês literate, que designa aquele que vive em estado ou condição de saber ler e escrever; a palavra letrado ainda conserva, em português, o sentido de “versado em letras, erudito”. Soares, Letramento um tema em três gêneros” 2001, p.17.

<sup>2</sup>“Material didático confeccionado com papel madeira em forma de um grande caderno. As informações são registradas nele que é exposto na sala e o educador vai



mostrando os conteúdos aos alunos página por página”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Para aprender a ler e escrever**. Rio Branco – AC SEE/SEME.

BAZERMAN, Charles. DIONÍSIO, Paiva Angela, HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, M. Volochinov. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martis Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ª edição São Paulo: Hucitec, 1986.

BATISTA, A. **Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos**. In Márcia Abreu (org). **Leitura e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

BENTES, A. **Gênero e ensino**: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In Acir Mário Karwoskiet al. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayangangue, 2005.

BITTENCOURT, Circe. **Livro Didático e saber escolar** (1810-1910) Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008. (História da Educação).

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **Alfabetização**: um tema, muitos sentidos. 238 folhas. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em <http://dspace.c3sl.ufpr/dspace/biststream/1884/1807/1.pdf>, acesso em 2 de maio de 2011.

BUNZEN, **O livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu** – São Paulo, ed. Scipione, 1998. Série: Pensamento e Ação no Magistério.

CARPANEDA, Isabela. BRAGANÇA, Angiolina. **Língua portuguesa – Alfabetização**. Coleção Porta Aberta, São Paulo 2ª. Ed. 2005.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização & Linguística** – Campinas, ed. Scipione, 1989 Série: Pensamento e Ação no Magistério

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. Série Princípios, ed. Ática, 2004.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de: MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

CEALE – UFMG. **Capacidades da Alfabetização Vol II** Coleção Instrumentos da Alfabetização 2002

Dicionário Houaiss. **Sinônimos e antônimos**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales, São Paulo, ed. Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo, ed. Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 2ª. edição, editora Paz e Terra S/A São Paulo, 2002.

JACQUES, Thierren, DAMASCENO, Maria Nobre, coords – **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus, 1993 – Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico.

KLEIMAN, Angela. B. MATTENCIO (orgs). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**: Campinas-SP Mercado de Letras, 2005. Coleção: Ideias sobre Linguagem.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.


LEI nº. 9.394/96 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB. Ed do Brasil/SA.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação do professor).


MARCUSCHI, Luiz Antônio; SIINORINI, Inês (orgs) **Coleção ideias sobre linguagem**. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2001.

MARTINS, **Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso**: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para pesquisa. Pós-proposições, v 17,


n 1, Jan/abril, 2006.




MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).




MATTAR, Marileize França, 1973. **A construção do processo de leitura do gênero tiras em quadrinhos em língua inglesa no 7º. Ano do ensino fundamental.** Rio Branco: UFAC, 2010.




NEWMAN FRED, HOLZMAN LOIS. Lev Vygotsky – **Cientista Revolucionário.** Ed. Loyola, São Paulo, 2002.




NOGUEIRA, Jairo Antonio Marques. **A prática de alfabetização e letramento do professor na série inicial do Ensino Fundamental.** 2008. Dissertação de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Acre, Rio Branco-Acre.




SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento** 5ª. edição, 1ª. reimpressão, São Paulo, ed. Contexto, 2008.




\_\_\_\_\_, **Letramento: um tema em três gêneros**, 2ª. edição, 3ª. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.




\_\_\_\_\_, **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 2004 nº. 25.




\_\_\_\_\_, **Linguagem e escola uma perspectiva social.** 8ª. ed. Ed. Ática, São Paulo, 1991.




Parâmetros Curriculares Nacionais – **Língua Portuguesa** - Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª. edição, Brasília: A Secretaria, 2001.



PERES, Eliane, TAMBARA, Elomar (orgs). **Livros escolares e ensino da leitura e escrita no Brasil (séculos XIX-XX)** Pelotas: Seiva, 2003.



RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem:** a abordagem de Bakhtin. In: Meurer, J. L. BONINI, MOTTA; ROTH. Gêneros, métodos, debates, São Paulo: Parábola, 2005.



ROXANE, Rojo. Antônio Augusto Gomes Batista. **Livro didático de língua portuguesa**

– Letramento e cultura da escrita. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_, Rojo. **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. Campinas – SP. Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_, Rojo. Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas – SP, Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_, Rojo. **A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs “Ler é melhor do que estudar”** SP. UFJF, 2002.

\_\_\_\_\_, Rojo, **Letramentos múltiplos e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, Maria Ester Vieira de. **As surpresas do previsível no discurso da sala de aula.** João Pessoa, ed. Universitária/UFPB, 2002.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **Zona de Desenvolvimento Potencial:** Uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: SCHETTINI, R. H. et. al.. Uma revista no início do século XXI - São Paulo: Ed. Andross 2009.

\_\_\_\_\_; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa:** sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8. n.1, 2008, p. 116.

\_\_\_\_\_, VYGOTSKY, Lev Semenovich, **Psicologia Pedagógica.** 2ª. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_, Lev Semenovich. **Uma revista no início do século XXI**/Rosemary Hohlenwerger Schettini et. al São Paulo: Andross 2009.

\_\_\_\_\_, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2ª. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et. al. Tradução: José Cípolla Neto, 7ª. ed. São Paulo-Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

# PROJETO: ESCOLA ACESSÍVEL CAMINHOS PARA O BILINGUISMO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO

Valdecina Araújo Barbosa de Oliveira  
Jaqueline Lima da Trindade  
*Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco*

## RESUMO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, assegurou acesso, permanência e sucesso aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, tais escolas precisam de professores qualificados, recursos tecnológicos e acessibilidade. Em relação à educação dos surdos, a política propõe a universalização da Libras nas unidades educacionais e a elaboração de projetos que contemplem a participação da comunidade escolar na aquisição dessa língua. Em relação à educação dos surdos, as escolas municipais de Rio Branco, a partir de 2012, iniciou o Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo, cujo objetivo foi divulgar e ensinar a Libras nas escolas municipais para alunos surdos, alunos ouvintes e a comunidade escolar. Dessa forma, esse artigo teve como objetivos: relatar como aconteceu a implantação do projeto caminho para o bilinguismo, identificando suas atividades e a atuação dos profissionais que trabalham para a efetivação do mesmo, bem como a importância e a necessidade do projeto para a comunidade. Para a efetivação dessa pesquisa utilizamos os seguintes instrumentos metodológicos: análise documental e entrevistas. O resultado dessa pesquisa mostrou para a comunidade em geral a importância da elaboração de políticas públicas que priorizem a Libras como língua utilizada pelos surdos e ouvintes para o êxito de uma Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Surdez. Inclusão escolar.

## INTRODUÇÃO


O Projeto Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo, foi elaborado para contemplar as propostas da Secretaria Municipal de

Educação Seme/RBR, cuja finalidade é ensinar Libras para todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, atendendo dessa forma a divulgação da Libras e uma efetiva inclusão do aluno surdo no ensino regular. O projeto caminha ao encontro das propostas do Ministério de Educação – MEC, em prol da inclusão dos alunos surdos na escola comum.


Assim, o mesmo foi idealizado pela equipe do Ensino Especial da SEME/RB em parceria com o Ministério Público, iniciou em 2012 em cumprimento ao Termo de Ajustamento firmado com o Ministério Público. A execução do projeto contou com as seguintes escolas: **Angelina Gonçalves de Souza, Maria Adeiza Rodrigues Pereira, Clarice Fecury, Francisco de Paula Leite Oiticica e Maria Lucia Mourão Marin.** Considerando que o referido termo pede o acréscimo de 04 escolas a cada ano, a Seme/RBR se prontificou a atender a todas as suas instituições escolares até o ano de 2021.

Partindo desse princípio, esse artigo pretende conhecer como aconteceu a implantação do Projeto Caminhos para o Bilinguismo, identificando suas atividades e a atuação dos profissionais que trabalham para a efetivação do mesmo, bem como a importância e a necessidade do projeto para a comunidade. A proposta do projeto tem como ênfase alcançar melhores respostas a educação inclusiva para pessoas com surdez a partir das principais normas vigentes, desde o texto da Constituição Federal de 1988, que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” até a legislação específica que dispõe sobre a língua utilizada por grande parte das pessoas com surdez do nosso país a Língua Brasileira de Sinais – Libras, homologada pela Lei nº 10.436 de 24 de abril 2002.


Para a efetivação dessa pesquisa utilizamos como instrumentos de coleta de dados análise documental e entrevistas. Analisamos o TAC - Termo de Ajustamento de Conduta do Ministério Público assinado pela Secretaria Municipal de Educação/




RBR, os relatórios dos professores que fazem parte do Projeto, bem como os relatórios das professoras formadoras que acompanham e orientam as docentes na execução do projeto. Outro importante instrumento de coleta de dados foi à entrevista, realizada com as professoras e formadoras do Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo.




O resultado dessa pesquisa mostrou para a comunidade em geral a importância da elaboração de políticas públicas que priorizem a Libras como língua utilizada pelos surdos e ouvintes para o êxito de uma Educação Inclusiva.




### **DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO**




O Estado do Acre se destaca nos últimos anos pelo crescente avanço na direção da inclusão escolar efetiva das pessoas com deficiência. Nessa proposta, tem-se rompido com as práticas de exclusão e descaso, historicamente vivenciadas por essas pessoas, dando lugar ao compromisso com as diferenças. Atualmente, busca-se assegurar o acesso e a permanência das pessoas com surdez que necessitem serem incluídas nas escolas por meio de mudanças significativas tais como: instalação e ampliação de “Salas de Recursos Multifuncionais”, apoio aos profissionais que atuam nestes ambientes com periódicas formações, entre outras que visam a eficácia da proposta de inclusão.



Nessa perspectiva iniciou no ano de 2012, o projeto intitulado: “ESCOLA ACESSÍVEL CAMINHOS PARA O BILINGUISMO”, iniciativa da Secretaria Municipal de Educação – Seme/RBR em resposta ao Termo de Ajustamento de Conduta expedido pelo Ministério Público, cujo objetivo:



[...] é garantir a universalização da Língua Brasileira de Sinais-Libras a todos os alunos, surdos e ouvintes, a partir do ensino fundamental, nas escolas públicas municipais, de modo que a Prefeitura de Rio Branco, através da SEME faça a universalização da libras no ensino público municipal de forma gradual. (2011, p.01)



Nesse contexto, para efetivação do TAC, foram contempladas quatro escolas, a serem beneficiadas por este projeto: Angelina


Gonçalves, Maria Adeiza, Clarice Fecury e Maria Lúcia Moura Marim, sendo duas de ensino infantil e, ainda, não consta nenhum aluno com surdez matriculado. Entretanto, o foco se dará com o ensino de noções básicas da Libras aos profissionais e na divulgação para a comunidade a importância de levar as crianças com surdez para as escolas comuns. Pois muitos pais de crianças com surdez não querem levar seus filhos para as instituições de ensino, e desse modo, as crianças ficam excluídas do sistema de ensino, o que prejudicará o seu aprendizado.

Nas outras duas, Clarice Fecury e Maria Lúcia Moura Marim, que já têm alunos surdos, a proposta para elas é no intuito de lhes facilitar a comunicação entre os alunos com surdez e as demais pessoas da escola. Para tanto, aos ouvintes: alunos, professores e todos os outros profissionais será ofertado o ensino da Libras. Já para os alunos surdos será oferecido maiores acessos a Língua Portuguesa na modalidade escrita.


Assim, esta iniciativa estaria de acordo com a filosofia do bilinguismo para surdos. A Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras “[...] como meio legal de comunicação”. Entretanto, a mesma lei afirma que a mesma sendo uma língua legítima ela “[...] não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Logo, o texto da “lei da Libras” como ficou conhecida a referida lei traz a obrigatoriedade de uma educação na qual tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa sejam ensinadas aos surdos. O ensino destas duas línguas – Libras e Língua Portuguesa escrita - prometem suprir as necessidade educacionais das pessoas com surdez.

O reconhecimento da Libras como sendo uma língua independente das línguas orais e, por elas serem de modalidade visual, oferecem às pessoas com surdez o conforto linguístico de língua materna, ou seja, é por meio da língua de sinais que os surdos conseguem assimilar as informações mais facilmente, pois é uma língua para ser vista, diferentemente das línguas orais as quais eles somente terão acesso a modalidade escrita, haja vista, a condição natural da surdez. Capovilla & Raphael (2005, p.1486) afirmam que as análises linguísticas que levaram ao conceito de que as línguas de sinais eram naturais das pessoas surdas, e que estas eram independentes das línguas orais, mostraram ainda que elas poderiam ser o canal







adequado para o melhor desempenho destas pessoas. Estes autores enfatizam a proposta da educação bilíngue e dizem:




[...] No Bilinguismo, o objetivo é levar o Surdo a desenvolver habilidades, primeiramente em sua Língua de Sinais natural e, subsequentemente, na língua escrita do país a que pertence. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua Língua de Sinais, e ler e escrever fluentemente no idioma do país ou cultura em que ele vive.



É nesta perspectiva que se busca o bilinguismo, com a finalidade de tornar os surdos verdadeiramente capazes de se comunicarem, primeiramente, por meio da sua língua natural e, posteriormente pela língua escrita. Isto fará com que eles possam ter os seus direitos de cidadão alfabetizados em sua língua pátria. O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 esclarece, entre outras, a importância da educação bilíngue e diz “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. (Art. 22, § 1º).



Diante de todas as disposições acerca da educação tem-se a intenção de fazer com que as quatro escolas referidas neste texto, tornem-se referência na educação de Surdos<sup>1</sup>; garantindo, desse modo, o ensino das duas línguas - Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assim, esse ensino norteará a vida escolar deles, já para os ouvintes, pertencentes às escolas supracitadas receberão oficinas em língua de Sinais para que se tornem capazes de comunicarem-se com as pessoas surdas por meio da Libras.



De acordo com o Coordenador da Educação Especial da Seme/RBR o presente projeto tem a intenção de por em práticas as ações para desenvolver o bilinguismo nas escolas mencionadas. A Seme através da Educação Especial em parceria com a SEE/AC e o CAS/AC se comprometem em proporcionar meios para que as ações propostas sejam efetivadas. As professoras Jucelma Mourão de Souza e M<sup>a</sup> Rozália Silva de Souza, professoras formadoras do projeto, promoveram as primeiras oficinas de Libras, assim como compartilharam de suas experiências na educação das pessoas com surdez, com os professores, tanto os

das salas de aula comum quanto os das salas de recursos multifuncionais. É com muita expectativa de tornar as escolas o lugar mais acessível às pessoas com surdez que se busca o comprometimento de todos neste novo desafio.

Após a primeira visita de apresentação do projeto, uma vez por semana, as professoras iam às escolas e lá realizavam as aulas de Libras, para todos os professores, alunos, gestores, enfim, a proposta do projeto é contemplar a as pessoas para no futuro utilizarem a Libras e possam se comunicar com qualquer pessoa da escola, utilizando a Libras, mesmo que no início utilizem apenas o básico da comunicação.

As aulas eram expositivas com a utilização de projetor de multimídia e notebook, proporcionando a visualização de todos numa língua que é visual-espacial. Cada sinal da Libras foi apresentado em seu significado contextualizado, levando aos aprendizes da língua de sinais um paralelo de ensino de língua o qual se aprende ao utilizar de forma contextualizada, isto é, com sentido real.

## **O BILINGUISMO É MAIS QUE UMA PROPOSTA DE ENSINO É UM DIREITO DA PESSOA COM SURDEZ ENQUANTO CIDADÃ**

Para Grosjean (1996) toda criança com surdez, qualquer que seja o nível da sua perda auditiva, deve ter o direito de crescer bilíngue. Conhecendo e usando a língua de sinais e a língua oral (na sua modalidade escrita e, quando for possível, na sua modalidade falada) a criança alcançará um completo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais.

Alguns autores comentam que numa visão clara e objetiva, ser bilíngue é ser capaz de demonstrar naturalmente os pensamentos mais complexos de maneira natural, em, pelo menos, duas línguas, fazendo-se entender pelos interlocutores. No caso em estudo, em Libras e em Português. Por isso, a educação bilíngue se torna essencial para o aluno surdo, que terá capacidade de vivenciar práticas de letramento, situações socioculturais e compreender o que o outro quer dizer ao se comunicar com ele, por meio da Libras e do Português escrito. Ou seja, a construção de uma identidade mais cidadã. Ser bilíngue é muito mais do que divertir-se ao reproduzir

alguns sinais evidentes, mas, compreender a gramática das duas línguas: Libras e Língua Portuguesa.

Partindo desse contexto iremos agora conhecer como aconteceu o a formação dos professores na realização do Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo nas escolas municipais de Rio Branco e a execução do projeto nas escolas, cujo objetivo foi garantir uma educação bilíngue.

### **CAMINHOS PARA O BILINGUISTO: ELABORAÇÃO E PRÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO/AC**

Nesse primeiro momento conheceremos a formação realizada pela Secretaria Municipal de Rio Branco/Acre, sob a responsabilidade da Coordenação de Educação Especial na realização da formação dos professores para

execução do referido projeto.

A primeira formação para professores teve como objetivo descrever como aconteceu a elaboração do Projeto que será desenvolvido em dez escolas da nossa capital. Inicialmente foi realizado no dia 04 de Abril do ano 2013 a I Formação Continuada para os professores do Atendimento Educacional Especializado, que desenvolvem as Oficinas de Libras em suas escolas. O primeiro encontro ocorreu na Escola Maria Lúcia onde foi exposto o Projeto com a legislação que o rege, também foram apresentados aos professores os materiais para as oficinas de Libras que contém conteúdo para a duração de um mês. De acordo com as professoras formadoras, o encontro foi proveitoso, pois os docentes se sentiram bem acolhidos e relataram que se sentem motivados e amparados pelo suporte oferecido pela Seme/RBR para realização das oficinas na escola em que atuam.



FONTE: Escola Maria Lúcia, 2013



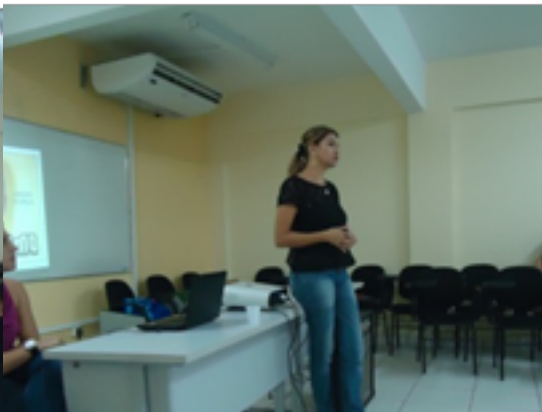
FONTE: Escola Maria Lúcia, 2013.



FONTE: Escola Menino Jesus, 2013



FONTE: Seme/RBR 2013



FONTE: Seme/RBR 2013

No dia 05 de Abril do ano de 2013, no Auditório da Secretaria Municipal de Educação – Seme/RBR aconteceu uma reunião com os gestores das dez escolas envolvidas no projeto e expostas como serão realizadas as atividades do projeto no decorrer do ano de 2013.

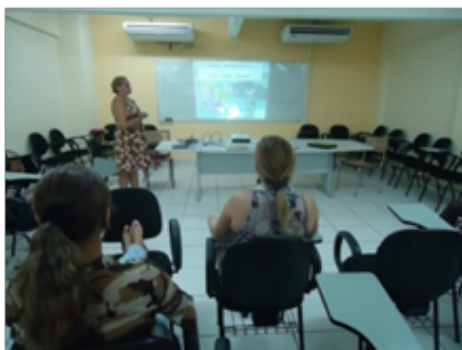
A segunda formação ocorreu no dia 16 de maio do corrente ano, sendo expostas as metodologias e estratégias de cada conteúdo como também repassado cada sinal para que as professoras pudessem visualizar o que iriam trabalhar durante as próximas semanas.



Fonte: Seme – Aulas, 2013.



Fonte: Seme – Aulas, 2013.






Fonte: Seme – Aulas, 2013


No dia 29 de Agosto de 2013 aconteceu a III Formação Continuada. A metodologia

usada nesta formação foi de uma Oficina de Libras, onde foram ensinados os sinais com a







participação da professora de Libras Karlene Ferreira, no período manhã e tarde. No período da tarde as professoras conversaram com o coordenador da Educação Especial Joaquim Oliveira, para lhe informar sobre as dificuldades de continuar com o projeto em suas escolas. As docentes argumentaram que as orientações e materiais trabalhados durante as formações estão ótimos, mas que sentem dificuldade de aplicar as aulas, pois não dispõem de tempo suficiente deixando a desejar no Atendimento Educacional Especializado. Todas justificaram que o projeto é de grande interesse da comunidade escolar e que a maioria dos funcionários participa das oficinas.





De acordo com as informações disponibilizadas no relatório, a Seme/RBR criou uma nova estratégia para auxiliar as professoras da referida escola, disponibilizando outro profissional de Libras para atuar exclusivamente nas escolas no Projeto Caminho para o Bilinguismo.




O projeto é realizado uma vez por semana, a escola participante do projeto disponibiliza um horário em cada sala de aula para que o professor de Libras ensine a língua a todos os alunos, aproximadamente de 30 a 40 minutos, participam desse encontro o professor regente, os alunos e funcionários da escola. A metodologia utilizada vai depender da série dos alunos e do grau de aceitabilidade da Libras.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



O ensino da Libras para alunos surdos e ouvintes faz parte de uma política nacional que pretende universalizar essa língua, principalmente nas instituições escolares. No Brasil, a luta dos surdos por uma identidade e participação na sociedade caminha a décadas em prol da sua participação nos contextos sociais do país. No Acre, a partir de 2012 com a implementação do Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo, o ensino da Libras ganhou destaque tanto para a comunidade em geral e para as famílias de pessoas com surdez, que começam a visualizar uma nova participação educacional para os seus filhos.



Por isso, concluímos que a implantação do Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo pode ser considerado como

um avanço na educação dos surdos na escola regular. Outro ponto essencial foi compreender que a atuação dos profissionais para executar esse trabalho é fundamental, o compromisso, o conhecimento da língua, o uso das estratégias metodológicas adequadas que contemplem os alunos desde a educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental as quais o projeto contempla.

Mas, é importante ressaltar a dificuldade dos professores em aplicar o projeto na escola, falta tempo disponível para executar as atividades planejadas pelo projeto, alguns profissionais precisam ampliar o conhecimento da Libras e falta o instrutor surdo que é o conhecedor nato da sua própria língua.

Mesmo com essas dificuldades, o projeto vem caminhando como uma proposta inovadora para atender as necessidades das pessoas com surdez, em relação à sua comunicação com os outros, e a Seme/RBR vem tentando, na medida do possível, cumprir com o termo de ajustamento de conduta firmado com o Ministério Público.

## NOTAS

<sup>1</sup>.Associação de Surdos do Porto. <http://d91601.tinf28.tuganet.info/artigo.asp?idartigo=77> “**Surdo (com S maiúsculo)** - refere-se a uma pessoa que usa a Língua Gestual como meio principal de comunicação, identifica-se com outras pessoas Surdas e na generalidade é Surdo profundo.” Este termo será melhor explicitado na seção: “Níveis de Surdez”.


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPOVILLA; RAPHAEL. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume II. 3 ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.


BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão números 1 a 6/1994. – 29. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

BRASIL, **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**: Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.





[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm). Acesso: Out 2013.  
Planalto.gov.br. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm).



BRASIL, **Lei nº 1487, jan. de 2003**. Institui a Língua Brasileira de Sinais- Libras no Estado do Acre. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/)

[decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm) . Acesso: Set 2013.

**Projeto: Escola Acessível Caminho para o Bilinguismo.** Secretaria Municipal de Educação/Coordenação da Educação Especial. Acre, RB: 2012.

[http://sapl.ac.gov.br:8087/sapl\\_site/sapl\\_skin/consultas/norma\\_juridica/norma\\_juridica\\_mostrar\\_proc?cod\\_norma=81](http://sapl.ac.gov.br:8087/sapl_site/sapl_skin/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=81)

# MUSICALIDADES DO RITUAL DO PIYARËTSI DO POVO ASHENĨKA DO RIO AMÔNIA

Valdete da Silva Pinhanta (Wewito)  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

Esta apresentação trata dos conhecimentos sobre musicalidades de meu povo, os Ashenĩka do Rio Amônia, mais especificamente dos conhecimentos relacionados ao ritual do piyarëtsi (caçuma). Entre os objetivos do trabalho, está o despertar nos estudantes o interesse pelo aprendizado das musicalidades Ashenĩka, assim como a possibilidade da participação dos âtariite (anciãos) no desenvolvimento do ensinamento prático, buscando uma importante integração e transmissão de conhecimentos entre as gerações e o fortalecimento da musicalidade entre os Ashenĩka do Rio Amônia. O trabalho se insere em um contexto de interação entre conhecimentos tradicionais indígenas e os chamados conhecimentos ocidentais, trazidos pelos projetos de educação intercultural indígena, bem como pelo diálogo com a pesquisa na área da musicologia indígena. Esse registro das musicalidades se destaca ainda pelo uso da linguagem das artes visuais na etnografia do ritual. Esta pesquisa foi construída no âmbito do Curso de Formação Docente para Indígenas da Universidade Federal do Acre (Cruzeiro do Sul), onde defendi minha monografia de conclusão de curso no ano de 2013.

**Palavras-chave:** Ashenika. Musicalidades. Educação indígena.




## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata dos conhecimentos sobre musicalidades de meu povo, os Ashenĩka do Rio Amônia, mais especificamente os conhecimentos relacionados ao ritual do piyarëtsi, os quais são tradicionalmente transmitidos por meio da oralidade. O presente trabalho de pesquisa foi realizado com a participação dos anciãos Pishiro Ashenĩka, Eriwira Ashenĩka, Ätxoki Ashenĩka, Shomõtsi Homão Ashenĩka, Wãtera Kamĩtsi, Aricemi Ashenĩka, Aripí Piyãko, Mithawo Piyãko e,



principalmente, com a participação de Antonio Piyãko, meu pai. Também participaram diretamente na pesquisa das músicas com os anciãos os alunos das séries 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> da escola Samuel Piyãko.

Antonio Piyãko é cacique do povo Ashenĩka da Terra Indígena Ashenĩka do Rio Amônia e filho de Samoyri Piyãko (Samuel, falecido em 1983) e Mariwãtxo Ashenĩka (falecida em 1987). Samoyri foi um grande líder cacique e era chamado pelos brancos de Samuel, por não saberem pronunciar o nome Samoyri. Depois da morte de seu pai, Antônio assumiu o lugar de cacique, devido ao seu talento político para organizar seu povo, sendo assim considerado pelos irmãos. É um grande conhecedor da cultura Ashenĩka, das histórias e das músicas. Aprendeu com seu pai que ensinava os filhos nas festas do piyarëtsi, bebida feita à base de macaxeira fermentada com batata. Antônio nasceu e cresceu às margens do Rio Amônia onde vive até hoje, já com 65 anos de idade. Na companhia de seus pais aprendeu muito sobre a cultura Ashenĩka. Em sua vida na aldeia Apiwtxa, Antônio deu continuidade ao projeto de seu pai Samoyri, de cuidar do povo, dos seus irmãos e dos conhecimentos tradicionais, repassando-os para as novas gerações.




A terra Indígena Ashenĩka (Campa) do Rio Amônia fica na confluência de dois países, Brasil e Peru. Os Ashenĩka se encontram em ambos os países, sendo um dos povos mais numerosos da Amazônia peruana. A população Ashenĩka é de aproximadamente 97.477 habitantes 2007, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística e Informática do Peru, INEI-Peru. No Brasil a estimativa é em torno de 1.200 habitantes, segundo a Secretaria Especial de Saúde – SESAI 2012. Conforme afirmam diversos autores como Mendes (1991) e Pimenta (2002), a língua falada pelo povo Ashenĩka é classificada como pertencentes à família linguística Aruák. No Peru, o povo se estende pelas regiões do Rio Ucayali, Rio Perene, Rio Ene, Rio Tambo, Rio Pichis, Rio Pachitea, Rio Urubamba e na região do Gran Pajonal. No Brasil, os Ashenĩka




estão localizados somente no Estado do Acre, distribuídos nos seguintes territórios e municípios: Terra Indígena *Ashenika* e Isolados do alto Rio Envira no Município de Feijó; Terra Indígena *Ashenika* do Rio Primavera no Município de Tarauacá; Terra Indígena *Ashenika* do Rio Amônia, e Terra Indígena *Ashenika/Kaxinawá* do Rio Breu, no município de Marechal Taumaturgo. No Rio Amônia, a população é de 520 habitantes, segundo levantamento realizado pelos Agentes de Saúde *Ashenika* da aldeia *Apiwtxa* em 2011. Esta população ocupa um território de 87.205 hectares, demarcado no ano de 1992, sendo o território com o maior contingente *Ashenika* no Brasil.



A maioria dos pais dos *Ashenika* situados hoje em território brasileiro, vieram do Peru. Essa migração foi ocasionada pela pressão dos caucheiros peruanos no final do século XIX. Posteriormente, as ações do Sendero Luminoso contaram muito para a migração em direção ao Brasil, que matavam e tomavam comunidades *Ashenika* inteiras, obrigando-as a passarem para o seu lado e, em seguida, aderirem ao trabalho no narcotráfico.



Vivemos na floresta há milhões de anos e no passado mantivemos contatos muito fortes com os *Incas*, nas relações de *Ayôpari*<sup>1</sup>, negociando e trocando produtos e serviços entre si<sup>2</sup>. Temos uma relação muito forte de respeito com a terra, com a floresta e com os seres que nela vivem. Somos bons caçadores e pescadores com nossas flechas. Antes da demarcação tivemos dificuldades, pois não sabíamos por onde começar a luta pelos nossos direitos e por reconhecimento. No entanto, com a chegada da FUNAI houve mudanças e demos início à luta pela terra. Em 1985 se iniciou o processo de delimitação do território e começamos a manter contato com o governo através da FUNAI. Nos encontros dos quais participávamos – encontros estes promovidos pela FUNAI, em Cruzeiro do Sul e Rio Branco, bem como os encontros da “Aliança dos Povos da Floresta”, onde se reuniam seringueiros e indígenas, na luta iniciada pelo ativista seringueiro Chico Mendes -, vimos que vários povos estavam na mesma luta e entendemos, então, a importância de ter uma terra só para nós.





Esse processo foi difícil, pois muitos dos patrões dos seringais ficaram descontentes, fazendo várias ameaças para as lideranças de nosso povo. Mesmo assim fomos adiante

e conseguimos a demarcação de nossa terra em 1992. Após a demarcação, fomos fazendo novas descobertas como, por exemplo, viver numa terra limitada e vendo as vantagens que poderíamos ter se preservássemos a terra ao invés de destruí-la.




Hoje vivemos muito bem organizados numa grande aldeia denominada *Apiwtxa*, situada em nossa terra indígena, com vários projetos próprios em andamento. Temos a Associação *Apiwtxa* e a Cooperativa *Ayôpari*, ambas regularizadas e funcionando. Criamos uma política ambiental na região do Alto Juruá e implantamos projetos de desenvolvimento sustentável na aldeia, que conta com o reflorestamento das áreas desmatadas pelos fazendeiros que moraram antes dela ser demarcada. Desenvolvemos também a conservação e repovoamento de animais, tais como tracajás e tartarugas - além de outros que foram quase extintos no período dos patrões, devido à exploração desordenada -, através de plano de manejo.

A arte *Ashenika* não é uma atividade separada, individualizada. Normalmente, ela se mostra totalmente ligada à vida cotidiana, em cada objeto tradicional produzido, em cada ritual manifestado, em cada gesto. A nossa arte é a expressão de força e conexão com o mundo mítico e espiritual. A beleza está presente como parte do cotidiano, não importa a hora. As pinturas corporais, por exemplo, no decorrer do dia ou numa festa, podem ir se dissolvendo, mas elas não precisam permanecer o dia todo para justificar sua beleza. Ao longo do dia podem-se ter várias pinturas e retoques, de acordo com o que cada um queira. Ela é, no presente, uma expressão necessária, assim como a linguagem falada, a musicalidade e a corporalidade. Neste sentido, todos os *Ashenika*, no Brasil, atualmente, são falantes da língua materna, assim como também valorizam muito nossa tradição musical, seus instrumentos musicais utilizados nas festas, tais como as flautas, os tambores e o arco-de-boca, além dos cantos.





Antigamente os *Ashenika* não tinham e nem conheciam a escola formal, mas tinham a sua própria educação, sua forma de transmitir os conhecimentos para os filhos, e conseguiram manter suas tradições muito fortes até hoje através de seus espaços próprios e de suas práticas específicas de ensinar. A partir do momento em que conseguiram o território em 1992, surgiram novas demandas na



comunidade e a necessidade de aprender a escrita e as operações matemáticas foram algumas delas. Nessa época criou-se a escola na aldeia, com o objetivo de se aprender a ler e a escrever na língua portuguesa para que todos pudessem se comunicar, saindo da dependência dos patrões, criando novas estratégias de sobrevivência e autonomia nas negociações em defesa de seus direitos e territórios, respeitando seus costumes, crenças e a língua materna.



Como expus acima, este trabalho apresentará parte do conhecimento sobre a musicalidade do povo *Ashenîka* do Rio Amônia, objetivando uma sistematização deste conhecimento que, tradicionalmente, tem como suporte privilegiado de divulgação e aprendizado, a oralidade. A pesquisa teve a participação dos alunos e dos velhos, tanto fora quanto em sala de aula. O registro decorrente desta pesquisa teve como principal objetivo o de ser utilizado como material didático na escola Samuel Piyãko, assim como em todas as demais escolas do povo *Ashenîka* no Acre. Sua importância se justifica por focar a tradição, contribuindo para o fortalecimento dos rituais e das festas tradicionais do povo, trazendo de volta a prática mais presente nas comunidades, pensando no futuro, proporcionando o diálogo entre os velhos e os alunos mais novos sobre as músicas cantadas e tocadas nas festas do *piyarêtsi* (também denominada “caçumada”).



Com o contato com os brancos, estes rituais, conhecimentos e ensinamentos tiveram interferência na sua transmissão e práticas. Quando ainda não tínhamos a terra demarcada, os “patrões”<sup>3</sup> e moradores da região chegavam nos dias de *piyarêtsi* trazendo cachaça e dando para os *Ashenîka*, não respeitando nossa festa tradicional. Não tínhamos liberdade para praticar, ensinar esses conhecimentos; todos nós éramos ignorados e discriminados por eles. As práticas do regime de exploração no trabalho nessa época impediam a possibilidade dos anciões praticarem e repassarem estes conhecimentos para o seu povo, devido a grande carga de trabalho intensivo a que eram submetidos. A partir do momento da demarcação da terra houve uma mobilização por parte dos líderes para trazer de volta as práticas dos rituais, buscando a sua valorização e fortalecimento na aldeia junto ao povo. Hoje temos toda a liberdade e direitos garantidos para podermos realizar nossas manifestações culturais.

A minha experiência com a alfabetização iniciou-se em casa com a minha mãe, Francisca Oliveira da Silva. Minha mãe com o pouco que sabia ensinava a todos os seus filhos. Ainda que sem apoio e sem material, ela era convicta de seu objetivo de ensinar os seus filhos a escrita e a matemática para lutarem em defesa do território e do povo. Em 1992, com a chegada da escola, eu, com 14 anos tinha um entendimento melhor sobre o mundo e já acompanhava a luta dos meus pais e irmãos mais velhos em defesa do território e dos nossos direitos como povo indígena. Neste contexto iniciei minha escolarização formal, estudando em uma sala de aula, com um professor na comunidade. Para mim foi muito bom e aprendi muito rápido. Estudei até a terceira série, já em um estudo diferenciado, pensando na realidade do povo e nas suas necessidades. A partir de 1996 comecei a ajudar nos trabalhos da educação, sendo escolhido pela comunidade para ser professor, ajudando meu povo na organização comunitária, como era o meu objetivo e de minha mãe. Foi assim que iniciei a carreira como professor.

No meu trabalho em sala de aula, senti a necessidade de dar continuidade aos meus estudos. Em 1998 comecei a participar das formações de professores indígenas do Acre pela Comissão Pró-Índio (CPI-AC), na Formação de Magistério Específico Indígena Diferenciado. Em 2000 concluí o Ensino Fundamental e, em 2002, o Ensino Médio. Depois disso continuei participando da formação continuada até 2007, ainda pela CPI-AC, quando prestei o vestibular na UFAC de Cruzeiro do Sul, para o Curso de Formação para Docente Indígena. Fui aprovado e em 2008, comecei o ensino superior na Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul, com a intenção de aprender mais para melhor ajudar o meu povo.

No meu estudo de nível superior na UFAC, houve a necessidade de se propor um projeto para realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e como sou um apaixonado pelas músicas do meu povo, então isso me fez também com que continuasse com esse tema, uma vez que havia iniciado a minha aprendizagem. Como minha intenção era a de realizar um estudo aprofundado sobre as músicas, tendo em vista o fortalecimento dos rituais nos quais elas ocorrem, não foi difícil definir o tema e dar continuidade àquilo que vinha fazendo, mas agora colocando tudo que



já sabia no texto escrito. Para colocar na língua escrita as letras das músicas, parti de meu próprio conhecimento como músico, adquirido durante um processo de aprendizagem lento e rico que, posteriormente, foi se confirmando junto aos anciões. Nas correções com os anciões não foi feita nenhuma oficina, nem gravação em áudio, mas sim aulas em sala de aula. Tive diálogos com eles em suas casas fazendo anotações no caderno, tirando minhas dúvidas e descobrindo muito mais coisas e, em dias de festas, observei as práticas destes conhecimentos. Também tivemos aulas práticas de músicas, sob a coordenação do ancião Ôtxoki, durante as quais cantávamos juntos com os alunos as músicas. A pesquisa foi realizada durante a fase intermediária do Curso de Formação Docente para Indígena na área de Linguagens e Artes. Ainda na fase presencial do curso, deu-se início ao plano de trabalho para a pesquisa do Estágio

Supervisionado, realizado em 2010 em campo.

## OS RITUAIS *ASHENĨKA* QUE FAZEM PARTE DO *PIYARĚTSI*

Apresentarei alguns dos diferentes tipos de rituais do povo *Ashenĩka*, durante os quais a música é fundamental, juntamente com as danças, as pinturas, os enfeites e a bebida. Buscarei caracterizá-los em suas especificidades, apontando diferenciações entre si, bem como suas conexões com a vida sócio-cosmológica do povo. Depois apresento os respectivos instrumentos usados nos rituais e encerro o capítulo com um pequeno comentário sobre a relação da música com a tradição *Ashenĩka*.

## OS RITUAIS, SUAS MÚSICAS E DANÇAS. *PIRĀTAĀTSI*



Desenho 1 -- *Pirātaātsi*. Autor: Wewito Piyako.

*Pirātaātsi* é um ritual *Ashenĩka* das mulheres. Neste ritual várias situações podem acontecer e as mulheres podem fazê-lo para acompanhar os homens que, concomitantemente, fazem o ritual masculino do *tāpotātsi* ou do *sōkataātsi*. Elas posicionam-

se deslocadas em relação ao ritual masculino, embora ambos os rituais sejam relacionados entre si, por exemplo, de forma dialógica com os homens no *tāpotātsi*. É muito divertido e acontece no meio de uma festa.

Nesse ritual, quanto mais mulheres

participam é melhor para dar ritmo e animação à festa. Elas não usam instrumentos, mas cantam em meio círculo. Elas cantam indo para frente, voltando para trás e dando volta no grande terreiro, segurando nas mãos umas

das outras, deixando os homens no meio do círculo. Juntas cantam em vozes mais altas que as dos homens, dando ritmo à festa.

## SÔKATAÂTSI



Desenho 2 – Sôkataâtsi. Autor: Wewito Piyâko.

O ritual *Sôkataâtsi* é dos homens e só eles podem tocar os instrumentos *sôkari* (flauta de tipo pã), que dá origem ao ritual. Só participa efetivamente do ritual quem tem o *sôkari*. No entanto, as mulheres podem realizar seu ritual do *pirâtaâtsi* em conjunto com os homens. Embora as músicas possam ter letras para que sejam cantadas, no ritual do *sôkataâtsi* elas são executadas apenas na flauta.

Os músicos, reunidos em círculo, dão os toques iniciais da música e em seguida saem em volta do terreiro. Cada músico, um por vez, propõe uma música e os demais acompanham. O proponente será o *hewatakayerone sôkataâtsi*, ou seja, o puxador da música proposta. No decorrer da música e da volta do terreiro, este puxador fará pequenas paradas no centro do grande terreiro, formando um círculo para atualizar o toque das flautas e posteriormente continuarem.

Esse é um dos rituais mais respeitados e valorizados por todos. Segundo os antigos *Ashenîka*, foi um dos primeiros rituais ensinados por *Pitsitsiroyte*, o ser poderoso deixado por *Pawa* para ensinar os *Ashenîka*.

São os mais velhos, adultos conhecedores, que puxam e dão dinâmica ao ritual. Por sua vez, a participação de jovens e crianças é um processo de aprendizado que envolve o seu bem estar corporal e espiritual, e com isto, eles poderão ser os futuros responsáveis pela continuidade desse conhecimento.

O ritual é realizado para agradecer a *Pawa* pelo belo dia, pela alegria, a união, a abundância nas colheitas, o bem estar com a vida e com toda a comunidade e, por fim, pela bebida. Esse ritual pode durar horas e para finalizá-lo, o puxador da música anuncia o seu encerramento com o toque do *sôkari* bem mais lento, de modo que todos os demais tocadores o acompanhem. Assim finaliza-se o ritual com risos e cumprimentos.



## TĀPOTAĀTSI



Desenho 3 – *Tāpotaātsi*. Autor: Wewito Piyāko.

*Tāpotaātsi* é um ritual *Ashenīka* masculino, assim como o *Sōkataātsi*, e assim, somente os homens podem tocar o *tāpo* (tambor) que dá origem ao ritual. Contudo, semelhante ao que acontece no *sōkataātsi*, as mulheres podem realizar o *pirātaātsi* em conjunto. As mulheres podem acompanhar cantando, seguindo atrás ou ao lado dos homens, não podendo passar à sua frente.

Este evento requer dos homens uma atenção maior. Cada um tem que ter o seu próprio instrumento e a batida do tambor é que dá o ritmo. Podem seguir todos juntos, o grupo todo, ou podem formar grupos independentes, cada um cantando suas próprias músicas.

Canta-se em volta do grande terreiro, uma vez que as músicas trazem alegria para todos, superando todas as dificuldades, um ajudando o outro. Neste momento, esquece-se de tudo de ruim, concentrando-se só no momento. Quando um acaba de cantar a sua música o outro dá continuidade. Os intervalos ocorrem geralmente quando o cantor sente sede e então anuncia cantando que quer beber. Todos se aproximam da gamela de bebida, dão altas risadas, acelerando a batida do tambor, pondo fim à seção. Em seguida as mulheres servem para cada músico uma cuia de *piyarētsi* (“caiçuma”).

## SHOWITAÃTSI



Desenho 4 – *Showitaãtsi*. Autor: Wewito Piyãko.

*Showitaãtsi* é um ritual que envolve todas as pessoas participantes, no qual os homens tocam a flauta *showirëtsi* – que dá origem ao ritual – e o *tãpo* (tambores) que acompanha o ritmo da flauta. Também é tocado neste ritual o *totama* (flauta de tipo pão), assim como podem ser cantadas canções.

Todos dançam em pares (casal ou duas mulheres). Dependendo do ritmo da música, pode-se também dançar em grupo, agarrados uns nas mãos dos outros, mas lado a lado, um homem e uma mulher.

Atualmente podem-se incluir no repertório deste ritual, danças e músicas regionais *wirakotxa* (“dos brancos”), tais como forró e cúmbia, que são executadas pelo *showirëtsi* (flauta) e acompanhadas pelo *tãpo*.

### MATSIKAÃTSI

*Matsikaãtsi* também foi apontado pelos mais velhos como mais um ritual que faz parte do *piyarëtsi*. No entanto, não acontece atualmente nos grupos *Ashenïka* da região brasileira, e nem nas demais localidades próximas à fronteira peruana. Este ritual, portanto, exige mais estudos e será apresentado e descrito em trabalhos futuros.

### CONCLUSÃO

Sou um *Ashenïka* que gosta e valoriza muito o conhecimento sobre as músicas e os instrumentos do meu povo. O que apreendi com os anciões sobre a musicalidade me deu

coragem e muita força para continuar meu trabalho como educador de minha aldeia. Este trabalho, que versa sobre a musicalidade, vem sendo desenvolvido por mim, Valdete da Silva Pinhanta, desde quando comecei a trabalhar como educador em 1996. No entanto, esta pesquisa inicial não havia ainda sido colocada no papel. Vinha pesquisando somente com os anciões a partir da oralidade e, na prática, aprendendo com eles sobre os mitos e sobre as músicas cantadas e tocadas nas festas *Ashenïka* do *piyarëtsi*. Apreendi muito a cantar e tocar os instrumentos usados nos rituais musicais com eles.

### NOTAS

1. Esta é uma palavra *Ashenïka* que corresponde a um complexo sistema tradicional de trocas, negociações e alianças. A palavra também pode se referir ao parceiro de troca. Para mais detalhes, consultar o trabalho de Mendes (1991).

2. Renard-Casevitz (1992) analisa as relações envolvendo os *Asheninka* e os *Incas*.

3. Patrão é o chefe, mandante do trabalho explorado na época (dono do barracão).



# NUPANARÊ – MÚSICAS USADAS NA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO PUYANAWA

Vari Sharanaya Puyanawa  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Essa apresentação é fruto de pesquisa sobre a música tradicional do povo PUYANAWA (Acre), pertencente à família linguística Pano e consiste no sonho da autora e de seu povo. Ela tratará da transmissão de mensagens da cultura de nossos ancestrais que se perpetuam na luta desse povo, bem como das formas de fortalecimento e aprimoramento de nossa cultura, modo de vida, transmissão e herança de antepassados. Trato também dos impactos sofridos na vivência do povo Puyanawa ao longo da história de ocupação do atual estado acriano. A pesquisa apropriou-se do campo de experiências da quarta geração após o contato, que vem elaborando um espaço ritual em que os cantos possam ser atualizados. Essa pesquisa tem por objetivo reavivar a importância da Música Tradicional na Terra Indígena PUYANAWA, identificando os vários tipos de músicas, verificando onde e por quem são cantadas na DIMÃNÃ ÊWÊ YÛBABU e também na Escola Estadual IXUBÃY RABUÏ PUYANAWA, conscientizando jovens e adultos sobre o valor das músicas tradicionais.

**Palavras-chave:** Puyanawa. Música tradicional. Indígenas no Acre.

## A MÚSICA

Minha pesquisa, o tema é a Música Tradicional Puyanawa. O título é Nupanare, que significa Caminhada longa.

Essa música tem uma grande importância para o povo puyanawa, por que o significado dela vem de toda uma trajetória sobre a caminhada longa, essa caminhada que a gente vem percorrendo com a sabedoria deixada pelos nossos ancestrais.

A música tradicional para o povo puyanawa é muito importante por que ela tem uma transmissão de conhecimento dos nossos ancestrais que é muito forte, ela é sagrada pra gente que tem um respeito, que se dedica em aprender, em fortalecer as músicas que é um

dos nossos conhecimentos tradicionais.

Ela traz mensagens que são transmitidas em momentos diferenciados, temos mais de 37 músicas tradicionais que são cantadas em momentos de festas como nas brincadeiras; também temos as músicas do nosso povo que são cantadas apenas pelos nossos líderes espirituais, que são cantadas em momentos sagrados.


Não é qualquer pessoa, e nem se pode cantar essa música em qualquer lugar; tem os momentos certos; tem as músicas de chamada da força da ayahuaska; tem as músicas pra fazer cura; as músicas pra dar alegria e também as músicas que a gente canta nas nossas festas de caçuma; as músicas que a gente canta na escola com as crianças, que trazem animação, que trazem um incentivo para as crianças, para os jovens; as crianças aprendem o significado dessas músicas, aprendem os ritmos delas também, na escola; e também tem as músicas que a gente canta com o grupo que participa das nossas festas tradicionais.

Para mim essa importância é muito grande por que cada dia eu aprendo mais coisa nova; eu vejo que isso é uma beleza interior, é uma sabedoria que é infinita; essas músicas elas vêm trazendo para nós, como herdeiros dessa cultura, uma responsabilidade de aprender e de ensinar esses saberes que são nossos.


Então hoje, ainda muitos ainda precisam valorizar a nossa música tradicional como uma ferramenta, como um conteúdo que tem que ser ensinado na escola e nas festas da comunidade; ser ensinado e ser praticado de uma maneira correta, com sinceridade, com responsabilidade e com respeito, por que é a nossa cultura, é a nossa beleza; esses são os nossos valores que nós temos que preservar.

## PESQUISA


A pesquisa é muito importante porque ela traz algo novo; principalmente a gente que é professor-pesquisador, que é aluno da cultura,




que é um educador, um orientador que precisa estar atento, estar apto aos conhecimentos a serem adquiridos para o fortalecimento do material didático da escola.




A pesquisa com os anciãos que são os nossos grandes sábios, que tem uma grande sabedoria guardada e essa sabedoria precisa ser transmitida para os mais novos como método de uma aula prática; uma aula fora da sala de aula.




Pode o ancião ir a sala de aula, fazer uma palestra pra ensinar através de um convite do professor; mas cabe ao professor, como uma pessoa que está ali, aplicando aquele conteúdo, por exemplo, da música, é muito melhor ele procurar o ancião, o falante, o cantor que tem esse conhecimento, juntamente com os alunos, e fazer essa aula prática.




Pois lá, eles vão estar apresentando os ritmos, os significados; na aula prática, eles vão poder estar fazendo perguntas para anciãos, para que eles possam expressar o conhecimento que eles tem guardado.



Isso a gente pode fazer, é através da escrita, através da própria língua indígena, através dos recursos como câmera, como audiovisual, como o próprio método do professor, fazer com que essa aula seja através desses materiais, desses equipamentos, eles vão fazer os materiais; por exemplo: CD, DVD; então, vai ser uma aula; se ele tiver o argumento, os métodos que tornem isso viável, ele com certeza vai trazer coisa nova pra dentro da escola; tanto ele vai aprender, como os alunos dele vão aprender algo novo, trazendo do ancião o conhecimento de uma vida toda, da convivência, dos costumes, do próprio povo, falando das histórias, das vivências, daquilo que eles aprenderam com os antigos, com seus ancestrais, falando de como era o povo, o significado do nome do próprio povo, enfim, não ficar só dando ensino científico, mas valorizar a educação diferenciada que é o conhecimento do ancião, do pajé, da parteira, do agente agroflorestal, das próprias lideranças.



E então, fazer essa interculturalidade entre essas duas culturas; não dizemos que vamos abandonar o lado científico, vamos usar sim; vamos nos orientar, por que também é um método, mas não podemos esquecer o nosso método de ensino; por a gente ser um professor pesquisador e estar de frente de uma luta, um desafio, que é ter que fortalecer a educação diferenciada, valorizando os conhecimentos de acordo com a nossa realidade.





Por que isso é muito importante; se nós não fizermos isso nós vamos estar perdendo muito mais coisas, como a gente já perdeu a maioria dos nossos anciãos e parte desses conhecimentos já se foram.

Nós temos que aproveitar esses momentos; cada momento com um ancião é precioso, é sagrado; por que ali eles são os nossos livros vivos; eles são os grandes sábios, eles são as pessoas que a gente tem que tratar com muito carinho, por que eles já sofreram muito no passado, na época do contato.


Eles sofreram, pra trabalhar, pra criar os seus filhos, pra lutar pela demarcação da terra; cada um deles tem uma história pra contar e nós temos que aproveitar o espaço que temos, a oportunidade pra chegar até essas pessoas e fazer com que eles nos ensinem, nos repassem; por que essa é a geração que são as futuras lideranças; e hoje, se nós não fizermos isso, se nós fizermos a nossa parte como mãe, como pai, como liderança, como educador da nossa geração que nós temos do nosso povo Puyanawa, isso vai ficar muito mais difícil mais pra frente, por que hoje a nossa comunidade é uma comunidade moderna, onde a tecnologia está vinte e quatro horas, é muito próximo da cidade também e esse impacto tem afetado muito a nossa cultura, por que tem tirado a maioria dos momentos que a gente tem que estar reunido; seja numa reunião ou encontro tradicional, é a minoria que participa.

O que eu desejo é que a gente alcance as metas pra que a gente possa unir o nosso povo, num encontro de cantores, de anciãos, de pajés, de crianças, de jovens, para a gente fazer os nossos encontros tradicionais, as nossas festas da caiçuma, o nosso ritual sagrado, pois sabemos que nem todo mundo é pra tomar ayahuasca; trata-se a questão do respeito que a gente tem que ter, também entende o lado de cada um.



É uma oportunidade de nós vermos a diferença que tem os nossos momentos culturais; tem os momentos que a gente pode estar fazendo o encontro com os nossos anciãos pra eles contarem histórias, pra gente apresentar vídeos, vídeos importantes que a gente tem do passado, as lutas que a gente já teve, as conquistas também; os passos, as mudanças que vem acontecendo atualmente nas comunidades; então, temos muita coisa importante pra gente dividir com os membros da nossa comunidade; principalmente os professores têm que olhar esse lado.





Pensar: *qual o conteúdo que eu vou passar pro meu aluno, é sobre história?* Será que a gente vai continuar sempre contando a história do mundo ocidental, se a nossa está precisando, se está precisando ter o nosso conhecimento, se está precisando da nossa pesquisa, do nosso incentivo para os nossos alunos? Então, é responsabilidade de cada um professor fazer esse método de trabalho, fazer esse diagnóstico.





Primeiramente sobre o seu papel como professor, sobre o seu perfil de como ele deve ser na comunidade; se ele é um professor que não participa, se ele é um professor que ajuda as vezes; mas ele tem que focar no lado que ele é uma liderança que está ali pra suprir a necessidade da comunidade, pra incentivar os alunos a ter esse olhar meigo a sua comunidade, a sua cultura, os seus costumes.



Sabemos que é muito difícil a gente voltar tudo como era antes; mas vamos lutar pra que essa mudança aconteça como já vem acontecendo muitas coisas novas como as nossas artes, a nossa caçuma, o nosso nande que está chegando, as nossas músicas tradicionais, que através dessa pesquisa que eu fiz, eu fiquei muito feliz de estar ali com um grupo de jovens, a equipe pedagógica, o meu pai, o meu esposo o PUWE, RAKE KAY que é o professor da língua, que também está lá ensinando, incentivando, está batendo na tecla: *queremos a diferença, queremos a educação diferenciada.*



E eu me emocionei muito quando eu vi os três falantes que a gente tem falando de algumas convivências que eles tiveram com seus familiares, falando da quantidade de músicas, da primeira música que eles aprenderam, a primeira palavra que eles aprenderam na nossa língua, então ali foi uma emoção muito forte.



A gente vê os nossos antigos que já morreram como meu avô, Mampá; a minha tia Hana Manaitá, que se foi mas que deixou a sua história pra sua família, para as nossas famílias, pra gente hoje ter esse documento não como algo qualquer pra gente deixar lá em algum canto, mas que a gente buscasse, que a gente pesquisasse, que a gente aprendesse e que a gente ensinasse esse conhecimento tão precioso que eles deixaram pra gente como herdeiro dessa cultura; principalmente a música, que eu escolhi para tema.

## MÚSICAS TRADICIONAIS

Eu vi que tinha necessidade da gente fortalecer, de pesquisar as nossas músicas tradicionais, pois as músicas tradicionais hoje do povo puyanawa estão sendo praticadas apenas por um grupo de pessoas, e outras pessoas estão preferindo ouvir músicas religiosas, como das igrejas.

A gente tem três igrejas: uma católica, uma pentecostal e uma batista; lá eles estudam a realidade do mundo do branco, e é uma coisa totalmente diferente de a gente estudar a nossa verdadeira cultura, a nossa identidade que garante o direito da nossa terra, como indígena.

Então, as músicas do dawa: funk, brega, enfim outras músicas que também a gente tem batido de frente; isso ninguém pode impedir de ouvir ou praticar, pois a gente sabe que a gente vive numa comunidade que é democrática, que as pessoas têm a sua própria escolha.

Só que isso é muito ruim para a nossa cultura por que não era assim que os nossos ancestrais esperavam que a nossa geração se comportasse e aprendesse; hoje a gente não pode fugir da nossa realidade; eu aqui estou falando, eu não estou mentindo; eu estou falando da minha realidade, da minha convivência; eu estou falando do meu povo; não estou criticando; eu apenas estou falando da forma como hoje está.

Nós que estamos lutando, eu como incentivadora da cultura do povo puyanawa, eu tenho me preocupado muito com a forma da própria convivência nossa, entre as famílias; os encontros entre as famílias; o mundo tecnológico está afastando muita coisa; muitas coisas que a gente fazia antes que a gente não faz hoje.

Nós precisamos trazer, buscar estratégias pra que a gente possa unir o nosso povo em encontros, em momentos importantes e que eles vão ver que esses momentos são muito mais proveitosos, melhores do que estar participando de outra coisa que não tem nada a ver com a nossa realidade.

Tentam tirar as crianças, os jovens, desse sistema de uma educação diferenciada; fica o meu recado como aluna, como incentivadora da nossa cultura que as músicas tradicionais para mim, para o grupo que hoje está lutando para o fortalecimento cultural como a nossa liderança, o Joel, o Luiz, o RAKE



KAY e vários outros componentes que estão se aprofundando, estão se dedicando em aprender; esses conhecimentos estão sendo muito preciosos; mas nós estamos enfrentando uma dificuldade de compreensão dos nossos próprios parentes.

## GRUPO DE PESQUISADORES

Falando assim do início, de como é que começou, quem foi que puxou essa frente desse fortalecimento tradicional do povo foi o



As pessoas não queriam mais; faziam por fazer, por uma fantasia; então ele resolveu assumir essa responsabilidade; trouxe esse conhecimento por nós sermos da família linguística Pano, da mesma família; e ele começou a pesquisar com os anciãos na aldeia, fez amizades grandes com outros parentes, mestres espirituais como o Benki, que já passavam pela nossa aldeia algumas vezes, que já tinham feito trabalhos lá na aldeia como o seu Mirim, o txai Macedo; essas pessoas já tinham passado lá, vários mestres espirituais, o txai Lopes também; várias lideranças espirituais já tinham feito trabalho lá, mas não tinha uma pessoa pra assumir.

Luiz, meu esposo, PUWE; foi em 2001;

Ele fez alguns intercâmbios, por exemplo no povo Huni Kuin; lá ele viu pela primeira vez a folha de chacrona; a gente não utilizava ayahuasca; ele fez contato com os txai; lá, pela primeira vez ele viu uma cultura viva; comeu uma comida tradicional, ele viu também o rapé;

Teve uma boa experiência com os txai de lá; e ele trouxe essa experiência para a nossa aldeia; nós estávamos praticamente no zero; tinha muito conhecimento tradicional, mas estava todo repartido.




Então, de lá pra cá, o Luiz, juntamente com alguns componentes, alguns homens de lá, rapazes, uns indígenas e outros não-indígenas, ajudaram a trazer esses conhecimentos, fizeram pesquisa.

O Luiz, então, viu que nós tínhamos necessidade de ter uma pessoa para estar em linha de frente e ele resolveu fazer pesquisa com os anciãos na aldeia, falando que ele precisava de ajuda, ele estava vendo a importância de a gente manter as nossas músicas tradicionais, a nossa língua, o nosso jenipapo, a nossa caiçuma, a ayahuasca que os antigos utilizavam, mas dessa geração agora não utilizavam.









Era uma coisa que era nova pra nós e tivemos que ir buscar com outras pessoas que tinham essa experiência, como o Benki, que resolveu nos ajudar, vendo vários processos espirituais que o povo já estava vivendo havia vinte anos; ali pra nós foi uma luz que começou a brilhar.




## O MOMENTO DA MINHA CHEGADA




Aí teve o momento da minha chegada em 2003, era só homem; eu também fazia parte da Igreja Batista; eu morava com meu pai, minha mãe, meus irmãos; e a gente participava dos trabalhos doutrinários da igreja Batista, adquirindo um conhecimento que não tem muito a ver com a nossa realidade como indígena, tradicional; um conhecimento sobre o mundo espiritual, sobre a pregação de Jesus Cristo aqui na terra.




Em 2002 eu me casei com o Luiz, eu comecei a frequentar essa parte da cultura que eu não conhecia quando eu morava na casa dos meus pais.




Eu convivi com meus avós que eram falantes da língua, com meus tios; aprendi muita coisa com eles, mas não foi o suficiente; eu, assim como meus irmãos.



Dali pra frente eu comecei a me dedicar num lado tradicional que eu não conhecia; eu fui aprendendo junto com eles a dar os primeiros passos e para nós foi muito difícil por que a gente não tinha falante nos nossos encontros tradicionais; nós fomos pesquisar.



Nessa época o seu Luiz Manaitá foi uma grande fonte de pesquisa pra nós; ele nos ajudou muito, nos incentivou; ele nos ajudou a aprender a nossa língua, que a gente sabia pouca coisa; ensinou a cantar; muitas músicas ele ensinava pra nós em casa, ensinava na escola.



A gente pesquisou através da gravação e através dos registros escritos (caneta, caderno); a gente teve ali já um ponto de partida; esses encontro que foram nos motivando a trazer esses saberes tradicionais, como as músicas, os artesanatos, o nande, a caiçuma, as comidas típicas; várias coisas foram se abrindo naquele momento, várias portas.



## A INICIAÇÃO

Eu passei por um momento muito difícil, porque eu representava a classe feminina

nos momentos tradicionais, nos encontros; daquele momento pra frente eu fiquei com uma responsabilidade muito grande de segurar mesmo, de aprender; por que era através de mim que as outras iam ter esse incentivo de valorizar nossa cultura e todos os elementos que a gente tem dentro dela; e pra mim, foi um momento de transformação na minha vida, por que eu aprendi a ter outros costumes; a ter um olhar meigo a cultura, de uma forma diferenciada, que eu não tinha; eu comecei a praticar junto com eles.

Foi um momento da espiritualidade que eu recebi, num momento sagrado, quando estávamos com o grupo; ali foi uma energia que eu recebi, que veio justamente para abrir a minha mente, para trazer a sabedoria dos nossos ancestrais, para ter o fortalecimento da minha matéria; portanto, eu passei por momentos de dificuldade em todo esse processo de transformação da minha vida, mas consegui superar depois de três anos de processo que eu passei de acompanhamento de mestres espirituais; a gente conseguiu dar passos muito importantes; eu comecei a receber músicas, comecei a desenvolver as artes, no caso, as pinturas, os artesanatos.

Isso foram conhecimentos que foram chegando, que eu não tinha; eu tinha um dom de nascença, mas eu não sabia; e partir daquele momento eu fui desenvolvendo esses conhecimentos, eu fui acreditando que eu tinha capacidade de ter recebido esse conhecimento, de fazer parte dessas duas culturas, porque meu pai é indígena e minha mãe é dawa, e eu tenho maior respeito a essas duas culturas.

Eu amo a minha família; tanto a minha família carnal, quanto minha família espiritual; a gente adquiriu amigos dentro dessa caminhada que trouxeram pra gente um fortalecimento, um incentivo.

Que a gente siga em frente; que a gente leve essa nossa mensagem; por que a gente hoje está colhendo frutos da pequena semente que a gente iniciou lá em 2002.

## MULHER PUYANAWA

Eu tiro pelo meu exemplo, pela minha experiência de ter sido uma pessoa escolhida e falar diretamente a respeito de algumas características da mulher indígena, da mulher puyanawa.

Qual é o seu verdadeiro papel, que não

são poucas as responsabilidades, não tem sido poucas; a gente é mãe, a gente é esposa, a gente é amiga, a gente é professora, a gente é aluna, a gente é pesquisadora, a gente é parteira, a gente é pajé, a gente pode ter várias funções ao mesmo tempo; a mulher indígena não tem apenas uma função; ela é pescadora, em nossa cultura puyanawa, ela cuida de casa, cuida das crianças, ela trabalha na agricultura, ela ajuda o seu esposo nas farinhadas, que é uma coisa de rotina em nossa comunidade; ela é motorista, ela é professora, ela tem cargos importantes,

ela é uma pessoa que se preocupa com o bem estar da comunidade, ela é liderança, ela se preocupa como é que hoje está a organização da comunidade, como é que hoje está a parte da saúde; como é que hoje está a nossa educação.

Hoje a gente observa muitas coisas que vem acontecendo, muitas mudanças, muitas dificuldades, mas acredito que a gente não pode abaixar a cabeça, é levantar e acreditar que a gente pode ser uma contribuinte para as mudanças, de coisas melhores acontecerem.



A gente pensa em fazer coisas boas agora, em fazer uma diferença, de dar bom exemplo, de ter uma responsabilidade, que essa responsabilidade deve ser transmitida para outras mulheres como incentivadora das artes, como incentivadora dos nossos costumes, das nossas comidas típicas, enfim, de vários outros elementos que a gente tem dentro da nossa cultura, que devem ser conciliados, que devem ficar na responsabilidade das mulheres.

E as mulheres são muito importantes, para ajudar os seus maridos, para incentivar os seus filhos nessa caminhada que a gente está enfrentando hoje como pessoa, como cidadã, com uma visão de hoje a gente estar na Universidade, a gente tem essa visão acadêmica, essa interculturalidade que a gente está tendo aqui com os nossos professores não-indígenas, com os alunos não-indígenas; muito importante, porque esse conhecimento a gente vai estar levando pro resto da nossa vida; eu vejo assim, essa é minha opinião; tem muito mais coisa mais além.

## MUDANÇAS

A gente conseguiu ter uma mudança, conseguiu ter conquistas importantes; essa mudança veio a partir de 2010, que a gente conseguiu ter pessoas, ter mais mulheres chegando, ter mais pessoas hoje trabalhando em artesanato, ter mais mulheres hoje dividindo a responsabilidade comigo, fazendo jenipapo, fazendo caçuma, fazendo pesquisa, praticando a cultura, vestindo mesmo as nossas vestes tradicionais.

E hoje eu me sinto muito feliz porque foi uma luta que eu enfrentei, mas eu não estava sozinha, os espíritos das nossas AWI UDI PEYAVAKEVU estavam comigo; elas estavam mostrando o caminho;

Foi através de mim, através da minha resistência; e hoje eu vejo várias mulheres participando, cantando, dançando, brincando, trabalhando nesse nosso universo tradicional.



E são vitórias para nós, são momentos significativos, inesquecíveis, muita coisa que a gente tem vivido, muitos passos importantes que a gente tem conseguido dar; muitos incentivos, preparação, mas sempre falando que a gente é capaz; não podemos perder a esperança de ver cada dia mais o nosso povo chegando e valorizando a cultura, pois é a nossa cultura que hoje garante a nossa terra, garante a nossa identidade como indígena; portanto nós, como herdeiros, como filhos da nossa terra somos pessoas que temos trabalhado dentro desse universo tradicional que são caminhos de grande saber que a gente tem aprendido, tem desenvolvido.

Coisas muito importantes, por exemplo, a minha casa é um modelo tradicional na nossa aldeia, é a única casa de moradia tradicional hoje.

Porque a gente escolheu viver dentro de uma casa tradicional? Porque nós fomos as pessoas que puxamos esse fortalecimento tradicional; é a nossa prova, ali é onde está a nossa humildade, a nossa simplicidade, o nosso valor; ali é onde está a sabedoria dos nossos carpinteiros antigos que participaram do feito, da construção da casa; ali ficou a marca deles.

Acredito que a gente tem feito isso pra valorizar como eles viviam antigamente; não fizemos da mesma forma, mas por a gente se sentir bem, por ali ter uma coisa natural, pra gente ter um espaço pra receber as pessoas quando chegam na nossa casa, se sentir bem, ver algo novo, uma obra de arte; isso a gente tem recebido, é merecimento que a gente recebeu de Deus, da Natureza, dos ancestrais, pra que a nossa vida fosse assim, essa modificação, essa transformação que veio na minha vida, na minha família e dentro do nosso povo.

## FUTURO

Eu tenho três filhos; o Tainã mora com a minha mãe, mora com meus pais, ele tem catorze anos; eu tive ele, eu fui mãe solteira, então a minha mãe que criou ele desde três anos de idade.

Ele tem tida a convivência com meu pai, participa dos cultos; ele é um adolescente; tem uma boa relação comigo, com o padrasto dele; ele é uma pessoa muito inteligente, ele sabe muitas palavras na língua, ele sabe cantar na língua, ele não tem vergonha de se pintar, de dançar; ele tem essa característica; o que eu puder incentivar como mãe, eu vou incentivar a ele sempre praticar, a ele sempre mostrar de quem ele é filho, da mãe que ele tem que está lutando por um objetivo, de conquista de dias melhores para o nosso povo.

E as minhas filhas que moram comigo elas estão tendo essa convivência, a experiência que a gente está tendo; elas estão participando também desses momentos de mudança.


Uma é artesã, que já faz várias artes bonitas, ela tem dez anos; a outra tem oito anos, ela é muito inteligente; elas fazem palavras na língua, sabem cantar, elas já fazem textos na língua, coisas que me deixam muito feliz por que na idade delas eu não sabia fazer.

Então, hoje eu já vejo que está avançando; elas estão aprendendo, estão adquirindo conhecimento em casa, nos encontros tradicionais, na escola; elas se envolvem nessas atividades juntamente com outras crianças, elas mesmas são incentivadoras.




Por eu ser uma pessoa tradicional juntamente com o pai delas, as outras crianças tem um grande respeito por elas, por ver que elas sabem; é por que nós, como pais, estamos incentivando elas em casa; a gente tira um tempo e fala: *a gente vai estudar isso hoje*.

Graças a Deus elas são muito obedientes











e elas estão demonstrando apenas aquilo que a gente ensinou pra elas e elas têm se desenvolvido; aprendem com os outros jovens, com as meninas que estão incentivando, a parte do jenipapo, da caiçuma, das artes.



Assim, elas estão aprendendo no convívio familiar, no próprio convívio cotidiano; então, eu fico feliz e eu desejo para elas uma boa sorte, que elas se dediquem mesmo em aprender por que elas são o meu orgulho; são preciosas e eu vou querer que essas flores do nosso jardim puyanawa brilhem muito, muito mais além do que eu, que apenas estou complementando como mulher, estou fazendo aquilo que eu posso dentro da nossa cultura, dentro da comunidade, como cidadã, como uma pessoa que estou observando as coisas; eu participo dos encontros, participo das reuniões, participo nos momentos que eu sou convidada a ir a escola; eu dou a minha palavra de contribuição, tenho um grande respeito por cada professor, pela equipe pedagógica de lá.



E pelas lideranças também que têm tido essa confiança na gente, por ter visto a nossa capacidade de estar representando a classe feminina não só lá dentro da comunidade, mas também aqui, sendo mais uma membra aqui na Universidade, colocando a minha experiência, fazendo essa interculturalidade entre as nossas culturas indígenas, diversos povos que estão aqui; a gente está adquirindo muita experiência e formando uma nova família aqui junto com todos os professores também.



# MIGRAÇÃO E REFÚGIO NO BRASIL: O CASO DOS HAITIANOS

Viviane Mozine Rodrigues

*Universidade Vila Velha*

*Fundação de amparo à pesquisa do Espírito Santo*

*Núcleo de apoio aos Refugiados no Espírito Santo*

## RESUMO

Após o terremoto ocorrido em janeiro de 2010, estima-se que 9.000 haitianos já tenham sido contemplados com a residência permanente no Brasil por razões humanitárias. O percurso migratório mais frequente dos haitianos inicia-se por via aérea na República Dominicana e tem como destino o Equador ou o Peru e a partir desses países chegam à fronteira do Brasil, pelo Estado do Amazonas, na cidade de Tabatinga e também pelo Acre, nas cidades de Assis Brasil e Brasiléia. Inicialmente, os haitianos solicitaram o refúgio para se legalizar no país, entretanto, essa solicitação foi negada. Assim, coube ao CONARE remeter os pedidos de refúgio dos haitianos ao CNIg que decidiu conceder Residência Permanente por razões humanitárias. O objetivo deste trabalho é esclarecer a diferente nomenclatura que foi dada a essas pessoas e toda a sua trajetória jurídico-legal, além de quantificar o número de haitianos reconhecidos juridicamente pelo governo brasileiro. Para percorrer esse caminho, a primeira compreensão é de cunho conceitual: o migrante; o refugiado. A seguir, discute-se a política migratória brasileira desde o Estatuto do Estrangeiro de 1980, a criação do CNIg e a Lei do Refúgio de 1997 que deu origem ao CONARE e culmina com o debate a necessidade da aprovação de uma nova lei migratória. Metodologicamente utilizam-se fontes primárias e secundárias. O exame da proteção jurídico-formal recebida pelos haitianos no Brasil é feito pela investigação de leis internacionais e nacionais vigentes no país. O afluxo de haitianos no Brasil é revelado com base nos dados do governo brasileiro publicado no diário oficial da união. Em conclusão, os haitianos continuam a chegar diariamente no Brasil e ainda é preciso encontrar soluções que envolvam não só a participação do Estado, mas de toda uma rede de proteção e assistência humanitária.

**Palavras-chave:** Refugiados. Migrações

internacionais. Direitos humanos. Haiti.

## INTRODUÇÃO

O debate das políticas migratórias em uma perspectiva de Direitos Humanos tem levantado grandes discussões. Para um debate e compreensão mais amplos da temática é necessária uma visão multidisciplinar (econômica, social, política e humanitária) e, ainda, todo um arcabouço jurídico internacional e nacional. O afluxo recente de haitianos no Brasil é um caso emblemático para esse debate: além da instabilidade política, pobreza e exclusão social, o terremoto ocorrido em janeiro de 2010 deixou milhares de haitianos desabrigados. O deslocamento humano motivado por tal fenômeno revelou ao Brasil um desafio humanitário para o qual o governo não estava preparado.

O objetivo deste artigo é esclarecer a diferente nomenclatura que foi dada a essas pessoas e toda a sua trajetória jurídico-legal, além de quantificar o número de haitianos que vieram para o Brasil desde 2010 e quantos estão efetivamente reconhecidos juridicamente pelo governo brasileiro. Em seguida, apresentam-se as contradições da política migratória brasileira numa perspectiva histórica e humanística. Para percorrer esse caminho no decorrer do artigo, a primeira compreensão que se faz necessária acerca da temática é de cunho conceitual: o migrante; o migrante ambiental; o deslocado interno; o refugiado e o refugiado ambiental. A seguir, discute-se a política migratória brasileira desde o Estatuto do Estrangeiro de 1980, a criação do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e a Lei do Refúgio de 1997 que deu origem ao Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) e culmina com o debate a necessidade da aprovação de uma nova lei migratória. Por fim, será analisado o caso dos haitianos no Brasil, apresentando quantitativamente o seu afluxo e as políticas adotadas para o acolhimento. Apresenta-se

também a recente política de contenção dessas migrações revelando mitos e contradições.

Metodologicamente, o artigo utiliza fontes primárias e secundárias. A base conceitual deste artigo é dada pelos organismos internacionais e amplamente utilizada nos meios acadêmicos. O exame da proteção jurídico-formal recebida pelos haitianos no Brasil é feito pela investigação de leis internacionais e nacionais vigentes no país. O afluxo de haitianos no Brasil é revelado com base nos dados do governo brasileiro.

Finalmente, essa é uma temática contemporânea e que vem ganhando crescente importância na medida em que se consagra a concepção de Direitos Humanos como universais. O que se observa é que o que mudou nos últimos tempos foi o ambiente em que se dá a circulação forçada de pessoas, marcado cada vez mais por catástrofes naturais, como os casos dos haitianos que chegaram ao Brasil e, independentemente do termo jurídico-formal que se dá a elas, é preciso encontrar soluções que envolvam não só a participação do Estado, mas de toda uma rede de proteção e assistência humanitária em nível local e global.

## **MIGRAÇÃO E REFÚGIO: QUESTÕES CONCEITUAIS**

No caso do Haiti, há um fator natural explícito que provocou um movimento migratório, o terremoto de 2010. “Mas o Haiti é também um caso paradigmático de degradação ambiental crônica que amplificou a situação dramática de 2010” (DOLISCA et al, 2007). O fenômeno levou muitos haitianos a migrar em busca de uma nova vida.

O migrante é toda a pessoa que se transfere de seu lugar habitual, de sua residência comum para outro lugar, região ou país. É um termo frequentemente usado para definir as migrações em geral, tanto de entrada quanto de saída de um país, região ou lugar; não obstante existam termos específicos para a entrada de migrantes – Imigração – e para a saída – Emigração. É comum, também, falar em “migrações internas”, referindo-se aos migrantes que se movem dentro do país, e “migrações internacionais”, referindo-se aos movimentos de migrantes entre países, além de suas fronteiras (IMDH, 2012).

Como a motivação maior da migração

haitiana foi por questões ambientais, adicionalmente, podemos empregar o termo “migrantes ambientais”, que são conceituados pela Organização Internacional de Migrações como :

“... pessoas ou grupos de pessoas que, por motivos de mudanças bruscas ou progressiva no ambiente que afetam negativamente as suas vidas ou condições de vida, são obrigados a ter que deixar suas casas habituais, ou optar por fazê-lo, temporária ou permanentemente , e que se deslocam, quer no seu território ou no estrangeiro.” (IOM, 2012).

Já o refúgio é um instrumento jurídico que protege pessoas que têm um fundado temor de perseguição e que precisam de proteção internacional. Cabe aqui então definir o que é um refugiado, de acordo com a Convenção de Genebra de 1951, que estabelece em caráter universal o conceito de refugiado:

“Refugiado é aquele que, possuído de um temor bem-fundado de ser perseguido por razões de raça, religião, nacionalidade, de ser integrante de um grupo social específico ou por suas opiniões políticas, encontra-se fora do país de sua nacionalidade, e está incapacitado ou possuído por tal temor; por não poder receber a proteção daquele país; ou quem, não tendo nacionalidade e estando fora do país de sua habitual residência, está incapacitado, ou possuído por tal temor, não tem a possibilidade de voltar para ele” (ACNUR, 2012).

Entretanto, como se pode observar, a convenção de Genebra de 1951, que define quem são refugiados, não previu mecanismos de proteção para o deslocamento por razões ambientais. Somente na década de 70, a primeira definição do termo “refugiado ambiental” foi cunhada por Lester Brown, do World Watch Institute, mas só foi popularizada com a publicação, em 1985, por Essam El-Hinnawi, professor do Egyptian National Research Centre, Cairo.

“Refere-se a pessoas que fugiram de suas casas por causa de mudanças ambientais que tornaram suas vidas ameaçadas ou insustentáveis. Em alguns casos, estas pessoas encontraram novos lugares para viver em seus próprios países. Em outros casos, elas devem mudar de um país para

outro buscando refúgio.” (DERANI, 2012)

Entretanto, o termo “refugiado ambiental” não é reconhecido pelos Estados e nem mesmo pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), pois não está previsto na Convenção de Genebra de 1951.

Outra definição utilizada e adotada pelo ACNUR é dos deslocados internos, pessoas deslocadas dentro de seu próprio país, e que muitas vezes são erroneamente chamadas de refugiadas. Ao contrário dos refugiados, os deslocados internos não atravessaram uma fronteira internacional para encontrar segurança, mas, permaneceram em seu país natal. Mesmo se fugiram por razões semelhantes às dos refugiados (conflito armado, violência generalizada, violações de direitos humanos), legalmente os deslocados internos permanecem sob a proteção de seu próprio governo, ainda que este governo possa ser a causa da fuga. Como cidadãos, elas mantêm todos os seus direitos e são protegidos pelo direito dos direitos humanos e o direito internacional humanitário (ACNUR, 2012).

O ACNUR reconheceu no primeiro momento uma situação de deslocamento interno no Haiti em um relatório elaborado oito meses depois da catástrofe, que contabilizou cerca de 1,3 milhões de pessoas deslocadas internamente vivendo em condições precárias nos 1.354 acampamentos e assentamentos na capital e seu entorno. Cerca de 60% da infraestrutura governamental, administrativa e econômica foi destruída. Mais de 180.000 casas desabaram ou foram danificadas e 105.000 foram completamente destruídas. Por volta de 23% de todas as escolas no Haiti foram afetadas pelo terremoto (4992 escolas), 80% das escolas em Porto Príncipe e 60% das escolas nos estados Sul e Oeste foram destruídas ou danificadas (UNHCR, 2010).

Vale destacar, ainda, que vários autores se debruçaram sobre a questão da relação entre a mudança ambiental e potenciais crises humanitárias (MCGREGOR, 1993; KIBREAB 1994 e 1997; MYERS 1993; MYERS; KENT 1995; BLACK, 2001; LEE, 2001; CASTLES, 2002; MASSEY et al.; 2007). Deste acumulado acadêmico resulta, no entanto, uma indefinição relativa às interações entre mudança ambiental e sistemas ecológicos, vulnerabilidade sócio-econômica resultante e potenciais desfechos em termos de movimento de populações ou migrações induzidas. Estas interações têm sido

pobremente conceitualizadas, com falta de investigação sistemática e por vezes reduzem-se a explicações causais simplistas (WARNER et al 2010), negando o complexo processo com várias variáveis (econômicas, sociais, ambientais) que é a causa da migração e/ou conflito induzido por mudanças ambientais.

## **POLÍTICA MIGRATÓRIA BRASILEIRA E DIREITOS HUMANOS**

Nos últimos 32 anos, a política migratória brasileira no que tange ao acolhimento de imigrantes não apresentou grandes mudanças e atualmente representa um descompasso com o respeito aos direitos humanos. Ainda que tenha havido quatro anistias no período (1980, 1988, 1998 e 2009) e que atualmente esteja em curso um projeto de lei para alterar a legislação migratória. Ressalta-se nesse ínterim, o pioneirismo brasileiro em criar uma lei específica para refugiados e constata-se que a gestão das migrações internacionais no país ainda se encontra de forma embrionária.

No Brasil, o que está em vigor é o Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815/80), inspirado pelo regime militar e pela doutrina da segurança nacional. Posteriormente, foi recepcionado pela Constituição Federal de 1988 e por isso ainda está em vigor, embora represente uma contradição no atual ordenamento jurídico brasileiro. O Estatuto foi elaborado em um período em que o Brasil, por exemplo, sequer reconhecia os refugiados em seu território. Ele é, portanto, obsoleto, embora seja nele que se encontrem as diretrizes para tratamento aos estrangeiros no território brasileiro.

“Art. 2º Na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional.” (Lei 6.815/80).

Atualmente, existe um projeto de lei para estrangeiros no Brasil (PL 5.655/2009), tramitando no Congresso. A intenção do atual governo é transformar o Estatuto do Estrangeiro em uma Lei de Migrações, que deve ainda ser votada este ano (2012) ou ano que vem. Embora a nova lei seja uma luta da sociedade civil, pautada nos Direitos Humanos, até o momento o Congresso Nacional tem manifestado pouco interesse

pela sua aprovação.

A sua discussão é importante e deve trazer como fundamento da República Federativa brasileira o princípio do respeito à dignidade da pessoa humana, uma “qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade” (SARLET, 2002).

O projeto de lei para estrangeiros no Brasil traz um texto lúcido que ressalta que a migração deve ser tratada como um direito humano e que a regularização migratória é o caminho viável para a inserção do imigrante na sociedade, além de reconhecer a contribuição dos migrantes para o desenvolvimento do país. Mas também apresenta insensatez ao ampliar de quatro para dez anos o prazo mínimo de residência permanente no país para que seja requerida a naturalização.

O Brasil foi o primeiro país da América Latina a promulgar uma lei voltada especificamente para a temática do refúgio (Lei 9.474/97), que contribuiu para a ampliação conceitual em relação à legislação internacional (Convenção de Genebra de 1951 e Protocolo de 1967) e a regional (Declaração de Cartagena de 1984). Anterior à lei, o fundamento jurídico-formal se encontrava na Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal de 1988 estipula a igualdade de direitos entre os brasileiros e os estrangeiros – incluindo-se os solicitantes de refúgio e os refugiados – do que se depreende que, salvo as exceções nele previstas, este documento coloca o ordenamento jurídico nacional, com todas as suas garantias e obrigações, à disposição dos estrangeiros que vêm buscar refúgio no Brasil (JUBILUT, 2007).

Considerada uma das leis mais solidárias do mundo, a lei brasileira do refúgio, caracteriza que:

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

A lei do refúgio pode ser contextualizada dentro do compromisso brasileiro com o tema dos direitos humanos. Essa lei instituiu também a criação do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), construindo e fortalecendo um mecanismo de funcionamento tripartite entre o Estado, a sociedade civil e o ACNUR para reconhecimento do status de refúgio (LEÃO 2007).

Quando o CONARE nega a solicitação de refúgio por entender que o solicitante não preenche os requisitos de elegibilidade previstos na Convenção de Genebra de 1951 e na Lei 9.474/97, mas subsistem preocupações humanitárias em torno do pedido do solicitante, o migrante pode ainda conseguir um visto de residência permanente por razões humanitárias, que é concedido pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg).


Art. 1º “Recomenda ao Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE (...), o encaminhamento ao Conselho Nacional de Imigração – CNIg, dos pedidos de refúgio que não sejam passíveis de concessão, mas que, a critério do CONARE, possam os estrangeiros permanecer no país por razões humanitárias”.

Trata-se de um mecanismo de proteção excepcional, que passou a ser utilizado apenas recentemente – no caso dos haitianos que deixaram os locais afetados pelo terremoto ocorrido em janeiro de 2010.







O Conselho Nacional de Imigração (CNIg) é um órgão colegiado, criado pela Lei 6.815/80, vinculado ao Ministério do Trabalho e tem, desde a sua criação, suprido as deficiências do Estatuto do Estrangeiro, regulando, através de Resoluções Normativas, inúmeras situações que marcam a sociedade de hoje e as necessidades da vida dos migrantes da atualidade.

Ademais, tramita também no congresso, o projeto de lei nº 236/2012, que pretende alterar o atual código penal brasileiro. Ele ganha importância na questão migratória na medida em que foi incluída uma seção específica, o capítulo XV - Crimes Relativos a Estrangeiros, que criminaliza condutas que a própria lei 9.474/97 (relativa aos refugiados) diz não haver punição. A título de exemplificação, quando se faz uma solicitação de refúgio, a lei prevê a suspensão de todos os procedimentos








criminais e administrativos enquanto estiver analisando a solicitação e, ainda, se o solicitante de refúgio for reconhecido como tal, os processos administrativos e/ou criminais são arquivados. O capítulo XV do código penal torna a questão migratória um “caso de polícia” e representa um retrocesso em matéria de direitos humanos dos imigrantes, além de poder ser considerada desnecessária, já que o PL 5.655/2009, também em tramitação, propõe uma nova legislação migratória para o país.



Historicamente, o Estado brasileiro tem restringido sua atuação à esfera da proteção jurídica e tem delegado as funções de assistência e integração principalmente à sociedade civil. Nesse sentido, o papel do governo na gestão das migrações tem se resumido à atuação de alguns órgãos principais, como o CONARE, vinculado ao Ministério da Justiça (responsável pelos processos de elegibilidade), o Conselho Nacional de Imigração, vinculado ao Ministério do Trabalho (CNIg, que concede “visto humanitário” em alguns casos em que solicitantes de refúgio que não preenchem totalmente os requisitos de elegibilidade da Lei 9.474/97), a Polícia Federal (fiscalização e elaboração de documentos), o Ministério da Educação e da Ciência e Tecnologia (bolsas de estudo), o Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio (Secretaria de Inovação), o Ministério das Relações Exteriores (Assistência Consular), o Congresso Nacional (para aprovação da lei) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (promovendo encontros, parcerias e seminários).

## **O CASO DOS HAITIANOS NO BRASIL**



O fluxo de haitianos não atinge apenas o Brasil. Estados Unidos, Canadá, França e ilhas do Caribe, incluindo Cuba, vêm recebendo um

número cada vez maior de haitianos. Lembra-nos Huntington que o Haiti poderia ser considerado um estado solitário por constituir uma entidade distinta flutuando em meio à civilização latino-americana. Nas palavras dele, “o Haiti é o vizinho que ninguém quer. É um país sem parentes” (HUNTINGTON, 1997)

No Brasil, o Instituto de Migrações e Direitos Humanos estima que tenha vindo entre 6.000 e 6.500 haitianos (os dados são controversos – não há um número oficial justamente por causa da clandestinidade) após o terremoto ocorrido em janeiro de 2010. O processo de deslocamento por via aérea se inicia na República Dominicana e tem como destino o Equador ou o Peru. Como estes países não exigiam visto para haitianos (o Peru introduziu a exigência de visto em janeiro de 2012 e o Equador continua a não exigi-lo), estes migrantes não encontravam dificuldades na entrada. A partir desses países, por trajeto terrestre ou fluvial, chegam à fronteira do Brasil, em diferentes pontos. Tabatinga, Assis Brasil e Brasília são os principais pontos de entrada (IMDH, 2012).

Os haitianos que chegam ao Brasil narram histórias semelhantes: perderam tudo, buscam melhores condições de vida (querendo trabalhar), não têm o que comer ou onde dormir. São pessoas que não têm ideia de como vão se estabelecer ou mesmo que situação jurídica teriam. Eles chegam, na sua maioria, pelo Estado do Amazonas, na cidade de Tabatinga (região da tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru), e também pelo Acre, nas cidades de Assis Brasil e Brasília (Figura 1), e as escolhas dependem das facilidades de transporte e de entrada no país. Em muitos casos, dependem também de interesses e estratégias dos coíotes (traficantes de pessoas) cujo pagamento pode variar de 500 a 4 mil dólares (os dados são controversos).

# PRINCIPAIS ROTAS DO FLUXO MIGRATÓRIO DE HAITIANOS PARA O BRASIL



Figura 1 – Principais rotas do fluxo migratório de haitianos para o Brasil  
Fonte: IMDH, 2012.

Os haitianos que chegaram ao Brasil tentaram o enquadramento no status de refúgio, entretanto, eles tiveram a sua solicitação negada, pois, conforme exposto anteriormente, não são considerados refugiados por não se incluírem nos requisitos da Convenção de Genebra de 1951 e também da Lei brasileira do Refúgio 9.474/97, muito embora o inciso III da lei brasileira considere que “devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país” dando interpretação ampla, na qual os haitianos poderiam ser reconhecidos como refugiados pelo governo brasileiro. Existiu inclusive, ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal sobre essa questão. Porém, o juiz federal confirmou a decisão do CONARE, e manteve a decisão numa interpretação restritiva de não considerá-los refugiados.

Assim, coube ao CONARE remeter os pedidos de refúgio dos haitianos ao CNIg que,

após ampla reflexão e análise da situação do Haiti e das graves consequências que o terremoto de janeiro de 2010 causou na população e em toda a estrutura social e governamental, decidiu conceder Residência Permanente por razões humanitárias, com base na Resolução n. 27/98, que trata dos casos omissos e especiais. “Na aplicação da resolução normativa 27/98, o CNIg tem considerado as políticas migratórias estabelecidas para considerar como “especiais” os casos que sejam “humanitários”, isto é, aqueles em que a saída compulsória do migrante do território nacional possa implicar claros prejuízos à proteção de seus direitos humanos e sociais fundamentais” (MTE, 2011).

Este foi o respaldo legal para a solução migratória de caráter humanitário para os haitianos beneficiando-os com residência permanente. Inicialmente, o CNIg optou por regularizar a residência permanente por razões humanitárias a situação migratória dos haitianos que já estavam no país. Nesse

contexto, dos mais de 5.200 pedidos de “refúgio” apresentados formalmente por haitianos, já foram aprovados 2.307 processos, concedendo-lhes, como já referido, residência permanente por motivos humanitários (IMDH, 2012).

Em síntese, os haitianos, ao chegarem ao Brasil, têm apresentado pedido de refúgio, mas, sendo eles efetivamente imigrantes, a solução migratória concedida pelo Conselho Nacional de Imigração é a Residência Permanente por razões humanitárias. De acordo com a resolução do CNIg, todos os imigrantes haitianos que já estão em terras brasileiras terão permissão para permanecer aqui por até cinco anos. Findo esse prazo, poderá continuar no Brasil, solicitando a permanência definitiva,

desde que comprove que esteja trabalhando regularmente.

A listagem dos haitianos que obtiveram a Residência Permanente é publicada no Diário Oficial da União e os beneficiados têm de levar a cópia da página na qual foi publicada o seu nome e fazer seu registro na Polícia Federal no prazo de 90 dias, contados a partir da publicação. Já saíram várias publicações no Diário Oficial da União, entre a primeira em 28 de abril de 2011, à última listagem (Figura 2), datada em 10 de julho de 2013 (a mais recente do encerramento deste artigo) e que concede residência a 50 pessoas. O governo estima que cerca de 9 mil autorizações de residência foram concedidas a haitianos no Brasil.

Figura 2 – Publicação no Diário Oficial da União em 10 de julho de 2013

Diário Oficial da União - Seção 1		ISSN 1677-7042	43
Nº 131, quarta-feira, 10 de julho de 2013			
<p>MARIA HUK GODINHO - W431235-0, natural da Alemanha, nascida em 23 de abril de 1946, filha de Sérgio Huk e de Olga Huk, residente no Estado do Rio Grande do Sul (Processo nº 08444.000692/2012-65).</p> <p>PAULO ABRÃO</p> <p>DESPACHOS DO SECRETÁRIO</p> <p>Considerando o que consta do processo administrativo MJ nº 08018.011637/2012-96, APROVO a transferência do nacional espanhol MIGUEL JIMENEZ CALDERON para o cumprimento, no país de nacionalidade, do restante da pena a que foi condenado pela Justiça brasileira, com fundamento no art. 5º, item 3, do Tratado de Transferência de Presos celebrado entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha, assinado aos 7 de novembro de 1996 e promulgado pelo Decreto nº 2.576, de 30 de abril de 1998.</p> <p>Considerando o que consta do processo administrativo MJ nº 08018.012807/2012-50, APROVO a transferência da nacional boliviana IVANNA DEL CARPIO RODRIGUEZ para o cumprimento, no país de nacionalidade, do restante da pena a que foi condenada pela Justiça brasileira, com fundamento no art. 5º, itens 3 e 6, do Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia sobre a Transferência de Nacionais Condenados, assinado aos 26 de julho de 2007 e promulgado pelo Decreto nº 6.128, de 20 de junho de 2007.</p> <p>PAULO ABRÃO</p> <p>DEPARTAMENTO DE ESTRANGEIROS</p> <p>DESPACHOS DA DIRETORA ADJUNTA</p> <p>Tendo em vista a autorização para concessão de permanência no País, outorgada pelo Conselho Nacional de Imigração nos autos do processo nº 46094.002393/2013-43, com base na Resolução Normativa nº 27 de 25/11/1998, publicada no Diário Oficial da União de 24 de abril de 2013, Seção 01, pag. 97, DEFIRO a permanência no País da nacional alemã INES AURICH. Processo Nº 46094.002393/2013-43 - INES AURICH.</p> <p>Tendo em vista a autorização para concessão de permanência no País, outorgada pelo Conselho Nacional de Imigração nos autos do processo nº 46094.006151/2013-01, com base na Resolução Normativa nº 27 de 25/11/1998, publicada no Diário Oficial da União de 24 de abril de 2013, Seção 01, pag. 97, DEFIRO a permanência no País do nacional panamenho ISAC MONTENEGRO RONONER.</p>		<p>Tendo em vista a autorização para concessão de permanência no País, outorgada pelo Conselho Nacional de Imigração nos autos do processo nº 46880.000233/2012-97, com base na Resolução Normativa nº 77 de 29/01/2008, publicada no Diário Oficial da União de 24 de abril de 2013, Seção 01, pag. 97, DEFIRO a permanência no País da nacional italiana MARTA RIGHI. Processo Nº 46880.000233/2012-97 - MARTA RIGHI.</p> <p>Tendo em vista a autorização para concessão de permanência no País, outorgada pelo Conselho Nacional de Imigração nos autos do processo nº 46215.031715/2012-31, com base na Resolução Normativa nº 77 de 29/01/2008, publicada no Diário Oficial da União de 24 de abril de 2013, Seção 01, pag. 97, DEFIRO a permanência no País do nacional italiano CLAUDIO CURZLI. Processo Nº 46215.031715/2012-31 - CLAUDIO CURZLI.</p> <p>Tendo em vista a autorização para concessão de permanência no País, outorgada pelo Conselho Nacional de Imigração nos autos do processo nº 46215.030816/2012-95, com base na Resolução Normativa nº 77 de 29/01/2008, publicada no Diário Oficial da União de 24 de abril de 2013, Seção 01, pag. 97, DEFIRO a permanência no País da nacional venezuelana GERALDINE BEATRIZ FUENMAYOR FUENMAYOR. Processo Nº 46215.030816/2012-95 - GERALDINE BEATRIZ FUENMAYOR FUENMAYOR.</p> <p>Tendo em vista a autorização para concessão de permanência no País, outorgada pelo Conselho Nacional de Imigração nos autos do processo nº 46207.011016/2012-74, com base na Resolução Normativa nº 77 de 29/01/2008, publicada no Diário Oficial da União de 24 de abril de 2013, Seção 01, pag. 97, DEFIRO a permanência no País do nacional italiano AVERARDO PERAZZINI. Processo Nº 46207.011016/2012-74 - AVERARDO PERAZZINI.</p> <p>Tendo em vista a autorização para concessão de permanência no País, outorgada pelo Conselho Nacional de Imigração nos autos do processo nº 46215.034133/2012-15, com base na Resolução Normativa nº 77 de 29/01/2008, publicada no Diário Oficial da União de 24 de abril de 2013, Seção 01, pag. 97, DEFIRO a permanência no País do nacional espanhol JOAQUÍN CACHON RODRIGUEZ. Processo Nº 46215.034133/2012-15 - JOAQUÍN CACHON RODRIGUEZ.</p> <p>Tendo em vista a autorização para concessão de permanência no País, outorgada pelo Conselho Nacional de Imigração nos autos do processo nº 47738.000013/2013-12, com base na Resolução Normativa nº 77 de 29/01/2008, publicada no Diário Oficial da União de 24 de abril de 2013, Seção 01, pag. 97, DEFIRO a permanência no País do nacional australiano WILLIAM LAWRENCE MARSHALL. Processo Nº 47738.000013/2013-12 - WILLIAM LAWRENCE MARSHALL.</p> <p>Tendo em vista a autorização para concessão de permanência no País, outorgada pelo Conselho Nacional de Imigração nos autos do processo nº 46094.008767/2013-17, com base na Resolução Normativa nº 77 de 29/01/2008, publicada no Diário Oficial da União de 24 de abril de 2013, Seção 01, pag. 97, DEFIRO a permanência no País do nacional espanhol JOAQUÍN CACHON RODRIGUEZ. Processo Nº 46094.008767/2013-17 - JOAQUÍN CACHON RODRIGUEZ.</p>	
NE	Processo Nº 08221.000457/2012-73 - GENOL MEUS	Processo Nº 08221.000460/2012-97 - CHRISTIANE LAI	
LIN	Processo Nº 08221.000357/2012-47 - DENOUALD ESTER	Processo Nº 08221.000374/2012-84 - ELIBERT LAIME	
DORD	Processo Nº 08221.000388/2012-06 - ELINORD FLEURI	Processo Nº 08221.000684/2012-07 - EZECHIEL THO	
MAS	Processo Nº 08221.000375/2011-52 - FERNAND STER	Processo Nº 08221.000376/2012-73 - FRITZNEL LEVEIL	
LING	Processo Nº 08221.000376/2012-73 - FRITZNEL LEVEIL	Processo Nº 08221.000377/2011-41 - JEANNOT SIMEON	
LE	Processo Nº 08221.000377/2011-41 - JEANNOT SIMEON	Processo Nº 08221.000071/2012-61 - JOENNY AGENOR	
	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	
TIN	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	
CIN	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	
TISTE	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	
COTIN	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	
PIERVIL	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	
SAINT VICTOR	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	
FREDERIC	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	
TE	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	
CHARLES	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	
BIEN	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	
TOR	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	Processo Nº 08221.000354/2012-11 - JACQUELINE ESTA	

Fonte: Imprensa nacional (jul/2013)

Dada a intensidade do fluxo de haitianos, cabe uma ação coordenada de órgãos públicos (município, estado e Federação) nas diversas etapas do processo migratório no território brasileiro: a chegada, a documentação, o deslocamento em busca de trabalho, a inserção no mercado laboral e nas políticas sociais do Estado brasileiro, além de suporte na qualificação profissional, no aprendizado da língua, na introdução à cultura local e, também no âmbito da preservação de sua cultura (MILESI, 2012). As denúncias de dificuldades,

a falta de assistência e até a fome tornaram-se frequentes.

As organizações não governamentais exerceram um protagonismo exemplar nessa questão, a exemplo da Rede Solidária para Migrantes e Refugiados (constituída por mais de 50 entidades), atuou de maneira articulada no processo de partilha de informações, no encaminhamento dos haitianos em busca de trabalho e na acolhida na cidade ou região de destino, como nas demandas frente ao estado brasileiro, e na partilha dos poucos recursos

existentes (MILESI, 2012).

Entretanto, a reação do governo desde o início de 2012 foi adotar uma série de medidas que visam a conter o fluxo de deslocamento dos haitianos ao Brasil. Uma delas é a concessão do visto direto na embaixada do Brasil no Haiti, com uma cota de 100 vistos por mês por razões humanitárias, com base na resolução normativa nº 97 da CNIG, que permite conceder até 1.200 desses vistos ao ano aos haitianos que desejam vir ao Brasil (excluem-se da cota os demais tipos de vistos).

Para se candidatar ao visto, o postulante deve ter passaporte em dia, ser residente no Haiti (o que deve ser comprovado por atestado de residência) e apresentar atestado de bons antecedentes. Com todos os documentos em mãos, deve ainda pagar US\$ 200 para a emissão do visto. A ampla maioria não tem a documentação necessária. Além das dificuldades burocráticas, o desconhecimento sobre a resolução brasileira, que permite a emissão de 1,2 mil vistos permanentes por ano a haitianos, é um entrave à maior concessão de permissões. No primeiro mês em que vigorou a resolução a embaixada brasileira em Porto Príncipe concedeu apenas 30% da cota (FELLET, 2012).

Mesmo diante das dificuldades que os haitianos terão para conseguir o visto, o governo afastou a possibilidade de ampliar a cota de vistos concedidos aos haitianos sob a alegação de coibir a ação do crime organizado que, segundo o governo, tira proveito dessas migrações. Na esteira dos acontecimentos, o Peru também passou a exigir visto de entrada para haitianos. O país faz parte da principal rota utilizada pelos haitianos para acessar o Brasil.

Há também a ameaça constante de quem estiver em situação irregular, os haitianos que entrarem no país sem visto prévio serão notificados e podem ser deportados. Até agora, sabe-se que apenas alguns receberam notificação, e, por enquanto, o governo desconsidera arcar com o custo da deportação.

Por decisão do Conselho Nacional para os Refugiados (CONARE), os haitianos não poderão entrar no país na condição de refugiados políticos, pois entende que a motivação para deixar o país é a vulnerabilidade econômica local. Assim, o CONARE não encontra amparo para deferir seus pedidos de refúgio, embora essa resolução precise ser ponderada, pois, ainda há instabilidade política

no país e cada caso precisa ser estudado. As medidas adotadas não poderão, portanto, impedir que haitianos peçam refúgio político no Brasil, e comprovem essa condição.

O discurso securitário do governo vem também na promessa de aumentar o patrulhamento nas áreas de fronteiras. A Polícia Federal e a Agência Brasileira de Inteligência (ABIN) já foram acionadas para ampliar a vigilância das áreas limítrofes. Sobre essa questão, as fronteiras amazônicas apresentam um particular desafio, uma vez que o controle do Estado sobre elas é incipiente, assim como a integração da região com o resto do país. Há outros desafios cuja magnitude torna a tarefa ainda mais complicada: conflitos indígenas e fundiários, tráfico transnacional de drogas, degradação ambiental em larga escala, pobreza e violência, fazendo da Amazônia um complexo mosaico geopolítico (HALL, 1989; HECHT AND COCKBURN, 1989), assim como uma 'fronteira discursiva' em que se jogam as representações nacionais e nacionalistas sobre este imenso espaço sob soberania brasileira.

Faz parte das atribuições do Estado estabelecer regras para a entrada e a residência de não nacionais no próprio território (as assim chamadas políticas de admissão e de estada). No entanto, é importante que o controle das fronteiras não se transforme num fechamento das mesmas, tampouco em caminho de criminalização de quem entra e reside no território em situação de irregularidade administrativa (MILESI, 2012).

## MITOS E CONTRADIÇÕES

Sabemos que a questão migratória é sempre cercada de mitos. Falta-nos a percepção da migração como um fenômeno social positivo. O número de estrangeiros residentes no Brasil é pequeno – cerca de 1% da população (IMS, 2008). Portanto, o Brasil não se encontra frente a uma questão de exagerados fluxos migratórios e nem há no país uma presença exagerada de imigrantes.

“O Brasil nunca foi e segue não sendo destino preferencial de uma migração cuja dinâmica o Itamaraty e outros ministérios insistem em ignorar. Há por volta de 3,5 milhões de haitianos espalhados por dezenas de países em três continentes, todos abrigando comunidades consideravelmente maiores



e infinitamente mais bem acolhidas que no Brasil.” (Ventura e Illes, 2012).

O Brasil já teve sua Lei das Cotas migratórias durante o governo de Getúlio Vargas, que é identificado como tendo sido bastante rigoroso em criar restrições à entrada de imigrantes. Durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1933, a idéia de “branqueamento” da população brasileira com imigrantes europeus foi defendida. O resultado foi a aprovação da Lei de Cotas que estabelecia cotas de imigração sem fazer menção a raça ou nacionalidade, e proibia a concentração populacional de imigrantes. Segundo o texto constitucional, o Brasil só poderia receber, por ano, no máximo 2% do total de imigrantes da cada nacionalidade que tinha imigrado nos últimos 50 anos. Apenas os portugueses foram excluídos dessa lei (GERALDO, 2009).

Nos últimos 20 anos, segundo o Itamaraty, o caso dos haitianos é o primeiro em que o governo decide impor um limite para a entrega de vistos a estrangeiros (SINDITAMARATY, 2012). Além disso, o governo brasileiro segue a regra da reciprocidade. Muito embora o Haiti não exija visto dos brasileiros. A postura controversa do governo brasileiro se revela no não cumprimento da reciprocidade diplomática e também no discurso governamental. Dois excertos apresentam essa controvérsia:

Presidente Dilma Rousseff : “Que atire a primeira pedra quem não tiver telhado de vidro. Nós temos no Brasil. Sendo assim, concordo em falar de direitos humanos de uma perspectiva multilateral” (CORREIO BRAZILIENSE, 2012).

Embora seu predecessor, o ex-presidente Lula da Silva, considerasse: “Injustas as políticas migratórias adotadas em alguns países ricos” (PRESSENZA, 2012). E aprovou, em 2009, uma anistia que regularizou cerca de 44 mil estrangeiros ilegais que, até o momento não consta que tenham causado prejuízo ao país.




Ao implantar um sistema de cotas, esta medida converte o tema da migração em tema securitário que nos faz revisitar também a expressão Haitianismo. “...quando da independência do Haiti, influenciada pela Revolução Francesa, é considerada a única revolta de escravos bem-sucedida desde a Antiguidade clássica. Esse capítulo da história enche de orgulho os afro-descendentes latino-americanos, como símbolo da abolição.

Na época, provocou temor nas nações escravocratas – Estados Unidos, Brasil e Cuba.” (MILANI, 2008).




Outro problema das cotas é de não serem vistos como cidadãos, mas apenas como números. O afluxo de haitianos no país não irá se extinguir, pelo contrário, tem toda probabilidade de continuar. Em primeiro lugar, porque as causas da migração estão ligadas diretamente ao processo de reconstrução de um país, processo este lento. Em segundo lugar, não é difícil encontrar anúncios diariamente nos jornais e na TV da perda de vidas em alto mar entre pessoas que estão tentando fugir do Haiti por causa das difíceis condições de vida no país. As medidas adotadas não vão intimidar a imigração. A tendência desses imigrantes é acabar na clandestinidade e aumentar o risco das condições de vida indigna nas fronteiras e isso não é condizente com uma política humanitária.

Por fim, ao conter no número de imigrantes haitianos, o país se comporta de forma contraditória ao recordarmos o protagonismo exercido na coordenação do Processo de Paz e reconstrução do Haiti (MINUSTAH), liderado pelo Brasil e sob os auspícios da ONU em junho de 2004, depois do exílio do presidente Jean-Bertrand Aristide em consequência dos conflitos armados. Essa intervenção é um processo de reconstrução do Estado (*statebuilding*) no país após ser considerado uma falência estatal e consoante, a responsabilidade de garantir a paz (*peacebuilding*). A presença do Brasil no comando da Minustah talvez seja uma das razões principais para a vinda desses haitianos para o país. O Haiti é um país que tem um histórico de intervenções desde a década de 90, no período de 1990 a 2000, foram seis missões de paz distintas aprovadas pelo conselho de segurança da ONU. A partir de 2012, um efetivo de 200 homens faz parte de uma retirada gradual das tropas brasileiras no Haiti, processo que deverá durar até 2016.



A intervenção mais discutida sobre os haitianos, nos círculos políticos, veio de um conservador que trabalhou com Ronald Reagan e George W. Bush: Elliot Abrams. Sua tese é a de que a diáspora é uma forma mais eficaz de ajudar o Haiti e os países deveriam se abrir para receber refugiados de lá. Ele argumenta que um terço do orçamento haitiano é financiado pelos imigrantes. Mas os US\$ 1,9 bilhão que enviam ainda está abaixo



do que mandam para seus países dominicanos e hondurenhos, que enviam, respectivamente, US\$ 3 bilhões e US\$ 2,7 bilhões. O argumento de Elliot, bombardeado pelos conservadores e apoiado pela esquerda, principalmente a revista Mother Jones, é simples: a ajuda internacional ao Haiti é de US\$ 900 milhões, metade do que enviam os próprios haitianos. Nesse ritmo, argumenta, a reconstrução seria mais rápida com o aumento da diáspora. Por via das dúvidas, os EUA colocaram Bill Clinton como representante da ONU para a reconstrução do Haiti. Sua missão é acionar os organismos internacionais e também levar a indústria para o país. Os Estados Unidos têm a soberania sobre a costa haitiana, para garantir também a repressão ao movimento de *boat people* (GABEIRA, 2012).





O melhor redutor de pobreza no Haiti tem sido a emigração<sup>1</sup>. Há cerca de meio milhão de haitianos nos Estados Unidos, e suas remessas para os parentes em casa ajudam bastante a economia. No Canadá, lar de outra diáspora significativa, a governadora-geral do país é uma imigrante do Haiti. Pesquisadores têm sugerido que a melhor maneira de auxiliar o desenvolvimento haitiano é criar programas de vistos de trabalho, mesmo que temporários<sup>2</sup>. Tais indicações foram feitas pensando nos EUA, mas aplicam-se também ao Brasil (SANTORO, 2012).



Na análise de Gabeira (2012) o movimento de saída do Haiti continua (...) Foi criado pelo governo (americano) um sistema de proteção temporária, TPS, que dá um prazo para se legalizarem e determina o fechamento da concessão para os próximos. O Brasil ofereceu algo parecido: carteira de trabalho e CPF para os que vieram e vigilância para evitar grandes movimentos não planejados.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A questão dos haitianos no Brasil revela a falta de uma política migratória consistente. Mas, mesmo que o Brasil tivesse um arcabouço jurídico-legal avançado, este não seria suficiente para lidar com a questão do afluxo de haitianos em seu território. O Brasil é um país de muitas contradições (políticas, sociais e econômicas) e o caminho para a regularização de um imigrante é burocrático e moroso. Soma-se a isso a falta de medidas de assistência social e integração local e até

mesmo de acesso a políticas públicas. Ou seja, terminado o processo de regularização da migração, o desafio permanece para integrá-los na sociedade, pois existem poucas e pontuais políticas públicas de atendimento.

A reflexão crítica sobre a temática leva a crer que o Brasil tem um grande desafio pela frente. Além de ter tomado medidas tardias, porém apropriadas em relação à regularização jurídica dos migrantes já em território nacional, impôs visto e cotas na origem, limitando as emissões do visto humanitário. O país ainda precisa se preparar com relação aos haitianos que continuam a vir e dos que virão, pois essas medidas não vão impedir que eles continuem entrando ilegalmente. Está posto o dilema: vamos deportar esses seres humanos para um país onde fazemos uma intervenção humanitária? Qual será o papel desempenhado pelo Brasil na esfera da política internacional?

Sósendo capaz de responder politicamente a estas questões será possível implementar uma política migratória consistente. O Estado brasileiro poderia protagonizar uma rede de proteção e assistência humanitária em nível local (União, estados e municípios) e global (especialmente de países sul-americanos) com a participação da sociedade civil organizada e organizações internacionais humanitárias.


No dia 29 de abril de 2013 o governo federal acabou com o limite de vistos permanentes em caráter humanitário para os haitianos, a decisão foi publicada na edição do Diário Oficial da União. Mas ainda são necessárias outras ações, como a redução da burocracia e a realização de acordos entre o Brasil e a República Dominicana, o Equador, o Peru e a Bolívia, que são países da rota migratória. Centenas de haitianos continuam a entrar de forma ilegal pelas fronteiras, muitos deles querem retornar ao Haiti em condições de contribuir para o desenvolvimento do seu país. Se o Brasil se ocupasse de tal tarefa, estaria na vanguarda de uma política migratória pautada pelos direitos humanos e, concomitantemente, ajudando no desenvolvimento do Haiti.

## NOTAS


<sup>1</sup>.Ver em [http://www.foreignpolicy.com/articles/2012/01/09/the\\_haitian\\_migration](http://www.foreignpolicy.com/articles/2012/01/09/the_haitian_migration)

<sup>2</sup>.Ver em <http://www.cgdev.org/content/publications/detail/1425540/>


## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS




ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados. <http://www.acnur.org/t3/portugues/> acesso em 10/04/2012.




Black, R. **Environmental refugees: myth or reality? In: new issues in refugee research, working paper no. 34** Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees, (2001).




BLOG do Ministério da Justiça do Brasil. <http://blog.justica.gov.br/inicio/governo-federal-ja-regularizou-cerca-de-9-mil-haitianos> capturado em 17/07/2013.




Castles, S. **Environmental change and induced migration: making sense of the debate working paper no. 70** Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees, (2002).




CGDEV. **Migration as a Tool for Disaster Recovery: U.S. Policy Options in the Case of Haiti.** <http://www.cgdev.org/content/publications/detail/1425540/> capturado em 26/09/2012.




CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm) capturado em 26/09/2012.



Correio Braziliense. Presidente Dilma Rousseff chega ao Haiti após breve visita a ilha de Cuba. [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2012/02/01/interna\\_mundo,288468/presidente-dilma-rousseff-chega-ao-haiti-apos-breve-visita-a-ilha-de-cuba.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2012/02/01/interna_mundo,288468/presidente-dilma-rousseff-chega-ao-haiti-apos-breve-visita-a-ilha-de-cuba.shtml) capturado em 26/09/2012.



Derani, Cristiane. **Dicionário de Direitos Humanos, Refugiados Ambientais.** <http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=Refugiado%20Ambiental> capturado em 01/05/2012.



Dolisca F, McDaniel JM, Teeter LD, Jolly CM. **Land tenure, population pressure, and deforestation in Haiti: The case of Forêt des Pins Reserve.** Journal of Forest Economics, 13 (4), pp. 277-289, (2007).

Fellet, João. **Após nova regra, Brasil só concede 30% da cota de vistos a haitianos.** [http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/02/120228\\_haitianos\\_visto\\_jf.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/02/120228_haitianos_visto_jf.shtml) capturado em 26/09/2012.

Gabeira, Fernando. **A parte brasileira da diáspora haitiana.** <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,a-parte-brasileira-da-diaspora-haitiana,707339,0.htm> capturado em 26/09/2012.

Geraldo, Endrica. **A “lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil.** Cad. AEL, v.15, n.27, (2009).

Hall AL. **Developing Amazonia: deforestation and social conflict in Brazil's Carajás programme** Manchester University Press,(1989).

Hecht, S and Cockburn, A. **The fate of the forest: developers, destroyers and defenders of the Amazon** London: Verso, (1989).

Human Rights Watch. **World Report 2011: Haiti.** <http://www.hrw.org/world-report-2011/haiti> capturado em 20/02/2012

Huntington, Samuel. **O Choque das Civilizações.** Editora Objetiva, (1997).  
IMDH. **Instituto de Migrações e direitos humanos.** Disponível em: <http://www.migrante.org.br/IMDH> Acesso em 01/05/2012.

IMDH. **Guia de Informações sobre trabalho aos Haitianos.** (2012)


Imprensa Nacional. **Diário Oficial da União.** <http://portal.in.gov.br/> capturado em 26/09/2012.

IMS, International Migrant Stock, the 2008 Revision. <http://esa.un.org/migration/> capturado em 26/09/2012.


IOM. **Organização Internacional de Migrações** <http://www.iom.int/jahia/Jahia/definitional-issues> Capturado em 30/04/2012.

Jubilut, Liliana Lira. **O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro.** São Paulo:


Método,(2007).




Kenny, Charles. **The Haitian Migration.** [http://www.foreignpolicy.com/articles/2012/01/09/the\\_haitian\\_migration](http://www.foreignpolicy.com/articles/2012/01/09/the_haitian_migration) capturado em 26/09/2012.




Kibreab, G. Migration, environment and refugeehood. In: **Zaba B, Clarke J (eds) Environment and population change.** International Union for the Scientific Study of Population, Derouaux Ordina Editions, Liège,(1994).




Kibreab, G. **Environmental causes and impact of refugee movements: a critique of the current debate.** Disasters 21(1):20-38, (1997).




Leão, Renato Zerbini R. (Comp.). **O reconhecimento dos refugiados pelo Brasil: decisões comentadas do CONARE.** Brasília: CONARE; ACNUR, (2007).




Lee, S. **Environmental matters: conflict, refugees and international relations.** World Human Development Institute Press, Seoul and Tokyo, (2001).




LEI 6.815. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm) capturado em 26/09/2012.




Massey D, Axinn W, Ghimire D. **Environmental change and out-migration: evidence from Nepal. Report 07-715.** Population Study Center. University of Michigan. Institute for social research, (2007).



McGregor, JA. **Refugees and the environment.** In: **Black R, Robinson V (eds) Geography and refugees: patterns and processes of change.** Belhaven Press, London, pp 159-170, (1993).



Menezes, Fabiano L. **Em defesa da descaracterização do conceito de refugiado ambiental.** In **Wagner Menezes.** Estudos de Direito Internacional: Anais do 8.º Congresso Brasileiro de Direito Internacional, v. XX. Curitiba: Juruá,(2010).



Milani, Aloísio. **Revolução Negra.** [http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/revolucao\\_negra\\_5.html](http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/revolucao_negra_5.html), edição 51 - Janeiro

2008, capturado em 26/09/2012.

Milesi, Rosita. **Brasil e os desafios da lei de migrações. Entrevista especial com Rosita Milesi.** <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/505828-entrevista-especial-com-rosita-milesi-> capturado em 26/09/2012.

Mozine, Augusto. Freitas, Tiago, Rodrigues, Viviane. **Migrações ambientais e direitos humanos: o discurso da mídia de massa e os haitianos na Amazônia.** 7º encontro anual da Andhep (UFPR), Curitiba, (2012).

MTE. Ministério do Trabalho e Emprego. Extra-to do voto aprovado pelo CNlg em reunião de 13/03/2011. [http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D308E21660130D7CE9FAD-1DD9/ata\\_cnlg\\_20110316.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D308E21660130D7CE9FAD-1DD9/ata_cnlg_20110316.pdf) capturado em 26/09/2012.

Myers, N. **Environmental refugees in a globally warmed world.** Bioscience 43:752-761, (1993).

Myers N, Kent J. **Environmental exodus: an emergent crisis in the global arena.** Climate Institute, Washington, DC, (1995).

Pressenza. <http://www.pressenza.com/pt-pt/2009/07/lula-sanciona-anistia-aos-estrangeiros-e-critica-politica-migratrias-dos-paises-ricos/> capturado em 24/10/2012. PL 5.655.

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=443102> capturado em 26/09/2012.

RODRIGUES, Viviane Mozine (org.). **Direitos humanos e refugiados.** Vila Velha, ES: UVV. (2006).

Santoro, Mauricio. **Haiti e Brasil: imigração e desenvolvimento.** <http://todososfogos.blogspot.pt/2012/01/haiti-e-brasil-imigracao-e.html> capturado em 26/09/2012.

Sarlet, Wolfgang Ingo. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição da República de 1988.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, (2002).

SINDITAMARATY. A questão dos imigrantes haitianos. <http://www.sinditamaraty.org.br/post.php?x=1647> capturado em 26/09/2012.



UNHCR, Haiti: Eight Months After the Earthquake. UNHCR, October (2010).

capturado em 26/09/2012.

Ventura, Deisy e Illes, Paulo. Qual a política migratória do Brasil ? <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1121>

Warner K, Hamza M, Oliver-Smith A, Renaud F, Julca A. Climate change, environmental degradation and migration Natural Hazards 55: 689-715, (2010).

## Legislação Citada

Ano	Lei	Tema
1951	Convenção de Genebra	A Convenção de Genebra define o conceito universal de refugiado bem como seus direitos e deveres. Entretanto, definiu o termo refugiado de forma limitada temporal e geograficamente.
1967	Protocolo adicional a Convenção de Genebra	Em razão das limitações temporal e geográfica da Convenção de Genebra foi estabelecido, o Protocolo de 1967 sobre o Estatuto dos Refugiados com a finalidade de ampliar o alcance da definição de refugiado.
1980	6.815 do Estatuto do Estrangeiro	Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração.
1984	Declaração de Cartagena	A Declaração de Cartagena surgiu no contexto dos conflitos que afetaram gravemente a América Central no final dos anos setenta e principalmente durante os anos oitenta e representa também uma ampliação da definição do refúgio.
1988	Constituição Federal do Brasil	Também chamada de “Constituição Cidadã” é a lei maior, a Carta Magna, que organiza o Estado brasileiro.
1997	9.474 da Lei do Refúgio brasileira	Amplia a definição do refúgio e cria o Comitê Nacional para Refugiados.
1998	RN 27 CNIg	Disciplina a avaliação de situações especiais e casos omissos pelo Conselho Nacional de Imigração.
2009	PL 5.655	Dispõe sobre o ingresso, permanência e saída de estrangeiros no território nacional, o instituto da naturalização, as medidas compulsórias, transforma o Conselho Nacional de Imigração em Conselho Nacional de Migração, define infrações e dá outras providências. Projeto de lei que depende de aprovação no congresso.
2012	RN 97 CNIg	Dispõe da concessão do visto permanente por razões humanitárias, concedido pelo Ministério das Relações Exteriores, por intermédio da Embaixada do Brasil em Porto Príncipe na ordem de até 1.200 (mil e duzentos) vistos por ano.
2012	PL 236	Reforma do código penal brasileiro, Capítulo XV – Crimes Relativos a Estrangeiros (art. 452 ao 457).

# E EU TÃO SINGULAR FIZ O PLURAL: NOVOS CAMINHOS TECIDOS PARA O TELECURSO 2000 NOS VARADOUROS DO ACRE

Wagner da Costa Silva  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

O artigo “E eu tão singular fiz o plural: novos caminhos tecidos para o Telecurso 2000 nos Varadouros do Acre” ancora-se nos estudos do cotidiano e educação para investigar que novos olhares professoras/es e alunas/os do Projeto Poronga, desenvolvido no Acre há 10 anos e que utiliza a metodologia da Fundação Roberto Marinho, lançam às teleaulas. A partir desses olhares, ressignificam os conteúdos, encontrando atalhos para fugir daquilo que chega pronto, formatado para o consumo nas escolas. O trabalho mostra que nas relações tecidas em sala de aula, surge outro Telecurso, a partir dos muitos movimentos construídos por aqueles que dão vida ao ambiente escolar. A pesquisa ancora-se nas obras de Paulo Freire e Regina Leite Garcia.

**Palavras-chave:** Varadouros do Acre. Projeto Poronga. Telecurso.

## TELECURSO 2000: UMA HISTÓRIA DE CONTRADIÇÕES

A história do Telecurso no Brasil remete à década de 70, quando a Rede Globo de televisão, principal meio de comunicação de nosso país, cria a Fundação Roberto Marinho, em 1978. Empresa sem fins lucrativos produz, em parceria com o Ministério da Educação e a Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura de São Paulo, o Telecurso 2º Grau, que se constituiu na primeira experiência de teleeducação com abrangência em todo o território nacional.

Criada pelo jornalista Roberto Marinho, a Fundação diz ter como missão contribuir para a solução dos problemas educacionais por meio do uso dos meios de comunicação. Em um país de dimensões continentais como o Brasil e que apresentava baixos índices de escolarização, além de ser uma proposta simpática aos olhos dos governantes do Regime Militar, com os quais a emissora era alinhada, a iniciativa

poderia também ter um retorno positivo junto à população.

Fundada a partir de um convênio mal explicado com a empresa americana de comunicação *Time Life*, a criação da Rede Globo de Televisão foi bastante mal recebida pela população brasileira, num momento em que investimentos estrangeiros feitos em empresas de comunicação nacionais eram proibidos.

O site da instituição ([www.frm.org.br](http://www.frm.org.br)) coloca que o mentor do projeto, jornalista Roberto Marinho, *acreditava na televisão como instrumento para levar educação ao maior número possível de lares brasileiros*.

De acordo com Siebert (2005), a evolução do Telecurso desenvolve-se em três diferentes momentos. A primeira fase tem início em 1978 quando a Rede Globo de Televisão começa a transmitir o Telecurso 2º Grau. Assistindo aos programase comprando os fascículos que eram vendidos nas bancas de jornal, as pessoas podiam concluir os ensinoss Fundamental e Médio (na época chamados de 1º e 2º graus). O diploma era conseguido por meio das provas aplicadas pelo próprio governo. Para chamar atenção do maior número de pessoas, a emissora usou figuras conhecidas do seu *casting* para protagonizar as teleaulas. Nomes como Marília Gabriela e Denis Carvalho, foram alguns dos primeiros apresentadores.

As disciplinas ofertadas nesse primeiro momento foram as seguintes: Geografia, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, Inglês, Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil. Química, Física e Biologia. Eram divididas em módulos que duravam um semestre, depois de cumpridos os três módulos os inscritos participavam dos exames supletivos realizados pelas Secretarias de Educação. As teleaulas, com 15 minutos de duração eram transmitidas diariamente para todo o Brasil por 39 emissoras, incluindo a Rede Globo e afiliadas e mais 9 TVs educativas. Na TV Globo a exibição acontecia no período da manhã, e nas demais emissoras educativas

do país em horários alternados.

Com a venda do material para acompanhamento das teleaulas sendo realizado em bancas de jornais, Claro (2005) aponta que já existia nesse procedimento um indício do processo de mercantilização da educação que tomaria conta do nosso país, em que empresas como a Fundação Roberto Marinho, por exemplo, vendem seus materiais para secretarias de educação de estados e municípios, sem que possuam relações efetivas com as localidades, precarizando o trabalho dos professores e comprometendo, em muitos casos, a formação dos estudantes.

O argumento da autora vai ao encontro do que fala Gentili (2001). Para o autor, o que acontece em nosso país é um processo de mercantilização da educação, no qual as instituições escolares têm se tornado, cada vez mais, alvo dos produtos emanados da cultura de massa e de poderosos conglomerados de mídia, como as Fundações Roberto Marinho e Victor Civita, que têm financiado projetos educativos, para os quais produzem materiais didáticos e paradidáticos em suas indústrias editoriais, recebendo apoio do Estado que compra tais produções ou as financia.

Essa relação das empresas privadas com instituições públicas se materializam nos inúmeros convênios que anualmente são assinados. De acordo com o site da instituição, a FRM desenvolve atualmente projetos junto às secretarias de educação dos seguintes estados: Acre, Projeto Poronga; Pernambuco, Projeto Travessia; em Minas Gerais, Projeto Floração e nas prefeituras de Brumadinho, Cavalcante, Governador Valadares, São Gonçalo do Rio Baixo, Itabira; Rio de Janeiro, Projetos Autonomia e Autonomia Carioca e Azul Marinho; TV Globo São Paulo, funcionários que não completaram os estudos. Além das 26 Federações de Indústria do país; Pará, com as prefeituras de Parauapebas, Bacarena, Moju, Ourilândia do Norte e no município Canaã dos Carajás, com o Projeto Alfabetizar Eja.

Em sua maioria, os programas supracitados estão relacionados com mudanças de índices de correção de fluxo, o que mostra claramente o intuito de usar a educação como mola propulsora de propaganda política. A partir da mudança de índices, como destaca Frigotto (2001), a mercantilização que vem ocorrendo em nosso país *coloca a educação a serviço do capital e não da formação humana*.

Siebert (2005) destaca que a segunda

fase tem início em 1981. Em parceria com a Fundação Bradesco e a Universidade de Brasília (UnB), é criado o Telecurso 1º Grau, voltado para às quatro últimas séries do ensino fundamental. Se num primeiro momento, pensava-se que o êxito do projeto estaria assegurado apenas com o ato de assistir as teleaulas, nesse segundo passou a ocorrer um esforço no sentido de oferecer estímulos à pesquisa, à leitura e ao debate, com pequenas mudanças nos materiais didáticos. *Foram produzidos 900 programas de TV e 500 de rádio, transmitidos diariamente para cerca de um terço da população do país.* (NISKIER, 1999, p. 309)


O terceiro momento tem início em 1994, quando o programa deixa de ser Telecurso 1º e 2º graus e passa a se chamar Telecurso 2000. A partir desse momento, a Fundação Roberto Marinho passa a ter os seguintes parceiros: Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), Ciesp (Centro das Indústrias do Estado de São Paulo), Sesi (Serviço Social de Indústria), Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e IRS (Instituto Roberto Simonsen).

Os parceiros aos quais a Fundação Roberto Marinho une-se nesse momento mostram cada vez mais o seu alinhamento com o empresariado nacional. No qual ela tornar-se peça importante no processo de capacitação de mão obra, algo que o mundo e a economia global reivindicam. Para Carvalho (1999) *desde os seus primórdios o Telecurso 2000 foi desenvolvido com apoio e pautado nos objetivos de entidades empresariais que necessitavam formar seus trabalhadores dentro de uma filosofia particular de trabalho, atendendo suas necessidades de competitividade produtiva e comercial*.



## ENTRE ACORDES DISSONANTES

Para Certeau (2008), o cotidiano é *aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior*. Ao começar a explorar o espaço das salas de aula do Projeto Poronga, as experiências que compartilhei com os professores e alunos, lembraram-me a definição do autor. Espaço de vida, de movimento, a sala de aula é um lugar de reconstrução, reinvenção, onde qualquer controle que se pretenda, escorrega por entre os dedos como água do mar.



Era para o interior das salas de aula que





eu olhava em alguns momentos de dentro pra fora e em outros de fora pra dentro, num constante movimento. Caminhando por labirintos de vozes, de gestos, de relações tecidas das mais diferentes formas, e que mostravam novos modos, jeitos, formas de se trabalhar com o Telecurso 2000. Em muitos momentos, essas outras costuras fugiam do estabelecido, da uniformização que pretendesse por parte dos que adotam tal material, pois, como ressaltam Alves e Garcia:





Felizmente, seja o que for que venha de cima, na sala de aula se transforma em outra coisa, pois este é o espaço/tempo da invenção, da surpresa, da complexidade, desde que tenhamos olhos para ver, ouvidos para escutar, nariz para cheirar, paladar para degustar, pele para sentir, ou não.



É nessa perspectiva que penso as salas de aula do supracitado projeto e o seu cotidiano, como espaços de complexidade, de criação, (re) invenção e construção diálogos, onde, como bem falam as autoras, o que *vem de cima se transforma em outra coisa*, onde professores e alunos são os principais protagonistas e não as teleaulas que vem de fora pra dentro, *do lado de lá, para o lado de cá*. Sem que o *lado de lá*, saiba como o *lado de cá* cheira, sente, age.



Teleaulas que chegam como objetos singulares, com perspectivas prévias de entendimento, mas ganham contornos plurais a partir dos diferentes olhares que professores e alunos lançam sobre os conteúdos, das interrogações que surgem, das diferentes interpretações tomadas, em movimentos constantes de *fazerdesfazer*, de construir dobras que não estavam previstas, mas deságuam em conhecimentos próximos dos alunos e com mais significado. Movimentos que são possíveis porque, como nos fala (Oliveira e Sgarbi), nos movimentos plurais do espaço escolar:



Diferentes sujeitos de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções, de idéias vivem plenamente, aprendendo e ensinando conteúdos, certamente, mas não só isso. Também aprendem saberes não ensinados, que circulam no *espaçotempo* escolar. Fazem amigos e escolhas pessoais, políticas e profissionais, amam e são amados, choram, riem e se divertem, sofrem etc. imersos numa realidade

social que os transcende e que, ao mesmo tempo, é por eles criada cotidianamente, impossível de ser reduzida às normas e aos modelos que as explicam formalmente.

Nesses espaços onde as pessoas *aprendem ensinam*, as relações tecidas traduzem a mistura de costumes, culturas e origens que formam o estado do Acre. Salas de aula que mostram, ainda, a desigualdade tão flagrante em nossa sociedade. Pois em sua maioria, são estudantes de famílias carentes, com diferentes itinerários escolares e que abandonaram o espaço escolar por falta de incentivo da família, por dificuldade com a estrutura rígida da escola, por terem que trabalhar, entre outros motivos. Como grande parcela dos que fazem parte das classes subalternas, ainda não aprenderam a lutar pela palavra. Ainda silenciam.

## DIÁLOGOS DE PROFESSORES E ALUNOS ACREANOS COM O TELECURSO 2000

Nas duas escolas em que estivemos, funcionam seis salas do projeto. Duas na Adalberto Sena, uma do primeiro segmento (alunos que fazem quinto e sexto ano) e uma do segundo segmento (alunos que estão na fase final do projeto, sétimo e oitavo ano), as duas turmas funcionam no período da tarde. Na escola Serafim Salgado funcionam quatro turmas. Duas do primeiro segmento, parte da manhã; duas do segundo segmento, no período da tarde. Essa escola foi uma das primeiras a aderir ao projeto e continua sendo uma das que mais abriga turmas.

Ao vivenciar o cotidiano dessas duas escolas, podemos presenciar de perto algumas situações que explicitam o preconceito ao qual os sujeitos que nos prestaram depoimento revelaram e que mostram que essa marca ainda não foi superada, diferente do que mostra a fala oficial. Na Escola Serafim Salgado, a semana de prova dos alunos regular não foi no mesmo período dos estudantes do Poronga. Enquanto os alunos do ensino regular acabavam a prova e ficavam correndo, brincando pelos corredores, os do projeto estavam ainda tendo aula em sala. Para conseguir dar aula, a professora Vera chamava atenção dos alunos que corriam pelos corredores e pedia a inspetora responsável pelo corredor para que pedisse que os alunos parassem de correr. Diante da demora para que os alunos parassem, a professora chega



próximo a mim e fala:

Se fosse aluno do Poronga a escola toda já tinha criado confusão, já tinha chamado a diretora, já tinha mandado parar. Porque os nossos não podem fazer nada que o povo já diz que é do Poronga. Mas os do regular, ninguém fala nada, e eles bagunçam tudo, até mais do que os da gente, mas os da gente qualquer coisa, já chamam a diretora.

Apesar do preconceito ainda existente, na escola dirigida Serafim Salgado aconteceu um interessante movimento de cooperação entre o projeto Poronga e o ensino regular. Como o projeto faz uso recorrente de cartazes, que depois da aula ficam expostos para todos os alunos até o final do módulo, deixando a sala muito colorida, e chamando a atenção dos alunos, os estudantes do ensino regular começaram a perguntar aos professores porque as salas deles eram tão normais, enquanto as outras eram tão coloridas.

Isso fez com que a escola comesse a dotar os professores do ensino regular com os mesmos recursos do Poronga, para que os professores, quando necessário, lançassem mão da mesma estratégia. Sobre esse fato, a professora Lúcia dá o seguinte relato:

Na minha escola a gente viu a necessidade de mudar. Os professores do regular estavam achando estranho as salas do poronga com tanta coisa, tantos recursos e a deles sem nada. Os alunos entravam na sala e tava tudo limpo, sem vida, e no poronga tudo cheio de cor, bonito, e eles perguntavam porque na deles não tinha aquilo. Ai nos resolvemos reunir os professores todo início do ano e passar uma lista com os recursos que eles consideram necessário para o trabalho deles.

Apesar do depoimento da professora, não vimos, nas duas escolas em que estivemos, nas salas de aula do ensino regular, a mesma disposição dos cartazes, nem professores usando outros recursos que não fosse o giz e quadro verde. Também não ouvimos comentários durante os momentos em que estivemos nas salas dos professores.

O preconceito é uma marca comum entre os alunos e professores do projeto e, também, sentido pelos alunos da Escola Serafim da Silva Salgado, onde também assistimos aulas.

brincar, que a gente não assiste aula, que aqui é tudo só na televisão. Eles *acha* que no Poronga não é como eles e a gente não aprende nada. Mas a gente aprende, mas o povo pensa que não tem nada aqui, é só televisão. E ai, eles fica achando que não tem nada, que é só poronga. (Rodrigo, Escola Adalberto Sena)


Em suas palavras, o aluno Rodrigo reflete um pensamento que ainda gravita por entre as pessoas que circulam e vivem a realidade do espaço escolar. A televisão ou o vídeo, ainda não é encarado por parte de alguns sujeitos como um efetivo meio que permite a aprendizagem de conteúdos. Para Moran (2010, p.39) *o vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula, Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não "aula", o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso.*

Ao chegar pela primeira vez na sala de aula da professora Sandira, a primeira que frequentei, as palavras do poeta Manoel de Barros me diziam muito. Não era apenas uma porta de sala de aula que estava sendo aberta, eram nossas histórias de vida que iriam se encontrar, a minha com a da professora, a da professora se encontrava com a minha, mas antes disso já tinha se encontrado com a dos estudantes, com os quais eu também iria me deparar naquele dia. Eram encontros sendo feitos, fios sendo puxados, redes sendo construídas, que como mostra Nilda Alves, *os indivíduos e coletivostecem sem se darem conta do quanto uns estão nos outros.*


Ao começar a frequentar aulas na Escola Serafim Salgado, me deparei e me surpreendi com um intenso movimento, sentia a escola muito viva e uma grande participação dos moradores do bairro. Via mães e pais circulando, os alunos fazendo atividades variadas, esportes, música, frequentando a biblioteca. Algo que não via na Escola Adalberto Sena, onde tudo me parecia muito rígido, e a escola não tinha movimento, envolvimento.

Nos primeiros instantes em que comecei a pisar no terreno da sala de aula da professora Sandira, meus olhos são convidados a ver uma grande variedade de cartolinas de todas as cores: rosas, verdes, amarelas, azuis, que guardam registros de aulas que abordam temas variados. Como aquele era o módulo de matemática e geografia, os cartazes guardavam


Os *menino* acha que a gente vem só




mapas, figuras geométricas, exemplos de fórmulas matemáticas, medidas de peso e extensão, valores de moedas, abrangências de áreas econômicas, divisão territorial do Acre, aspectos sociais e econômicos, tipos de clima etc.




Diante do meu interesse pela quantidade de cartolinas naquela sala de aula, na hora do intervalo, pergunto à professora Sandira o porquê de tantas cartolinas na cor rosa. Ela me conta que não tem uma explicação, *mas claro que as coloridas chamam mais atenção*.




Os kits para confecção dos cartazes são fornecidos pela Secretaria de Educação e as cartolinas disponibilizadas são de cores variadas, não existe uma regra. Além das cartolinas, os kits compõem lápis coloridos, fitas adesivas, cola e materiais para confecção de maquetes, como isopor. Os kits são distribuídos aos professores nos planejamentos coletivos que acontecem nas manhãs de sábado.




A mesma sensação de curiosidade, tive ao começar assistir aulas na sala da professora Vera. O colorido dos cartazes chamava atenção. Neles, estavam um retrato dos conteúdos que ela tinha trabalhado com os seus alunos. Como também era o módulo de geografia e matemática, existia uma colorida tabuada, desenhos de formas geométricas, mapas, entre outros.



Os cartazes eram afixados, em ambas as escolas, todos os dias após o encerramento das aulas. Na sala da professora Sandira, a atividade era feita por alunos da equipe de coordenação, como é recomendado nos documentos estabelecidos pela Fundação Roberto Marinho. Na sala da professora Vera, ela mesma fazia o procedimento todos os dias.



Essa diferença de procedimentos insinua que quando chegam às salas de aula, os professores não trabalham de forma homogênea com a metodologia repassada nas capacitações. Elas vão adaptando a realidade de suas salas, escolas, e das singularidades dos sujeitos que caminham ao seu lado, que apresentam necessidades específicas, que dividem dúvidas e também dão outras respostas para o que pretende o material.



Ao frequentar as salas do projeto pude constatar, de perto, como os professores vão fazendo mudanças de acordo com as relações estabelecidas em sala de aula e as necessidades de seus alunos. Salas de aulas plurais, com sujeitos plurais, que modificam uma proposta de homogeneização para conseguir um

resultado mais efetivo.

Um exemplo dessas modificações senti ao comparar a forma como as professoras Vera e Sandira, das quais assisti aulas, trabalham as equipes do programa. Os alunos do Projeto Poronga devem ser divididos em quatro equipes no início do período de aulas: socialização, avaliação, coordenação e síntese.


A divisão dessas equipes deve acontecer nos primeiros encontros em sala. No período chamado de adaptação eles conhecem as atividades designadas para cada um desses grupos e falam para a professora de qual grupo gostariam de fazer parte. Depois desse momento, podem entre eles realizar trocas. No entanto, uma equipe não pode ficar com o número de integrantes muito menor que as outras. De acordo com a professora Sandira:

Eles ficam muito excitados no dia de escolha das equipes. Nós mostramos antes e eles ficam na que mais se identificam. Sempre tem uma equipe que fica com mais alunos, em geral a de socialização, por causa das dinâmicas, das atividades que essa equipe faz, e eles gostam muito. Mas no final ficam todas com o mesmo número de alunos, pra ninguém ficar sobrecarregado.


Interessante destacar que apesar do controle rígido que a Secretaria de Educação diz ter do trabalho desenvolvido pelas equipes em sala de aula, muitas das ações previstas no Projeto Pedagógico não são colocadas em prática. Na sala da professora Sandira, por exemplo, o trabalho desenvolvido pela equipe de síntese, no período que fiz a pesquisa, foi o que mais se distanciou das recomendações que constam na proposta do programa. O trabalho dos integrantes dessa equipe se materializava em um pequeno resumo do que tinha sido discutido durante a tarde, e que uma aluna lia no final do dia.

Assim também o trabalho desenvolvido pela equipe de coordenação, que constituía em: providenciar e distribuir o material a ser utilizado, cuidar da organização do ambiente físico da sala, cuidar do horário e frequência.


No período de adaptação os professores, em parceria com os alunos, elaboram um acordo de convivência, onde são estabelecidas algumas regras que devem ser seguidas tanto pelos professores quanto pelos alunos. As normas são decididas em comum acordo, também no início das aulas. Não ligar



o celular, respeitar horários e os colegas de turma e a professora, foram algumas das regras que apareceram nos acordos das duas turmas.




No caso da professora Sandira, me chamou atenção o fato de uma das regras do acordo de convivência, ser o “cuidado com a higiene”. A professora diz que essa regra foi discutida a partir da atitude cidadã tirada de uma das aulas, em que muitos alunos viram a importância de tomar banho todos os dias, mas não gastar muita água. Ela diz ainda que muitos alunos como não tem mãe, pai, são cuidados por avós ou a família trabalha o dia todo e ele fica muito sozinho, o acordo serve como um alerta.




O acordo realizado na sala da professora Vera, tinha dois itens particulares: não é permitido usar maquiagem e óculos. Ela conta que, na verdade, a redação está errada, pois não é permitido usar óculos escuros e nem fazer maquiagem na sala. Essa decisão veio depois dos inúmeros problemas do ano anterior, em que, segundo ela, não conseguia dar aula porque as meninas ficavam se maquiando dentro da sala, o que era pior depois do intervalo.


Para a Luna Michele:



Esse acordo que a gente faz é importante, porque tem muito menino que não deixa a gente assistir aula, e com o acordo pelo menos eles sabem que não podem fazer, mas fazem assim mesmo. A gente quer estudar, prestar atenção, mas fica conversando, e a primeira coisa que a gente falou foi que não podia conversar, mas eles fazem do mesmo jeito.



Na escola da professora Sandira, as equipes funcionavam como previsto nas orientações do projeto, cada uma realizava suas atividades e, o que poderia acontecer de diferente, era a equipe de avaliação deixar pra fazer um balanço da aula no início das atividades do dia seguinte. Sobre as equipes ela dá o seguinte relato: *acho importante que eles participem dessas equipes, é bom porque eles aprendem a trabalhar em grupo.*



Ao contrário do que acontece na sala de aula da professora Sandira, o trabalho das equipes é praticamente inexistente na sala da professora Vera. Muitos alunos com os quais conversei, nem sabiam que no projeto existiam essas equipes e quais as suas atividades. A única menção que vi, foi a ação de dois alunos que iam pegar a televisão e o DVD antes do

começo das aulas. As atividades de integração, feitas no início da aula, eram todas trazidas pela professora. E não vi, nenhuma vez, atividades de avaliação e síntese. Diante do que via, busquei saber dos alunos se eles conheciam as equipes e suas funções.

Aqui eu nunca vi falar nisso de equipe. Na nossa sala não tem não.

Eu cheguei agora e nunca teve equipe. Nem os meninos falaram.

Não, tem não esse negócio aí de equipe. A gente nunca teve.




Em relação à pouca atenção dispensada ao trabalho das equipes, a professora Vera explica:

Eu me preocupo muito com o aprendizado dos alunos. Se for fazer tudo que tem no projeto não dá tempo de nada. Não dá tempo de discutir as coisas que são importantes. Por isso que não sigo muito esse trabalho de equipe. É muito pouco tempo pra tudo, imagina se eu for fazer tudo que as equipes pedem, não vai sobrar tempo pra aprender nada. (professora Vera).



As aulas do projeto acontecem no período da tarde, das 14 às 18 horas, com um intervalo de 15 minutos. Em sua fala, a professora considera que se for realizar as atividades de coordenação, socialização, coordenação, avaliação e síntese, restará pouco tempo para discutir de forma efetiva os conteúdos, sua maior preocupação.

O roteiro de aula passado pela Fundação Roberto Marinho à Secretaria de Educação e da Secretaria de Educação aos professores, indica o seguinte roteiro: O dia começa com uma atividade integradora, que tem como objetivo permitir um melhor envolvimento dos sujeitos que frequentam a teleaula. Em seguida é indicado o momento chamado de problematização, em que a professora lança os conceitos que serão trabalhados na teleaula, a partir de situações do cotidiano dos estudantes.


No terceiro momento é exibida a teleaula, com duração de 15 minutos. Depois da teleaula é realizada a leitura de imagens, onde a professora utiliza dos cartazes produzidos por elas e pelos alunos para explicar passo a passo o que foi exibido na teleaula e retomar as questões que foram tratadas na problematização.





Depois da problematização, o planejamento indica que seja feita, por parte dos alunos, uma síntese, um resumo do que foi visto durante o dia, com palavras do seu vocabulário. A síntese deve ser feita por escrito e também entregue à professora. Logo após a atividade de síntese, é indicada a atividade de avaliação da aula, em que os alunos devem avaliar o trabalho do professor, o comportamento dos demais colegas de sala e a importância do conteúdo. Como última atividade do dia, é indicada a atividade complementar, que foca conteúdos que os alunos apresentem dificuldades.




Pela que mostra a fala da professora Vera, essa fragmentação de atividades pode comprometer o aprendizado dos alunos, pois não sobraria tempo para aprofundar os conteúdos. *Como diz a professora: mais importante do que seguir o roteiro da Secretaria, é fazer com que os alunos aprendam.*




Modificar o estabelecido pelo projeto é bastante comum no trabalho da professora Vera. Nas aulas de matemática, a vi fazer em muitos momentos atividades que fugiam do estabelecido no planejamento. Na aula que tinha como assunto “metro, centímetro e decímetro”, a orientação, segundo ela, era que os professores trabalhassem o conteúdo a partir dos desenhos que apareciam na teleaula.



No entanto, ela levou barbante pra sala e pediu para que os alunos medissem as carteiras, as cadeiras, a televisão, a porta, as janelas, os cadernos e as canetas. Ela pediu ainda para que dois alunos, um menino e uma menina, fossem medir a extensão da sala usando os pés, cada um partiria de uma extremidade e contariam com quantos passos chegariam do outro lado. Esse momento foi de grande excitação para os alunos, era possível ouvir muitas vozes.




*Professora, ele tem pezão, claro que vai chegar primeiro do outro lado;*



*Homem tem o pé maior que a mulher, não pode fazer isso com as meninas, claro que a gente vai perder;*

*Vai não, ela tem pezão também;*



Entre gargalhadas, os alunos iam se aproximando do conteúdo que, durante a teleaula, alguns nem tinha prestado atenção, iam trazendo as noções de medida que já faziam parte de suas vidas e que permitiam fazer relações com os assuntos que estavam

sendo abordados. A partir da atividade, inúmeras outras questões surgiram:

*Professora, a minha rua eu não posso medir com pé, né? Ela é muito grande, como é que faz?*

*E, professora, como é que mede um caminhão?*

*Duvido tu medir a estrada daqui pra Cruzeiro. Essa daí ninguém mede.*

Foram algumas das muitas perguntas que surgiram. Enquanto passava a aula na televisão, no entanto, alunos usavam o celular escondido, de cabeça baixa, dormindo, escrevendo no caderno, aproveitando o momento para conversar com o colega do lado, sem se envolver com o que estava passando na TV, sem mostrar interesse, sem buscar entender o que se passava, no que consistia aquela teleaula.

Nesse momento, era uma escola sem vida, fria, distante, com todas as mazelas que, os mesmos alunos, apontavam no ensino regular de onde fugiram para não mais voltar: aula monótona, pouca participação, passividade. Quando as aulas ganham vida é porque outras relações são construídas que, nesse caso, independem do componente tecnológico, é o cotidiano se mostrando enquanto espaço de criação, do novo, do inesperado. Na opinião de Carvalho (2005), *a telessala torna-se um espaço onde a mediação midiática das informações encontra a mediação humana de professor e aluno, que utilizam seus referenciais pessoais para negociar e produzir sentidos, através do diálogo, tendo em vista o domínio do conhecimento.*

Apesar dos projetos que têm como base os produtos da Fundação Roberto Marinho se caracterizar pela rigidez e pouca flexibilidade, o trabalho realizado por essas professoras mostra que ao chegar às salas de aulas, novas dinâmicas surgem e o material do Telecurso 2000 pode ganhar novos contornos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLARO, Patrícia de Tililio. ***Telecurso 2000: a telessala como espaço de recepção, de gestão da comunicação e de ensino-aprendizagem.*** Dissertação de Mestrado Universidade Estadual Paulista. 2005.







CANDAU, Vera. ***Reinventar a Escola***. Petrópolis: Vozes, 2002.




CERTEAU, Michel. ***A Invenção do Cotidiano 1. Artes do Fazer***. São Paulo: Vozes, 1998.




GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (org). ***Neoliberalismo, qualidade total e educação***. Petrópolis: Vozes, 2a ed., 1995.




PICANÇO, Alessandra de Assis. ***Telecurso 2000 e o problema da educação em massa no Brasil***.



NISKIER, A. ***Educação à Distância: a tecnologia da esperança***. São Paulo: Edições Loyola, 1999.



SIEBERT, Silvânia. ***Análise discursiva do Telecurso 2000: o acontecimento discursivo no módulo de língua portuguesa***. Dissertação de Mestrado Universidade do Sul de Santa Catarina. 2005



TAKAHASHI, Tadao. ***Sociedade da informação no Brasil: livro verde***. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.